

In questo numero

Nell'**Editoriale** indichiamo alcune buone ragioni perché, nell'inquietante panorama che contraddistingue l'attuale mondo della formazione, i nostri lettori confermino la fiducia accordata al gruppo redazionale rinnovando l'abbonamento e aiutandoci a diffondere *Verifiche*. Una fiducia che ci consentirà di avviarcì con rinnovato vigore ed entusiasmo verso il 2006.

Il prof. Georg Kreis, presidente della Commissione federale contro il razzismo, ha rilasciato un'intervista a **Rosario Talarico** con la quale stila un bilancio di dieci anni di lotta contro razzismo, xenofobia e intolleranza in Svizzera. **Marilena Fontaine**, delegata cantonale per le pari opportunità, ci parla di un'altra discriminazione dura a morire, quella della disparità legata al sesso nella formazione e presenta il progetto "Scopri i tuoi talenti": una raccolta di unità di insegnamento che permette di suscitare nelle allieve

l'interesse per temi di tipo tecnico. Sulla lunga vertenza fra il Consiglio dell'USI e l'Istituto di Storia delle Alpi, che pare aver finalmente trovato una soluzione, riferisce **Silvano Gilardoni** e, per rimanere ancorati a tematiche universitarie, **Elena Nuzzo** riflette sull'inesorabile avanzata del modello di Bologna, ma anche sulle generalizzate reazioni di dissenso che questa riforma sta suscitando. Di **Claudio Ferrata** pubblichiamo parte dell'intervento che ha letto in occasione delle celebrazioni del decennale di attività di GEA-associazione dei geografi.

La parte centrale del fascicolo ospita l'inserto curato da **Giancarlo Nava** sull'esperienza del villaggio-scuola "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese. Una scuola-convitto, strutturata secondo il modello dei convitti della Rinascita, che ospitò ed educò nello spirito degli ideali democratici della Resistenza centinaia di bambini e ragazzi orfani. Sul

tema si è svolto a Varese nel mese di maggio un convegno, di cui il curatore riassume i principali contenuti e ripercorre gli interventi di alcuni testimoni di quell'esperienza. Un ricordo di Pier Paolo Pasolini, a trent'anni dal tragico decesso, ci è offerto da **Rosario Antonio Rizzo**. Puntuali anche in questo numero le rubriche di musica e poesia: **Marcello Sorce Keller** riflette sulla "classicità" della musica classica; **Giusi Maria Reale** presenta, per "Donne in poesia", la voce plurale della poetessa russa Anna Achmatova. **Rosario Talarico** ci parla del quinto numero della rivista romanda e ticinese di didattica della storia *Le cartable de Clio* e, come d'abitudine, chiudiamo quest'ultimo numero del 2005 con le segnalazioni librerie pensate per i piccoli lettori di **Anna Colombo** e **Valeria Nidola**.

La Redazione augura agli amici di *Verifiche* buone festività.

r.t.

redazione

Maurizio Binaghi, Fabio Casanova, Graziella Corti, Lia De Pra Cavalleri, Ulisse Ghezzi, Marco Gianini, Silvano Gilardoni, Ilario Lodi, Giorgio Ostinelli, Raffaella Quadri, 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 Avanti verso il 2006 (*La Redazione*)
- 4 Contro il razzismo (*G. Kreis*)
- 6 Scopri i tuoi talenti (*M. Fontaine*)
- 7 ISAlp "deportato" (*S. Gilardoni*)
- 8 Bologna alla conquista d'Europa (*E. Nuzzo*)
- 10 Dieci anni di GEA (*C. Ferrata*)
- 11 "Verso la vita". Il villaggio-scuola "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese (*G. Nava*)
- 22 Pier Paolo Pasolini (*R. A. Rizzo*)
- 23 Ma quanto è classica la musica classica ? (*M. Sorce Keller*)
- 25 La voce plurale di Anna Achmatova (*G. M. Reale*)
- 26 Un lustro per *Clio* (*R. Talarico*)
- 28 C'è sempre un libro! (*A. Colombo e V. Nidola*)
- 30 I giochi di Francesco
- 31 Indice generale 2005

Questo numero di *Verifiche* è illustrato con manifesti e fotografie della nuova campagna di prevenzione "Escludere l'esclusione", pubblicate anche nel Bollettino della Commissione federale contro il razzismo *Tangram* 17, 10 anni di lotta contro il razzismo, ottobre 2005.

redazione@verifiche.ch

Avanti verso il 2006

Processi comunicativi, bachelor, e-learning, master, informazione, tecnologie della formazione, ... e chi più ne inventa più ne metta. La società è investita a raffica di offerte, di proposte, di istituzioni private e pubbliche che, talvolta a suon di bigliettoni e comunque mai "a gratis" valutano, analizzano, esaminano, stimano capacità, competenze, disposizioni.

Il settore della formazione – scolastica, post-scolastica, professionale, accademica e paraaccademica – è confrontato con l'espansione al suo interno del mercato e della mercificazione, accompagnati da certificazioni di competenze e di qualità, di cui è lecito dubitare circa l'attendibilità non autoreferenziale.

In questo contesto, pronto ad aggredire il settore dell'educazione di base, cioè la scuola dell'obbligo e immediatamente post-obbligatoria, ci pare più importante che mai poter disporre di strumenti, di spazi, di organi indipendenti in cui sia ancora possibile esercitare forme di valutazione di riflessione di critica e di controllo, di verifica insomma, non mercificate e non condizionate, libere e magari anche talvolta dai toni eccessivi, ma salutari, insomma – per dirla alla francese – "citoyennes".

In questo esasperato, reboante, altezzoso mondo della formazione, dove silenzio, concentrazione, meditazione hanno ceduto il passo al chiasso della pubblicità, a concorrenza e libero mercato, dove le istanze della formazione umana, culturale, professionale hanno dovuto abdicare di fronte alla protervia e alla prepotenza, ma anche alla faciloneria di certe richieste del "mondo produttivo", la nostra piccola rivista bimestrale vede che il suo titolo – VERIFICHE appunto – appare quanto mai attuale e si sforza di fare la sua parte in questo compito essenziale di partecipazione democratica. Vogliamo e ci sforziamo di occuparci "di cultura e politica dell'educazione" –

come diciamo in copertina. Anche se sovente si erigono, intorno a determinate situazioni concernenti la formazione adulta e



particolarmente meritevoli di discussione, tali muri gommosi e omertosi contro i quali si infrangono e si smorzano, nel silenzio programmato e comandato, anche le cannonate...

VERIFICHE è il prodotto di due comunità relativamente comunican-

fine un ricambio generazionale importante a livello di coordinamento e che lavora con passione e volontà indomite. E c'è una comunità varia ed assai estesa – non ancora estesa quanto si vorrebbe e si potrebbe – formata dagli abbonati che con i loro contributi consentono la continuità di una pubblicazione, i cui costi grazie al lavoro volontario e oneroso di chi prepara il "prodotto" per la stampa, sono attualmente ancora sopportabili.

VERIFICHE è forse l'unica rivista culturale che insieme non riceve né cerca sussidi pubblici e che non ha legami di partito, pur non nascondendo di situarsi in qualche modo "a sinistra". Ciò le assicura un'indipendenza rara.

La rivista si è aperta da diversi anni verso ambiti culturali non strettamente legati all'educazione e

pubblica contributi critici di argomento letterario, musicale, antropologico, artistico, eccetera.

Essa pur tuttavia resta principalmente una rivista scritta prevalentemente da insegnanti, che cerca il suo "target" (perdonateci questa concessione ai tempi) fra chi vive la scuola e la formazione come cittadino, come fruitore, come insegnante, come studente, come genitore.

VERIFICHE rivolge al suo pubblico abituale e occasionale un duplice appello alla vigilia dell'inizio di un nuovo anno:

- il primo è l'invito a collaborare con scritti e con segnalazioni, a farle giungere testi, lettere, informazioni, analisi di esperienze in campo formativo, critiche su quanto avviene nell'orizzonte ticinese della formazione in generale;
- il secondo appello è volto a rinnovare ed estendere il sostegno finanziario diffuso alla rivista, con la conferma degli abbonati e la auspicabile espansione della loro rete.



ti. C'è un comitato di redazione collettiva, i cui componenti sono noti, che ha saputo superare crisi di motivazione, che ha portato a buon

La Redazione

Contro il razzismo

Lo scorso mese di ottobre è apparso *Tangram 17*, il Bollettino della Commissione federale contro il razzismo (CFR). La pubblicazione dà risonanza ai dieci anni di attività della Commissione e riporta gli esiti dell'impegno nella lotta contro l'intolleranza, la xenofobia e il razzismo in Svizzera. Costituita in seguito alla votazione popolare del 1994 sull'introduzione della norma penale contro il razzismo, la Commissione si è imposta come punto di riferimento per l'osservazione e la prevenzione del fenomeno razzista.

Per l'occasione la CFR ha proposto una strategia articolata in cinque punti per una politica comune contro il razzismo e ha lanciato la nuova campagna di prevenzione *“Escludere l'esclusione”*, con la quale intende sensibilizzare l'opinione pubblica *“su situazioni ordinarie della vita quotidiana che offendono la dignità delle persone di religione, origine, o colore della pelle diversi”*. Abbiamo scelto manifesti e ritratti di questa campagna pubblicitaria per illustrare il nostro fascicolo.

Pur stilando nell'editoriale un bilancio nel complesso positivo, il presidente della CFR, prof. Georg Kreis, non nasconde che sotto il profilo della lotta all'intolleranza resta ancora molto da fare. Su questo tema il prof. Kreis ha gentilmente accolto la richiesta di *Verifiche* di prestarsi a un'intervista.

Verifiche: Prof. Kreis, qual è il suo bilancio di questi 10 anni di vita della Commissione federale contro il razzismo che lei presiede? Si può affermare che oggi la Svizzera è un po' meno razzista?

Georg Kreis: Se debbo formulare il bilancio di questi 10 anni di lavoro in un'unica frase direi così: siamo contenti e tuttavia non siamo semplicemente contenti; contenti perché si è sicuramente potuto fare molto; tuttavia non si è del tutto soddisfatti perché si sarebbe dovuto avere maggior successo

e perché non si può considerare il nostro lavoro definitivamente concluso. Il nostro è un compito molto ampio, il nostro campo d'intervento non si limita alle manifestazioni pubbliche di razzismo, ma dovremmo poter operare anche preventivamente nell'ambito forse ancora più importante del privato. Ci mancano dei solidi presupposti per poter dire se ci sia più o meno razzismo. Potremmo dire che in certe cerchie esso è aumentato, in altre cerchie invece è aumentata la disponibilità a combattere il razzismo.

V.: Con quali strumenti si combatte oggi il razzismo in Svizzera? A chi è rivolta in particolare la campagna informativa che avete promosso?

G. K.: Teniamo conferenze, organizziamo seminari e ateliers, partecipiamo a incontri internazionali, promoviamo delle indagini. Ma il nostro lavoro è soprattutto in ambito mediatico: prendiamo posizione su eventi d'attualità (ad esempio l'incendio della sinagoga di Lugano), presentiamo i nostri studi, curiamo il nostro bollettino, il *“Tangram”*, che è pensato soprattutto per gli addetti ai

lavori, inoltre pubblichiamo un giornale destinato agli apprendisti, e per la seconda volta siamo impegnati in una campagna di sensibilizzazione dell'opinione pubblica: essa si rivolge semplicemente a tutti coloro che hanno occhi per vedere e orecchie per intendere.

V.: Dove, in particolare, si annidano intolleranza e razzismo nel nostro paese?

Vi sono gruppi sociali e ambienti in cui il fenomeno è più diffuso? Perché?

G. K.: Mancano del tutto delle ricerche esaustive, o forse non sono nemmeno possibili perché molte persone – e ciò non è male – non riconoscono il loro razzismo latente o lo nascondono. In base alla letteratura, si può dire che il razzismo non è associabile al grado di istruzione, si manifesta ad ogni livello ma in modo differente. Il razzismo non è neppure un privilegio dei cosiddetti svizzeri. Ci sono anche non-svizzeri razzisti e il loro razzismo si può rivolgere anche contro altri non-svizzeri. Ma in primo piano abbiamo il razzismo della maggioranza, soprattutto quando si associa ad una superiorità sociale e si manifesta attraverso il potere. Il potere ad esempio di assegnare posti di lavoro o abitazioni.

V.: Chi sono le vittime? Sono cambiati in questi 10 anni i gruppi oggetto di discriminazione?

G. K.: Lo spettro delle vittime è ampio, storicamente ci si è preoccupati dell'antisemitismo, ma a partire dagli anni sessanta è nato il razzismo nei confronti degli emigranti, che allora erano prevalentemente italiani e che oggi vengono decantati come stranieri modello perché meno problematici. Vittime sono anche gli Jenisch (gli zingari svizzeri), sia con attacchi diretti da parte della popolazione, pensiamo a quanto è avvenuto proprio in Tici-



no con colpi di fucile diretti alle loro roulottes, o anche indiretti, con interventi discriminatori, tollerati anche dalla maggioranza, impedendo loro di lavorare o di disporre di aree di sosta. Attualmente sono i mussulmani a dover subire una discriminazione che diventa sempre più radicata.

V.: Avete legami con organizzazioni simili operanti in altri paesi? Non si corre, in altre parole, il rischio che limitare il campo d'azione alle sole frontiere nazionali possa risultare riduttivo? Come valuta il livello di intolleranza oggi al di fuori dei nostri confini nazionali?

G. K.: Innanzitutto vorrei dire che noi in Svizzera collaboriamo con molte organizzazioni private. Poi naturalmente abbiamo regolari contatti sul piano internazionale, soprattutto nel Consiglio d'Europa, poi presso la Conferenza dell'ONU di Durban in Sudafrica. Una volta siamo stati anche ospiti di altre commissioni presso l'Institut für Rechtsvergleichung a Losanna. Tutto ciò ci porta a importanti scambi di esperienze. La Svizzera non è in questo ambito un caso particolare, ma nel bene e nel male si trova nella media.

V.: Le scuole per loro natura sono luoghi di convivenza e integrazione delle diversità, dove le opportunità per educare al rispetto e alla tolleranza sono veramente molte. Qual è la sua opinione a proposito della realtà del sistema educativo elvetico? Possono però le scuole divenire anche luoghi di intolleranza e, paradossalmente, favorire la diffusione del razzismo?

G. K.: Certo, le scuole sono chiaramente luoghi molto importanti per la sensibilizzazione. Postulare e praticare la tolleranza è molto importante. Ma tolleranza potrebbe essere intesa anche come un dare pazienza. Noi invece sottolineiamo l'importanza del rispetto che si deve poter esigere e che deve essere dato. Ma non possiamo caricare troppo la scuola che già ora, accanto all'istruzione nel senso più stretto del termine, si deve sobbarcare anche quell'educazione che attualmente i genitori non sono più in grado di impartire. La scuola non è un para-

diso avulso dal contesto sociale attuale, non è un paradiso extraterrestriale, ma rispecchia le condizioni della società, e i giovani non sono per natura buoni. L'antirazzismo scaturisce da uno sforzo civilizzatore che deve essere messo in atto.

V.: Nel bollettino Tangram si sostiene, tra l'altro, la necessità di combattere razzismo e xenofobia nel mondo politico. In Svizzera si affermano sempre più movimenti politici (come ad esempio l'UDC) che non nascondono i propri sentimenti xenofobi. Come valuta la Commissione questa situazione?

G. K.: La nostra commissione non vuole fare politica partitica e intende il razzismo come un problema trasversale che trascende le istituzioni. Se però un partito su questo tema si esprime in modo ambiguo o in modo apertamente razzistico, entra in conflitto con noi e non da ultimo con la legge. Capisco che ci siano esponenti dell'UDC che vogliono abolire la nostra commissione. Siamo un ostacolo all'auspicata possibilità di essere ancora più razzisti.

V.: La Commissione che presiede ha sempre goduto in questi anni di piena libertà e autonomia? I suoi membri non hanno mai subito pressioni da parte, ad esempio, di esponenti affiliati a schieramenti politici populistici e che fanno leva su temi xenofobi nei loro programmi?

G. K.: Ufficialmente non siamo mai stati richiamati all'ordine o condizionati. Il Consiglio Federale al contrario ci ha sempre sostenuti. Chi in questo paese combatte contro il razzismo riceve insulti anonimi e viene sottoposto ad altre angherie.

E qui viene a galla la Svizzera più odiosa. La perversità della cosa consiste nel fatto che queste persone affermino di voler lottare per una Svizzera migliore.

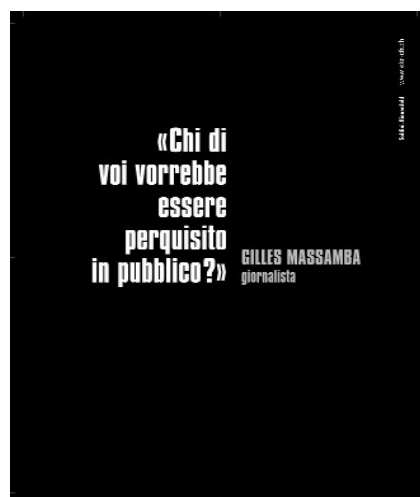
V.: Esiste una "geografia" del razzismo in Svizzera? Vi sono cioè Cantoni più intolleranti di altri? E, da questo punto di vista, cosa può dirci della Svizzera italiana?

G. K.: Teoria e prassi sono troppo differenti. Per teoria intendo la disponibilità a sostenere o a avversare postulati e normative precise. E certamente nella Svizzera francese il principio secondo cui il razzismo è qualcosa di cattivo è molto più sviluppato che altrove. La prassi è invece simile ovunque. Il Ticino? Conosco Chiasso e il Mendrisiotto un po' meglio e qui ho l'impressione che ci sia chiaramente una maggior propensione ad accettare chi viene dai paesi extra-europei. Forse qui dovremmo porci la domanda se non esista anche un razzismo all'interno della Svizzera stessa. Non mi dispiace di certo se non mi ha posto questa domanda.

V.: L'obiettivo ideale della Commissione che lei presiede dovrebbe essere quello di doversi sciogliere, di diventare inutile. Si possono fare delle previsioni a questo proposito? Quali sono le prospettive di lavoro futuro?

G. K.: Non vogliamo prolungare a dismisura il nostro lavoro e nemmeno ci preoccupiamo di restare senza lavoro; purtroppo il lavoro non ci mancherà. Non ci illudiamo però neppure che si possa per così dire eliminare dal mondo questo problema. Il nostro compito è quello di limitare i danni permanenti. Il nostro traguardo, modesto ma anche ambizioso, è di fare in modo che ci siano più cose belle e un po' meno cose brutte. Penso che chi abbia letto questa intervista abbia capito che cosa intendo.

Georg Kreis, presidente della CFR
Intervista raccolta da
Rosario Talarico
Traduzione dal tedesco di
Gabriella Soldini



Scopri i tuoi talenti

I percorsi di vita e le scelte professionali dei giovani sono ancora ampiamente determinati da stereotipi legati al sesso e ciò a spese delle loro aspirazioni personali e le loro competenze reali.

In particolare le disparità nella formazione sono considerate un fattore decisivo che ancora ha come conseguenza un accesso più difficile per le ragazze al mercato del lavoro, la loro sovrarappresentanza in settori professionali "femminili" poco valorizzati, la loro sotto-rappresentanza in settori e professioni "maschili" performanti e innovativi molto ben remunerati e infine la loro quasi assenza ai piani gerarchici superiori. Quest'ultimo fenomeno è legato anche alle specifiche biografie femminili, connotate da interruzioni per maternità e cura dei figli.

Tutto ciò porta infine a differenze salariali notevoli tra i sessi: in Svizzera le donne guadagnano mediamente il 20% in meno degli uomini, a livello di quadri addirittura quasi il 30% in meno.

Considerata l'importanza della posta in gioco, le autorità dei paesi occidentali si adoperano con forza per migliorare la situazione delle donne nella formazione, riconoscendo agli aspetti culturali, didattici e relazionali della formazione un valore fondamentale per l'accrescimento della consapevolezza del valore femminile, sia a livello individuale che sociale.

La posizione della Svizzera, secondo lo studio PISA, effettuato nel 2003, è particolarmente debole nel campo della partecipazione delle ragazze agli studi tecnici e scientifici: con meno del 15% di diplomate, la Svizzera occupa l'ultimo posto in questa classifica, mentre in Europa la partecipazione femminile agli studi tecnici scientifici supera il 30%.

Nel Cantone Ticino accanto alla sempre maggiore scolarizzazione (liceo e scuola professionale) che tocca in particolare le ragazze, vi è un rafforzamento della segregazione nella formazione professionale: sussistono e permangono notevoli differenze tra donne e uomini nelle scelte della professione e della disciplina di studio e si constata che

nella scelta professionale molte ragazze non si lasciano guidare dalle proprie capacità e inclinazioni, bensì da aspettative sociali nei loro confronti di tipo tradizionale.

Questo fatto deve indurre a continuare con convinzione le azioni di informazione e sensibilizzazione avviate già da alcuni anni al livello di Confederazione e Cantoni, al fine di promuovere le pari opportunità fra donne e uomini ai vari livelli di formazione: pensiamo in particolare ai progetti realizzati nell'ambito dei



decreti federali urgenti per i posti di tirocinio, (ad esempio la campagna "Le professioni non hanno sesso" o progetti innovativi come la "La scuola di informatica per le ragazze").

E' necessario che la scuola partecipi in modo trasversale e proattivo alla costruzione della parità e cerchi di favorire una maggiore diversificazione delle scelte professionali. Questa diversificazione dovrebbe non solamente servire allo sviluppo personale, ma favorire anche l'esistenza di relazioni interpersonali

egualitarie e armoniose, la produttività economica e il benessere sociale.

Per far questo occorre agire a diversi livelli e in diversi modi: progetti di sensibilizzazione per gli allievi e le allieve, le famiglie, i/le docenti, le aziende, ma anche materiale didattico per docenti che desiderano intervenire in modo più accentuato su tutte le questioni che riguardano la parità.

A differenza di altre attività già proposte in precedenza (video e CD Rom "Lei lo fa", Giornate tecniche, Giornata delle ragazze), il progetto "Scopri i tuoi talenti, Idee per la scuola elementare e media" ha la particolarità di poter essere realizzato in classe ad opera dei/delle docenti. Si tratta di una raccolta di unità di insegnamento per ogni classe di età che permette di suscitare nelle allieve, ma anche nei ragazzi, l'interesse per temi di tipo tecnico. Le attività sono state pensate per assecondare l'apprendimento da parte delle allieve, si rivolgono alla bimba che compie le prime scoperte, all'inizio della sua carriera scolastica, alla ragazzina che nelle ore di attività normale scopre come sono costruiti utensili di uso quotidiano e all'allieva che si appresta a gettare una prima occhiata nel mondo del lavoro.

Le attività spaziano dal compiere ricerche in internet, al costruire una catapulta per le caramelle e fino - nell'ultimo anno di scuola obbligatoria - all'approfondire le differenze tra bits e bytes.

Le unità d'insegnamento permettono alle ragazze, e di riflesso anche ai ragazzi, di ampliare le loro conoscenze nei settori della tecnica e della tecnologia. Le allieve acquistano sicurezza, rafforzano la fiducia nelle proprie capacità anche per quanto riguarda i lavori di tipo tecnico e sviluppano una serie di requisiti utili per un lavoro futuro nell'era della tecnologia dell'informazione.

Il dossier "Scopri i tuoi talenti" edito dalla Conferenza svizzera delle delegate alla parità è disponibile gratuitamente presso la Consulenza per la condizione femminile, Residenza governativa, Bellinzona.

Marilena Fontaine
Delegata per le pari opportunità

ISAlp "deportato"

La crisi apertasi in ambito universitario cantonale fra il Consiglio dell'USI e l'Istituto di Storia delle Alpi (ISAlp), crisi della quale abbiamo avuto modo di occuparci a più riprese nei numeri passati di questa rivista (N.6/dicembre 2003 e N.2/aprile 2005) sembra aver trovato una soluzione nella forma della "deportazione" dell'Istituto da Lugano a Mendrisio. Indigesto alle facoltà luganesi di Comunicazione ed Economia, l'ISAlp sembra invece digeribile all'Accademia di architettura.

Il comunicato stampa diramato dall'USI in proposito merita di essere riportato. A proposito di "integrazione degli istituti associati" vi si legge che il Consiglio dell'USI in data 7 ottobre:

"ha deciso di integrare nelle Facoltà gli istituti associati: le attività di ricerca scientifica sinora svolte dall'Istituto di storia delle Alpi (ISAlp) saranno trasferite nell'Accademia di architettura; la facoltà di Scienze della comunicazione accoglierà l'Istituto di studi mediterranei (ISM); l'Istituto ALaRI (*Advanced Learning and Research Institute in embedded systems design*) completerà la sua integrazione nella facoltà di Scienze informatiche".

A questa sintesi segue qualche ulte-

riore informazione:

"Gli istituti associati erano stati fondati con lo scopo di verificare il potenziale di sviluppo in campi scientifici non coperti dalle facoltà esistenti. Lo sviluppo dell'insegnamento e di ricerca delle facoltà di architettura, Scienze della comunicazione e Scienze economiche e la recente istituzione della facoltà di Scienze informatiche hanno creato le condizioni favorevoli per l'integrazione delle attività degli istituti associati nelle facoltà.

Istituto di storia delle Alpi. Il Consiglio dell'Università ha stipulato un accordo con l'Associazione internazionale di storia delle Alpi che entrerà in vigore il 1 gennaio 2006. Mentre l'USI continuerà ad ospitare il Segretariato dell'Associazione, le attività scientifiche proseguiranno all'interno dello *Institute for the Contemporary Urban Project (iCUP)* dell'Accademia di architettura nella forma di un laboratorio per la storia del territorio urbano e alpino. *Istituto di studi mediterranei.* L'Istituto studi mediterranei (ISM) è stato creato nel 1997 grazie al sostegno della Fondazione Bosca di Lugano. Attraverso il confronto con la società e la comunità scientifica internazionale, l'ISM ha sviluppato riflessioni e

ricerche sulla civiltà e le culture dell'area mediterranea con progetti di ricerca, seminari e conferenze pubbliche. Nel 2004 l'ISM ha avviato una collaborazione con la Direzione per lo Sviluppo e la Cooperazione del Dipartimento federale degli affari esteri. (...) La facoltà di Scienze della comunicazione procederà alla progressiva integrazione dell'ISM nelle sue attività di insegnamento e di ricerca per rafforzare settori d'importanza strategica come la comunicazione interculturale. *Istituto ALaRI.* L'*Advanced Learning and Research Institute in electronic systems*, comunemente noto sotto l'a-

cronimo ALaRI, offre dal 2000 un Executive Master e dal 2004 un *Master of Science in Embedded Systems Design* secondo il nuovo ordinamento europeo degli studi universitari. L'Istituto ha anche avviato consistenti progetti di ricerca finanziati dall'Unione europea e da importanti aziende nel settore delle tecnologie dell'informazione. La sua integrazione nella facoltà di Informatica, avviata lo scorso autunno con i programmi di *Master of Science* e di dottorato, sarà completata nel 2006."

Il fatto che un Istituto come l'ISAlp, finora autonomo e in grado di proiettare la sua attenzione scientifica in tutte le direzioni venga ora



definito un "laboratorio per la storia del territorio urbano e alpino" nell'ambito di un istituto di ricerca chiamato ad occuparsi, come si legge nel sito dell'Accademia "principalmente di ricerche nel campo della Cultura del Territorio, della pianificazione strategica e del disegno di sistemi, infrastrutture e architetture", può ragionevolmente destare qualche preoccupazione quanto alla libertà futura di questo laboratorio di spaziare nei campi della ricerca storica non strettamente funzionale agli interessi specifici coltivati dall'iCUP, in lingua nostra "Istituto per il Progetto Urbano Contemporaneo".

Ci riserviamo di tornare in un prossimo numero su questo problema e di approfondire le implicazioni di queste scelte del Consiglio dell'Università per la ricerca e la cultura.

s.g.

Bologna alla conquista d'Europa

Università, facoltà di Scienze Sociali, Politiche, Psicologia e Sport. Fine ottobre 2005. Inizio di un primo anno accademico con il sistema di Bologna.

Bologna. Bologna. Bologna. La città (assai probabilmente) più citata in questi anni in tutti gli atenei d'Europa. Bologna nei programmi di studio; Bologna nei regolamenti (qualora già pronti e non tutt'ora in fase di studio malgrado l'anno sia iniziato); Bologna nei discorsi di benvenuto dei rettori; Bologna sulle copertine di quasi tutte le riviste studentesche. Bologna a Losanna. Bologna a Ginevra. A Neuchâtel. A Friburgo, Basilea, Zurigo, San Gallo... Bologna valica le Alpi e si impone su tutto il territorio Elvetico... Bologna alla conquista dell'Europa.

E Bologna a Bologna?

Da Bologna, negli stessi giorni, giungono notizie che paiono dispa-
ci dal fronte: studenti e docenti in sciopero. Manifestazione di massa in via Zamboni. Occupata la facoltà di Scienze Politiche. Occupata anche Lettere. Occupata persino Diritto. Assemblea generale: la maggioranza dei professori sostiene. Manifestazione a Roma. Decine di migliaia di studenti, professori, e gente di ogni classe e formazione sociale e culturale: sfilano per le vie della capitale, per una volta uniti, per un motivo in grado di far superare differenze, diffidenze ed antiche opposizioni. Più che un motivo, una paura: un ulteriore drastico attacco alla scuola pubblica, alla formazione, alla cultura. Identificato, stavolta, nella Moratti.

Il nuovo incubo. L'ennesima riforma del sistema scolastico ed accademico, passo avanti - per molti versi successivo e complementare alla riforma di Bologna - in direzione di una progressiva "razionalizzazione efficientista" della scuola e dell'istruzione in generale. Livellare le differenze e standardiz-

zare i meccanismi. Avvicinare la formazione teorica, intellettuale e culturale ai percorsi tecnici. Rispondere sempre meglio alle esigenze dell'economia. Preparare all'inserimento nel mondo del lavoro. Ridurre i finanziamenti ed aumentare la normatizzazione. Aumentare i costi individuali per ridurre quelli statali.



E' l'Italia. Non qui! Qui, "da noi" è diverso! Certo. Qui è il contrario! Qui si avvicina la formazione tecnica e professionale a quella teorica - culturale! Chiamare "Universitarie" le scuole professionali superiori (SUP), denominare "maturità" la

qualifica ottenuta al termine di quelle medio superiori (maturità professionale) e compararla, procedendo - forse - al contempo a parificarla gradualmente con "l'equivalente" teorico... Sono recenti e locali gli studi per confrontare le competenze acquisite con le due maturità in vista, forse, di un riconoscimento di "pari preparazione" per accedere agli stessi studi successivi. Nulla contro l'integrazione sociale, il confronto e lo scambio tra diverse esperienze! Ma purché essi siano rispettosi, e riconoscano la giusta importanza alle diversità: lo studente di letteratura italiana in grado di interpretare ed allacciare "collegamenti" e "fili del discorso" comuni tra Dante e i suoi contemporanei è equi-competente rispetto all'elettricista diplomato in grado di allacciare e riallacciare collegamenti e fili elettrici della centralina di casa vostra?... menù à la carte: ASP, SUP, SPF (Scuola politecnica federale), SU (Scuole universitarie... e la terza lettera? ... ah, già, i contenuti "letterari" non sono poi così importanti... meglio "metterlo" in chiaro fin da subito... tanto "in chiaro" da farli progressivamente scomparire...)

Cominciare un'università, in Svizzera, sulle rive di un placido lago Lemano. E inaspettatamente ritrovarsi in piena Bologna. E in una Bologna in stato di rivolta. In rivolta contro una riforma, o anzi contro due riforme. Una minacciata (e ora purtroppo introdotta), l'altra già da tempo realizzata e in piena fase di espansione... e che proprio quest'anno, dopo numerose incursioni ed occupazioni di altri atenei, è sbarcata in modo massiccio a prendere possesso anche delle coste romande.

Migliorare la mobilità tra gli atenei europei? Consentire maggiori possibilità di strutturare il proprio curriculum universitario? Favorire "l'interdisciplinarietà" consentendo, dopo tre anni, di conti-



nuare gli studi in un'altra facoltà ed eventualmente in un'altra disciplina? Certo, a vederla così, ben pochi avrebbero da ridire su Bologna. Ma la propaganda raramente rispecchia la realtà. Studenti, matricole che al primo anno iniziano l'università carichi di aspettative e spesso senza reali conoscenze precedenti del mondo universitario. E si trovano spesso confrontati con chi chiede spiegazioni sulle novità.

Entrare nel primo, o nei primi, anni di una riforma non è mai facile. Mancano i punti di riferimento per capire davvero cosa sia cambiato, non si conosce abbastanza la situazione precedente. Le presentazioni ufficiali di Bologna sono sempre assai altisonanti, una Riforma europea, adottata da tutti gli atenei... un risultato unico e straordinario. Proprio mentre all'interno dell'Unione Europea non si riesce a trovare un accordo su di una Costituzione che accontenti "tutti" (sia gli interessi particolari delle élites al potere sia la "gente comune" ... reale diretta interessata e legittima detentrica del potere politico), tutta l'Europa introduce "unanime" e "consenziente" una Riforma atta ad unificare e parificare la formazione universitaria. Bologna ovunque, pardon, everywhere.

Pochi giorni di dubbi sui pro e contro di questa Riforma, primi giorni di spaesamento... parrebbe una buona cosa, un miglioramento... in fondo una riforma si fa per migliorare almeno un aspetto di un sistema altrimenti che senso avrebbe? E sugli elementi e gli obiettivi assai innovativi ed apprezzabili, Bologna non risparmia (... le frasi altisonanti sono, per ora, ancora gratuite...). E, polemiche a parte, alcuni punti di merito bisogna riconoscerli (non sia altro che l'aver mobilitato ed unito il mondo universitario). Sarebbe dunque una cosa da sostenere.

Ma da ogni parte si sentono commenti, più o meno esplicitamente polemici o apertamente contrari a questo nuovo

ordinamento. E non solo da studenti, ma innanzitutto da assistenti, professori, personale amministrativo, autorità scientifiche, intellettuali e culturali... La Riforma di Bologna voleva creare un consenso su un nuovo modo di organizzare gli studi, e il risultato in tal senso - quanto a creazione di un consenso largamente diffuso - è ben più che positivo: tutti, tutte le componenti direttamente coinvolte, ma anche tutte le



persone minimamente interessate e preoccupate dalle sorti della formazione, sono unanimi:

"Questa Riforma non s'ha da fare".

Proprio mentre Bologna guadagna

terreno su ogni fronte - ricalcando le tracce dei gloriosi compatrioti Romani duemila anni fa - dall'interno il fulcro stesso di questo nuovo sistema si rivoltava. E di pari passo con l'espansione si moltiplicano le voci degli oppositori. Sempre di più, sempre più forti, sempre più motivate ed argomentate.

E allora? Beh, perbacco, allora avanti tutta! Si voleva uniformare gli studi, realizzare anche in quest'ambito "la vera uguaglianza" tra tutti gli individui... parificare il livello - senz'ombra di dubbio adeguandolo al livello più basso esistente: mai sia che qualcuno si senta inferiore! ... e mai sia che a prepararle troppo bene, queste "avanguardie intellettuali" possano avanzare qualche "buona idea" per riformare e migliorare davvero la qualità dell'istruzione, se non persino ardire a proporre critiche o alternative al sistema sociale, economico e politico attuale. Contestare l'attuale status quo e la legittimità di chi, tramite ciò, è riuscito ad assicurarsi i suoi personali privilegi? Fandonie e farfugliamenti da ubriacconi all'osteria... o da ingenui giovani contestatari... -

Si voleva unificare, appunto. E si voleva riscuotere (e soprattutto creare) consenso, nel presente e ancor più nel prossimo futuro. Risultato? Ci si è riusciti appieno! Unificato il livello (delle critiche) e ottenuto un coro unanime di opinioni (contrari). Due obiettivi ambiziosi pienamente raggiunti.

Interrogarsi - o addirittura interrogare direttamente - sui contenuti di questo consenso o sulle sue ragioni? Cosa ne pensano studenti, docenti, personale tecnico ed amministrativo? ... Ma che domande sono? Da quando in qua una riforma dovrebbe chiamare in causa i diretti interessati?

Lo si è appena visto, infatti, anche con la Costituzione Europea... concedere troppi diritti al popolo è pericoloso, potrebbe anche usarli per ribellarsi!

Elena Nuzzo

università

Dieci anni di GEA

"Una società di geografia per pensare il domani"

GEA-associazione dei geografi, alla presenza di numerosi associati, dei membri del suo comitato scientifico e del ex-presidente dell'Unione Geografica Internazionale, prof. Bruno Messerli, ha recentemente festeggiato i suoi dieci anni di esistenza. La manifestazione è stata l'occasione per un primo bilancio ma anche per una riflessione sul ruolo che una associazione di questo genere dovrebbe svolgere.

Può sembrare paradossale pensare ad una società geografica nel 2005 se si considera che nel passato queste istituzioni, assoggettate agli interessi nazionalistici e imperialistici, erano coinvolte nei progetti di espansione delle grandi potenze europee. Se è vero, come diceva negli anni settanta Yves Lacoste, che "la geografia serve a fare la guerra", è possibile che, ancora oggi, la conoscenza geografica venga utilizzata per questi fini, e si pensi solo all'utilizzazione a fini militari delle immagini satellitari. Ma è anche vero che le conquiste dovrebbero andare in altre direzioni: nella ricerca di una migliore qualità di vita sul nostro pianeta - "Terra-patria" per Edgar Morin - nella conquista di nuove e più adeguate visioni scientifiche, nella ricerca di una dimensione etica per quella che è stata chiamata "l'ecumene planetaria". In questo senso la geografia fa riferimento a una logica del collettivo, integra sostenibilità, durabilità, qualità, valori che si riferiscono all'urbanità e al bene comune.

Le problematiche geografiche contemporanee sono nuove e nel contempo antiche. Comprensione della relazione che l'umanità intrattiene con la natura, ricerca della qualità nell'abitare i luoghi, messa a fuoco dei problemi territoriali e urbanistici. Naturalmente questi problemi si declinano oggi sotto specifiche forme: problemi della "città diffusa", ridefinizione delle regionalità sotto la spinta di fenomeni globali, cambiamento ambientale, sviluppo, ecc. Problemi la cui risoluzione non può avvenire senza un adeguato apparato tecnico, ma soprattutto senza una approfondita riflessione. E la geografia è dotata sia degli strumenti tecnici (si pensi alle potenzialità dei SIG - Sistemi di Informazione Geografica),

sia di un consolidato ma anche rinnovato bagaglio teorico-culturale. Se è vero che non possiamo più avere l'illusione di controllare l'intera realtà, è anche vero che ci resta un compito di avvedutezza, di messa in prospettiva, di ricerca di strumenti per la regolazione territoriale. Nel territorio, l'umanità acquisisce tutte le sue dimensioni, appaiono tutti i limiti che la realtà materiale impone ma anche un immenso orizzonte di possibilità e di scelta. Se alla sua nascita l'associazione si era scelta una denominazione centrando il suo nome sulla figura professionale e prendendo a prestito le antiche denominazioni per designare la Terra, il greco *Gé*, e l'equivalente latino *Gaia*, una terra che brilla e che splende alla luce, per andare in queste direzioni occorre pure occuparsi di *Ctòn* (termine che in italiano sopravvive solo nell'aggettivo "ctonico"), il sommerso, il nascosto, l'altro nome con il quale i greci indicavano la Terra. Franco Farinelli ci ha resi attenti a questo problema:

La geografia è la descrizione della Terra. Così da secoli si ripete. Ma non è così, perché nel frattempo ci si è dimenticati della cosa più importante: che proprio attraverso questa descrizione il mondo viene ridotto alla Terra, la Terra alla sua superficie e quest'ultima a una tavola. Tale definizione implica dunque una triplice trasformazione, che se all'inizio passa inavvertita, diventa incontrollabile (Franco Farinelli, *Geografia. Un'introduzione ai modelli del Mondo*, Einaudi Torino, 2003, p. 6).

Date queste "grandi questioni di principio", dobbiamo rispondere alla domanda "quale ruolo dovrebbe oggi assumere una società regionale di geografia?".

Ad una società regionale come GEA (membro della Società svizzera di Geografia) dovrebbe competere il ruolo di *promuovere una cultura*, quella geografica. Dobbiamo promuovere, nel pubblico, nella scuola, nei media, negli istituti dove la conoscenza geografica diventa prassi territoriale, una geografia che abbia come finalità l'interpretazione delle complesse, e a volte drammatiche, trasformazioni del presente, che consideri le eredità del passato, e che soprattutto che sia in grado di pensare al futuro. Le qualità del presente non solo sono tributarie del passato, ma pure, e soprattutto, delle immagini che ci facciamo del futuro.

In questo senso GEA continuerà a proporre conferenze, tavole rotonde, i più agili "aperitivi geografici", uscite sul terreno, e a pubblicare semestralmente la sua rivista *GEA paesaggi territori geografie* (pubblicata anche su internet all'indirizzo www.gea-ticino.ch).

Dobbiamo poi restituire alla collettività nella quale operiamo uno *sguardo problematico*, svincolato da specifici interessi, capace di dotarsi di scale di analisi diverse, di ampie visioni, lo sguardo di una scienza per sua natura è "generalista", capace cioè di fornire visioni di sintesi, capace di leggere le relazioni tra i fenomeni, in altre parole capace di cogliere la complessità. L'immagine della realtà locale che dobbiamo mettere a disposizione non deve essere ristretta o tecnocratica. Deve piuttosto essere un'immagine contestualizzata, relazionata, capace di delineare le grandi strutture. Dobbiamo problematizzare le questioni delle relazioni di territorialità. Una società che territorializza è una società che crea valori, che crea immagini di se stessa e che su queste immagini agisce. Ed è in questa direzione che si opererà allestendo il progetto per una "Nuova geografia della Svizzera italiana", progetto che ha preso avvio proprio in occasione del decennale.

Non possiamo limitarci a svolgere diligentemente il nostro lavoro senza *tessere legami* e far circolare - e, nei limiti delle nostre possibilità, condurre - quella ricerca geografica - che per il momento è ancora difficile svolgere nelle nostre istituzioni universitarie. Da un altro canto dobbiamo farci conoscere presso i nostri giovani colleghi. Ed è naturalmente a questi giovani che dovremmo dedicare una parte delle nostre attenzioni nel secondo decennio di vita di GEA. Infatti i giovani neolaureati - e sono numerosi se si pensa che nello scorso anno accademico più di 2.000 studenti hanno affollato gli istituti di geografia delle università svizzere - di ritorno dai loro percorsi universitari con un accresciuto bagaglio culturale e con un nuovo sguardo, hanno a disposizione un punto di riferimento presso il quale possono trovare utili contatti professionali ma pure occasioni di scambio e di confronto.

Claudio Ferrata

“Verso la vita”

Il villaggio-scuola “Sandro Cagnola” alla Rasa di Varese. “Un’esperienza educativa democratica e laica negli anni cinquanta.”

1. Presentazione del convegno

Nello scorso mese di maggio, nella ricorrenza del 60° anniversario della Liberazione si è tenuto a Varese un convegno sul tema: **“Un’esperienza educativa democratica e laica negli anni cinquanta: il villaggio-scuola ‘Sandro Cagnola’ alla Rasa di Varese”**.

Il convegno è stato organizzato dall’ANPI provinciale di Varese, dalla Associazione culturale Elvira Berrini Pajetta, dall’Istituto storico “Luigi Ambrosoli” e dal Comitato ex-cittadini del villaggio-scuola della Rasa.

Alla Rasa operò dal 1947 al 1963 una scuola-convitto, strutturata secondo il modello dei convitti della Rinascita, che ospitò ed educò nello spirito degli ideali democratici della Resistenza centinaia di bambini e ragazzi orfani (molti figli di caduti partigiani e di

vittime delle lotte del lavoro del dopoguerra) o comunque in difficoltà.

Tra il numeroso pubblico presente al convegno, molti gli ex-alunni ed ex-insegnanti della scuola, visibilmente commossi nell’incontrarsi dopo tanti anni.

Dopo gli interventi introduttivi di Angelo Chiesa, presidente provinciale dell’ANPI, e di Bruna Bianchi, in rappresentanza dell’Istituto storico “L. Ambrosoli”, ha preso la parola la ex-condirettrice del villaggio, Rosina Rossi, che ha ricostruito la storia del convitto ed ha delineato la figura del suo direttore, il pittore e partigiano Sergio Rossi. Sono seguite le appassionante testimonianze degli ex-insegnanti Clemo Brunetti ed Edmea Bassani e dell’ex-allievo Alfero Pizzetti, che hanno rievocato l’ambiente di vita comunitaria del villaggio ed i metodi

d’insegnamento d’avanguardia che vi venivano praticati.

Guido Petter, professore di psicologia dell’età evolutiva all’università di Padova, nella sua ampia relazione ha ripercorso l’intera esperienza dei convitti della Rinascita, di cui fu organizzatore e docente.

La storia dei due importanti convitti di Milano e di Venezia è stata oggetto degli interventi successivi di Lia Federici, rappresentante del convitto Biancotto di Venezia, di Angela Persici dell’Istituto pedagogico della Resistenza di Milano e di uno studente della scuola media sperimentale “Amleto Livi” di Milano, erede dell’omonimo convitto milanese della Rinascita.

Monica Ropa, autrice di una tesi di laurea su “I complessi architettonici del villaggio “Sandro Cagnola” e della fornace da calce alla Rasa di



Disegno di Sergio Rossi

inserto

"Verso la ...

Varese", impossibilitata ad intervenire personalmente, ha inviato una relazione scritta.

Gli interventi e in particolare le testimonianze di ex-docenti ed ex-allievi hanno evidenziato la ricchezza e l'originalità dell'esperienza dei convitti della Rinascita, ed il contributo che essa avrebbe potuto dare al rinnovamento della scuola italiana se non fosse stata bruscamente troncata, a distanza di pochi anni dalla conclusione della lotta di liberazione di cui i convitti si proponevano di realizzare gli ideali sul piano pedagogico, dall'ostilità delle forze politiche che ebbero il sopravvento. La larga e partecipe presenza al convegno anche di un pubblico varesino ha dimostrato quale segno profondo la scuola della Rasa abbia lasciato anche nella realtà locale.

Il convegno si è concluso con la proiezione di due documentari sul villaggio, uno girato dal suo direttore Sergio Rossi, l'altro dal regista Dino Risi.

Nel pomeriggio un folto gruppo di partecipanti al convegno ha visitato la ex-sede del villaggio, recentemente acquistata dal Consorzio di gestione del "Parco del Campo dei Fiori", che sta procedendo al recupero dell'area ed al restauro degli edifici, da decenni in stato di abbandono e di degrado, secondo un piano organico che i dirigenti del Consorzio hanno illustrato ai visitatori nelle linee fondamentali e che

ridarà al complesso una destinazione culturale e sociale.

Sono a disposizione gli atti del convegno.

Gli interessati possono rivolgersi a Rosina Rossi, Stabio (tel. 091 647 06 47).

2. I Convitti Scuola della Rinascita

L'Italia di sessant'anni fa era uscita da poco dalla guerra.

Milioni di lavoratori avevano una vita difficile, disponevano di un reddito basso e di una cultura arretrata, conseguenza di vent'anni di oscurantismo fascista.

La condizione dell'infanzia era disastrosa sul piano materiale, morale e culturale.

I collegi e i convitti tradizionali erano pressoché tutti basati su principi assistenzialistici, ammantati di retorica religiosa, di speculazioni propagandistiche, di astio contro il movimento dei lavoratori più che di autentici sentimenti cristiani.

Esisteva un compito immediato di assistenza post-bellica: dare la possibilità ai giovani di riprendere e di portare a termine gli studi interrotti. **Dopo la Liberazione nacquero i Convitti Scuola della Rinascita, nei quali confluirono esperienze, prospettive, riflessioni maturate a lungo sotto il fascismo e cresciute rapidamente durante la guerra partigiana.**

L'attività svolta dai Convitti nei primi dieci anni del dopoguerra

non fu solo un complesso di corsi accelerati di recupero scolastico per ex partigiani e reduci, ma anche altro, molto altro. Si trattava di formare personalità nuove, capaci di assumersi ruoli attivi di cambiamento in un'Italia che si voleva diversa.

Proprio da un gruppo di ex partigiani dell'Ossola, tra cui il pedagogista Guido Petter, fu costituito a Milano il primo Convitto della Rinascita, seguito da una decina di altri.

In particolare i Convitti di Venezia e di Milano, e in seguito quello della Rasa di Varese, oltre ad offrire condizioni di vita relativamente buone, se si pensa alla situazione dell'infanzia in quel periodo, divennero fucina di sperimentazione didattica e pedagogica. Furono anche tra le poche esperienze laiche in un'Italia dove la stragrande maggioranza degli istituti erano a carattere religioso.

3. "Il Villaggio scuola Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese

Nel Villaggio della Rasa rimase una traccia profonda dell'esperienza democratica della scuola partigiana, di pratiche di vita, di elaborazione di pensiero e di progetti educativi.

Occorreva aprirsi verso un orizzonte culturale diverso, cercare un nuovo approccio alle materie umanistiche e culturali, garantire una formazione tecnico-scientifica per un adeguato inserimento nel mondo del lavoro: un grande progetto educativo.

Il Villaggio della Rasa fu una delle poche istituzioni laiche rivolte all'infanzia oltre a "Scuola - città Pestalozzi" di Firenze, al Convitto Biancotto di Venezia e al Centro Educativo Italo - Svizzero di Rimini.

Divenne membro dell'Associazione internazionale delle comunità dei ragazzi, organismo dell'UNESCO.

Il Villaggio "Sandro Cagnola" di Varese conservò il nome del medico che prima della guerra donò la proprietà della Rasa al comune di Milano.

Nel 1947 sorse a Milano il Comitato per l'infanzia. Promotore ne fu il senatore Piero Montagnani, ex par-

Sergio e Rosina Rossi con i ragazzi



tigiano, vicesindaco comunista della Milano liberata. Al Comitato aderirono, oltre al sindaco socialista Antonio Greppi, che tra il 1943 e il 1945 fu rifugiato in Svizzera, anche altre personalità della politica, della cultura e dell'arte che diedero all'iniziativa un'impronta democratica e progressista.

Nel 1948 il Comitato milanese per l'infanzia decise di dar vita ad una comunità di ragazzi e vennero costruite delle baracche in legno, ciò che permise ad un primo nucleo di 20 - 30 ragazzi di installarsi alla Rasa. Ne fu direttrice Elena Dreher, che organizzò la comunità sull'esempio delle esperienze dei villaggi dei ragazzi attuate in altri paesi.

In seguito, per ampliare la scuola, creare nuovi laboratori ed accogliere altri ragazzi, si fece strada l'esigenza di avere a disposizione edifici in muratura.

Grazie all'interessamento della Centrale Sanitaria Svizzera presieduta dal Dr. Hans Von Fischer e all'iniziativa di Piero Montagnani, i padiglioni del Villaggio furono costruiti. L'architetto fu Hans Fischli di Zurigo, progettista del Villaggio internazionale "Pestalozzi" di Trogen. L'inaugurazione avvenne nell'aprile del 1950; i ragazzi vi entrarono nel settembre dello stesso anno.

Tra il 1951 e il 1952 numerose persone si avvicendarono alla direzione del Villaggio.

Nella primavera del 1952 la Centrale Sanitaria si rivolse a Rosina e Sergio Rossi affinché assumessero la direzione della Rasa. Entrambi lavoravano al Convitto della Rinascita a Milano.

Sergio era entrato nel 1945 come ex partigiano. Dopo aver terminato gli studi a Brera aveva fondato la cooperativa grafici e insegnava disegno ai ragazzi della scuola media interna. Rosina, che aveva seguito un corso per educatori organizzato dall'Umanitaria di Milano, gestiva il doposcuola dei ragazzi delle medie. Con l'approvazione del comitato direttivo del Convitto decisero di accettare l'incarico e nel luglio del 1952 si trasferirono alla Rasa.

Sergio e Rosina dovettero subito riorganizzare il Villaggio, creando un nuovo sistema educativo.

Bisognò cominciare dalla scuola che divenne il nucleo portante del-

l'organizzazione: scuola intesa non solo come apprendimento di nozioni ma anche come formazione al lavoro, preparazione culturale, impegno quotidiano in tutte le attività del Villaggio.

Nacque una struttura organizzativa sul modello di quella dei Convitti scuola della Rinascita: comitato direttivo, commissioni di lavoro, assemblea. Tutti, dal direttore agli insegnanti, ai maestri di laboratorio, al contadino, alle persone addette ai servizi, offrivano un modello educativo.

La popolazione del Villaggio era abbastanza eterogenea. C'erano gli orfani di partigiani e deportati politici, ragazzi inviati dai tribunali dei minorenni, altri con gravi disturbi del comportamento segnalati dai centri medico psicologici. Alcuni genitori avevano scelto la Rasa perché istituto laico e democratico, per esempio i membri della Comunità Valdesse di Torre Pellice.

Dalla CGIL fu inviato un gruppo di bambini vittime innocenti del clima di restaurazione e di attacco alla classe operaia e alla Resistenza che in quegli anni era particolarmente pesante. Con gli orfani dei contadini uccisi nelle occupazioni delle terre in Calabria, dei capi Lega assassinati dalla mafia siciliana, c'erano i figli e i fratelli degli uccisi dal bandito Giuliano a Portella delle Ginestre, dei comunisti in carcere per i fatti del Monte Amiata dopo l'attentato a Togliatti, dei partigiani arrestati o fuggiti all'estero per azioni compiute durante la Resistenza, e più tardi dei lavoratori uccisi dalla Celere nelle piazze d'Italia.

In quegli anni oltre alla scuola si dava grande importanza al lavoro, non solo come apprendimento. Funzionavano una fattoria e due laboratori, uno di falegnameria e uno di meccanica. In ogni settore di lavoro c'era un gruppo di ragazzi che apprendevano il mestiere, mentre nelle ore libere tutti quanti, ragazzi e adulti, davano il loro contributo.

Si fabbricavano banchi di scuola, librerie, mobili che venivano venduti.

I lavori di manutenzione della casa venivano fatti dai ragazzi e dagli educatori; durante l'estate si provvedeva a sistemare il parco e a costruire campi da gioco, calcio, pallacanestro, bocce, ecc.

Alla cultura veniva data grande importanza. Musica, canto, lettura, teatro, cinema, scienze naturali facevano parte delle attività del Villaggio.

Gli spettacoli dei ragazzi della Rasa passati dai primi cori parlati a veri e propri spettacoli di mimo, erano ammirati e richiesti per allietare le varie feste. Il massimo riconoscimento fu la Maschera d'oro vinta al Festival del teatro popolare a Napoli, con in giuria Eduardo De Filippo e Gillo Pontecorvo.

L'arricchimento culturale era dato anche dalle origini sociali dei bambini e degli adulti, provenienti da tutta Italia e da ambienti diversi.

Sergio Rossi in prima persona investiva nelle attività creative con i ragazzi tutto il suo entusiasmo, le sue competenze, la sua abilità di pittore e di artista.

Il lavoro educativo del Villaggio era



Un gruppo di convittori

“Verso ...

sostenuto dalla solidarietà esterna. Il sindacato dei tipografi offrì una macchina tipografica che venne usata per la stampa del giornalino del Villaggio, gli operai della Geloso donarono un televisore, mentre la casa editrice Feltrinelli e la Libreria Internazionale di Milano fornirono i libri necessari alla biblioteca interna. E andrebbero ricordati i camion di viveri delle Cooperative emiliane, i quadri dei pittori e molti altri aiuti.

Rosina e Sergio chiesero e ottennero subito la collaborazione gratuita di un gruppo di insegnanti democratici di Varese, che fu un prezioso contributo non solo sul piano didattico, ma anche su quello dei rapporti con l'esterno.

Gli amici del Villaggio divennero sempre più numerosi e il loro aiuto fu preziosissimo.

Per i ragazzi era molto più formativo apprendere dalla viva voce dei protagonisti. Teresa Noce parlò dell'antifascismo, dell'orrore dei campi di concentramento, della sua attività di dirigente sindacale. Gli operai illustravano le loro lotte. La guerra di Liberazione era raccontata dai partigiani. Argomenti difficili erano spiegati da specialisti: uomini di scienza e di cultura, come pure artigiani e contadini.

Gli scambi erano aperti e continui.

Esistevano proficui scambi educativi con altre istituzioni laiche italiane e con movimenti progressisti esteri. Si tenevano convegni di studio sui problemi della scuola, del tempo libero, della didattica.

Viva era la collaborazione con il movimento dei Pionieri e la rivista “Il Giornale dei genitori” la cui fondatrice Ada Gobetti era una grande amica del Villaggio.

I genitori agivano in stretta cooperazione con il collettivo del Villaggio. Il consiglio dei genitori collaborò sul piano educativo e organizzativo aiutando il Villaggio nei contatti con l'esterno, assistendo i ragazzi dimesi, eseguendo lavori diversi e istituendo una cassa di solidarietà.

Il Villaggio cessò di esistere nel 1963, due anni dopo la scomparsa di Sergio Rossi.

Nel loro lavoro Sergio e Rosina Rossi con i collaboratori del Villaggio ebbero come riferimento la pedagogia di Freinet, di Makarenko, la tradizione educativa laica e soprattutto i Convitti Scuola della

Rinascita, quale esperienza educativa profondamente nuova che merita, ancor oggi, attenzione e analisi.

4. Il villaggio della Rasa di Varese. Dall'intervento di Rosina Rossi, ex-condirettrice del villaggio

Sergio e io arrivammo al villaggio nel luglio del 1952, provenienti dal Convitto Scuola Rinascita di Milano. Sergio, dopo la guerra partigiana in Valsesia, entrò al convitto nel 1945. Si laureò a Brera, fondò il gruppo dei grafici a Roma. Quando il convitto di Roma fu chiuso, rientrò a Milano e continuò la sua attività di grafico, fu anche insegnante alla scuola interna del convitto.

Io, proveniente dalla Svizzera per partecipare a un corso per educatori organizzato dall'“Umanitaria”, ospitato dal Convitto, conobbi Sergio. In convitto nacque nostra figlia Sonia. Nel luglio 1952 la Centrale Sanitaria Svizzera ci chiese di andare a dirigere il Villaggio della Rasa. Trovammo una situazione caotica. Fu necessario cercare una soluzione immediata per riportare almeno un po' di disciplina, da lì l'esigenza di elaborare un sistema educativo nuovo. Avevamo due aiuti esistenti: l'ambiente naturale che oggi pomeriggio avremo la possibilità di visitare: un parco bellissimo e i padiglioni che furono donati dalla Centrale Sanitaria Svizzera, organizzazione umanitaria sorta per sostenere i

combattenti repubblicani durante la guerra di Spagna e attiva ancora oggi con interventi medici nei luoghi di guerra.

I padiglioni furono progettati da Hans Fischli, uno tra i più prestigiosi architetti europei membro della Bauhaus, professore di architettura all'università di Zurigo.

Ecco alcuni estratti dai tanti scritti di Sergio per i giornali o per interventi a convegni, giornate di studio e congressi.

“Capimmo subito che la migliore soluzione organizzativa non l'avremmo trovata nei libri e nemmeno nelle esperienze di altre comunità di ragazzi simili alla nostra.

Il villaggio aveva già una sua storia. I ragazzi ospitati esprimevano una situazione esterna tutta propria, riportando nella comunità problemi drammatici che richiedevano non evasione, ma definitiva soluzione concreta.

Ritengo che in quel tempo proprio quella realtà ci salvò dai frettolosi e comodi aggiornamenti. La mia inesperienza mi preoccupava profondamente, ma anche mi metteva in una posizione di diffidenza verso determinati “meccanismi delle nuove tecniche pedagogiche”. Il mio esame partiva sempre dai contenuti. Non mi pareva assolutamente possibile che il “meccanismo dell'auto-governo della repubblica dei ragazzi” potesse veramente formare delle coscienze democratiche e



repubblicane.

Ma, a proposito della tanto decantata libertà, con la formula economica del sistema monetario non si veniva proprio a cristallizzare la personalità in sviluppo nel meccanismo complesso fatto per gli adulti? Come educare quindi una coscienza critica quando tutto il sistema di vita era vincolato all'adattamento, alla sottomissione alle leggi economiche? Era giusto che l'adulto non figurasse nell'organizzazione ed anzi, liberato dall'assillo dell'ordine che automaticamente veniva a regolarsi da sé, rimanesse sempre più nascosto, quasi da rendersi inutile?

Ma la guida di questi "testimoni affettuosi" della libera esperienza dei ragazzi non era solo apparente? Ma, insomma, se nell'immediato dopo-guerra determinate esperienze erano state inevitabili per l'apparente maturità del giovane, era giusto continuare così?

I ragazzi che nel 1952 io trovai al Villaggio chiedevano sincerità ed onestà d'intenti. Riconoscevano nell'adulto, anche se apparentemente ostentavano strafottenza e scetticismo, una maggiore maturità e volevano essere realmente aiutati per diventare uomini con una personalità arricchita, cosciente dei propri valori ed attivamente legata alla vita.

Alla predicazione, ai meccanismi esteriori, doveva sostituirsi un ambiente i cui sistemi dei rapporti fra adulto e ragazzo individualmente e fra ragazzo e collettività, dovevano contenere gli elementi positivi di ciò che è giusto e di ciò che è bene.

Doveva essere il collettivo degli educatori, affrontando decisamente tutti i problemi (affettivi, familiari, sociali, religiosi, scolastici, di orientamento professionale, ecc), conoscendo ed aiutando nel modo più opportuno i vari casi dei minori ospitati, a creare l'ambiente che realmente educasse e senza eludere – spesso per incapacità o schematicismo – tanti problemi.

Col tempo siamo andati creando una forma organizzativa in cui l'educatore ha cessato di essere il solo testimone o consigliere, ma è entrato nel collettivo come guida esperta ed equilibrata nello sviluppo della personalità del ragazzo. In una delle loro tante assemblee così si espressero i ragazzi: "gli educatori dovrebbero essere più presenti per aiutarci a migliorare la nostra vita e le nostre attività".

E' ovvio che tutti gli adulti in una comunità di ragazzi sono educatori: insegnanti, educatori, maestro di falegnameria e meccanica, contadino, guardarobiera, cuoca, ecc. Ognuno di loro, a seconda della formazione, è responsabile di una commissione.

Ovviamente questa struttura organizzativa non risolverebbe i problemi educativi dei casi più gravi se non fosse accompagnata da una assistenza educativa e psicologica individuale.

L'aver messo al centro della nostra organizzazione la scuola significa che nella vita sono le capacità quelle che contano sorrette da una precisa volontà. Questa forma di vita nel collettivo non deve essere quindi fine a se stessa, ma deve educare

nel giovane la volontà attraverso il senso del dovere: il dovere di collaborare per entrare nella vita preparato, il dovere di acquistarsi il diritto perché si è prodotto insieme a tutti ciò che si godrà con tutti.

Dall'esame della nostra esperienza risulta chiaro come i successi e gli errori del nostro lavoro siano dipesi in gran parte dal giusto posto dato dall'organizzazione del collettivo e dall'opera educativa individualizzata. La vita comunitaria ha dimostrato come fanciulli disadattati lo erano solo in un ambiente sociale non certo fatto per educarli. Ha dimostrato come il bisogno di sicurezza, di attività e di fiducia nei ragazzi trova una soluzione ideale nelle responsabilità di lavoro nel collettivo.

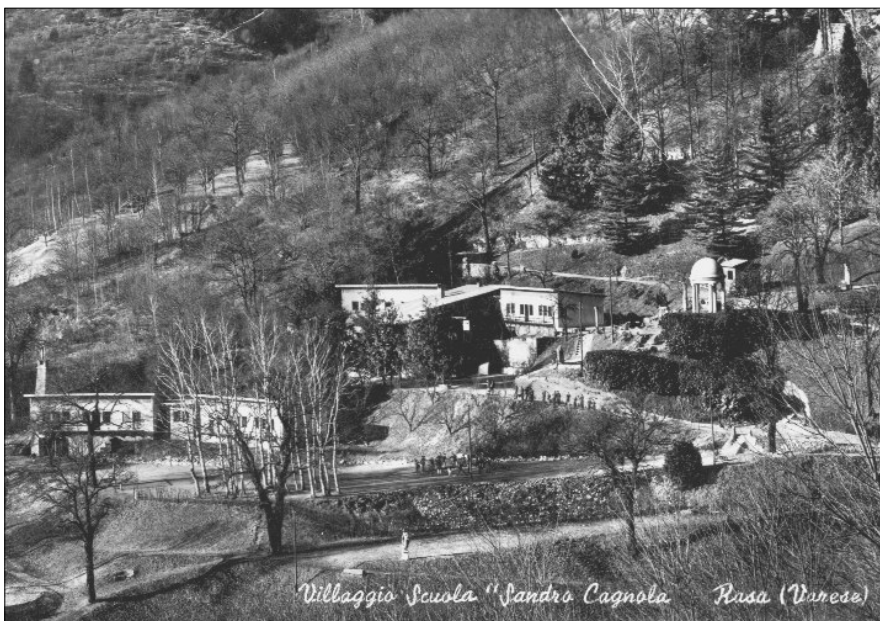
Ha fatto comprendere al ragazzo come i suoi bisogni sono dei diritti.

Così la maggior parte dei nostri ragazzi, socialmente pericolanti o in particolari situazioni di nascita, familiari, ecc., hanno trovato nella comunità la realizzazione di quei diritti senza che ci sia stato bisogno di truccare in forme artificiose la loro innocenza e spontaneità.

[...].

noi pensiamo che l'educazione consista nello sviluppare la personalità dell'individuo nel modo più completo facendolo attivamente partecipare alla vita della comunità in continuo sviluppo e collegata strettamente col mondo sociale esterno. L'arricchimento della personalità avviene nella misura in cui c'è stata una cosciente partecipazione e una sollecitazione nello scegliere fra le forze contrastanti del presente quelle del progresso.

Permettendo al ragazzo di intendere il progresso della civiltà attraverso il continuo evolversi delle sue necessità nella vita collettiva e permettendogli, attraverso le attività espressive e attraverso i dibattiti, di assimilare in modo creativo le conoscenze apprese nella scuola. Così il ragazzo può ritrovare la propria personalità, cosciente dei propri valori e così i suoi sentimenti si liberano dall'egoismo mentre la diretta esperienza emozionale è il più sicuro elemento che fa sì che le norme morali diventino convinzioni e non concetti incomprensibili. Il ragazzo sente la necessità di avere dei rapporti di collaborazione con gli altri per misurare le proprie capacità, per esercitare il proprio spirito critico nella ricerca della verità".



Villaggio Scuola "Sandra Cagnola" Russa (Varese)

inserto

“Verso ...

A proposito delle attività creative:

“Il disegno è un mezzo educativo fra i più vivi per l'infanzia, ma non per questo deve essere lasciato all'utopistica spontaneità.

Come tutte le attività espressive bisogna dare quei mezzi per poter arricchire il suo linguaggio e così permettergli di esprimersi più compiutamente – ci sarà così maggiore creatività –.

Una guida è necessaria per coordinare le spesso disordinate espressioni del fanciullo.

Come utilizzare il disegno come mezzo educativo che gli permetta di conoscere il mondo se non arricchendolo delle esperienze dell'adulto, creando così determinate condizioni in cui il fanciullo rivive situazioni profondamente educative per la sua personalità in sviluppo.

Come nelle altre materie occorre non trasmettere in modo passivo, spesso dogmatico, le varie conoscenze senza la diretta partecipazione del fanciullo, così nel disegno il rispetto della pratica, dell'estetica creativa, del libero e spontaneo sviluppo delle personalità deve tradursi quale mezzo per arricchire il mondo delle conoscenze del fanciullo.

Il disegno non deve essere visto come evasione – gioco – pura estetica – ma quale mezzo per educare”.

[...].

Tra le varie altre attività parlerò solo brevemente del teatro.

Iniziato con “il coro parlato” è passato poi alle pantomime per terminare con il grande spettacolo “tuba nera” allestito in collaborazione con la compagnia di marionette dei fratelli Colla di Milano. Una collaborazione straordinaria.

Con la nostra compagnia abbiamo vinto a Napoli “la maschera d'oro del teatro popolare italiano” consegnata ai ragazzi dal grande attore Edoardo de Filippo e dal regista Gillo Pontecorvo.

Gianni Magni cittadino del Villaggio e attore della compagnia, al ritorno da Napoli, ha scritto una relazione dove racconta, oltre che della gioia per il premio, dell'accoglienza dei napoletani e dell'umanità di queste persone semplici.

Uscito dal Villaggio e dopo aver frequentato la scuola del piccolo teatro

di Milano, ha fondato ed è diventato famoso con il gruppo “i Gufi”.

In un dibattito svoltosi alla Rasa tra i giovani già dimessi dal Villaggio è emersa la richiesta di fare della nostra comunità l'ambiente più completo nell'opera educativa e rieducativa da contrapporre all'ambiente negativo e insufficiente della società.

Con massima chiarezza questi giovani, che nell'inserirsi nella vita avevano scelto strade diverse nello studio e nel lavoro, posero con insistenza precise domande agli educatori:

- “perché si teme di precisare meglio la nostra linea educativa rimanendo spesso nelle intenzioni?”
- “questo limite da cosa è dato? L'opera educativa insufficiente per indecisione o perché si teme di creare nella comunità un'isola subendo così il limite dell'ambiente esterno?”
- “la nostra incertezza è determinata dall'insufficiente comprensione di come il problema educativo è strettamente collegato con i valori ideali-sociali?”

Il timore di “turbare” le singole personalità in sviluppo non deve limitare l'azione educativa. Quando si ritiene giusta una determinata linea da seguire per arricchire la personalità del ragazzo di conoscenze e di valore umani e per valorizzare la sua personalità in formazione, la si deve portare avanti cercando sempre le soluzioni più adatte.

[...].

Un giovane chiese con insistenza che cosa poteva fare “per uscire dalla pelle in cui era entrato”, vale a dire come poteva liberarsi da una situazione di adattamento passivo all'ambiente sociale del suo paese ove “essere diverso dagli altri significava non avere più amici”. Vale a dire come poteva pensare con la sua testa, avere un atteggiamento critico verso i molteplici aspetti della vita.

In quel dibattito compresi, se ancora non ero sufficientemente convinto, che si può parlare di vera opera educativa solo quando si considera la personalità del giovane totalmente, quando, come ho già detto prima, non si rinuncia a nulla”.

[...].

Io termino il mio intervento con grande commozione e certa che dal villaggio della Rasa sono usciti uomini retti, attivi nella società civile e che sicuramente continueranno ad impegnarsi affinché i valori della resistenza e della costituzione non vengano dimenticati, negati o addirittura cancellati.

5. Dall'intervento di Guido Petter, partigiano, fondatore dei convittiscuola Rinascita, docente di psicologia dell'età evolutiva all'Università di Padova, già insegnante e preside della Scuola Rinascita di Milano.

Che cosa ha significato questa esperienza per coloro che vi hanno partecipato? Del tema di fondo che l'ha ispirata si parlava già in montagna, prima che si arrivasse ai giorni della Liberazione. La mia Brigata (una Brigata Garibaldi, la X Rocco) era comandata da Luciano Raimondi, che era un professore di filosofia. Io lo sentivo parlare spesso dei nostri compagni partigiani, molti dei quali erano giovani intelligenti, con capacità di iniziativa e forte senso di responsabilità, ma erano quasi tutti rimasti alla quinta elementare, o poco più. A quel tempo non c'era la scuola media obbligatoria, e io mi ricordo che anche i miei compagni d'infanzia, dopo la quinta elementare, erano andati quasi tutti al lavoro. Lui manifestava il dispiacere che queste forze così vive non potessero essere impegnate in modo adeguato nell'attività di ricostruzione del Paese che sarebbe cominciata subito dopo la conclusione della guerra. E faceva anche presente l'interesse che alcuni di questi giovani mostravano tutte le volte che, nei momenti di pausa, si toccavano temi che riguardassero la storia, o la letteratura.

E così, subito dopo la fine della guerra, nel giugno del '45, un gruppetto di insegnanti che avevano partecipato alla Resistenza, formato dal prof. Antonio Banfi dell'Università di Milano, dalla prof. Claudia Maffioli che insegnava nei licei ma faceva parte anche della Consulta Nazionale (che surrogava, in qualche misura, un Parlamento non ancora esistente), dal prof. Raimondi, che era poi il

motore principale di tutta l'iniziativa, e da tre studenti ex partigiani di cui uno era Angelo Peroni, l'altro Vico Tulli e il terzo ero io, si trovarono concordi nel decidere di avviare questa esperienza del Convitto-scuola. Con l'aiuto dell'ANPI, apriamo una prima sede ad Affori, nella periferia di Milano, invitando a raggiungerci quelli che ritenevamo fossero i più promettenti fra i nostri compagni. Fu formato un gruppetto di una cinquantina di persone, ed ebbe così inizio questa esperienza davvero entusiasmante e profondamente formativa per tutti noi.

Entusiasmante, perché fu anzitutto un'esperienza di assunzione di responsabilità in un progetto che appariva di grande respiro già allora, dato che si trattava di provare a

degli atteggiamenti che venivano assunti.

Noi infatti abbiamo avuto un primo periodo in cui erano impegnati in questa esperienza solo degli ex-partigiani, quindi giovani con alle spalle un'esperienza positiva di lotta, di intraprendenza, di assunzione di responsabilità, e con il desiderio di contribuire a creare una società nuova, diversa da quella precedente; ma poco dopo il Convitto si aprì ai reduci dai campi di concentramento, e così si unirono a noi persone che inizialmente avevano un atteggiamento assai diverso, di disillusione, e di rassegnazione, così che si trattava anche di aiutarli a cambiare il loro modo di vedere la vita.

Direi che è stata anche un'espe-

quello Statuto, che "i convitti-scuola della Rinascita nati dalla Resistenza, ne mantengono vivo lo spirito di libertà e di democrazia". E poi si diceva: "Scopo dei convitti Rinascita è quello di porre tutti i lavoratori e i figli dei lavoratori (non si pensava, dunque, soltanto agli ex partigiani e ai reduci, ma a tutti i lavoratori e ai figli dei lavoratori) su un piano di effettiva parità per quanto riguarda lo sviluppo culturale e morale".

Direi che per noi fu anche un'esperienza educativa di grande importanza, un'esperienza di formazione non soltanto tecnica e culturale, ma anche umana, nel senso pieno di questo termine, come già abbiamo sentito a proposito dell'esperienza fatta alla Rasa. Gli studenti non dovevano soltanto seguire i corsi, studiare, prepararsi agli esami (e ricordo che c'era l'impegno scritto a non far valere agli esami meriti combattentistici; noi rifiutavamo esplicitamente questi vantaggi che a quel tempo erano possibili), ma dovevano anche collaborare al funzionamento del convitto nel suo insieme, quindi erano organizzati in commissioni. C'erano la commissione organizzativa, quella finanziaria (in cui erano presenti anche l'amministratore e l'economista), quella didattica (nella quale stavano anche degli insegnanti), quella giudiziaria (per giudicare coloro che violavano qualcuna delle regole che ci eravamo date). C'era la commissione per i rapporti con l'esterno, quella per i rapporti con gli altri Convitti, quella culturale, quella per il giornale murale, e così via. Io ricordo che, per impegnare veramente tutti in qualche commissione, si giunse addirittura a inventare una commissione strana, quella dei *dies fasti et nefasti*: c'erano due o tre responsabili i quali, alla fine di ogni giorno, dovevano valutare se la giornata, nel suo insieme, era stata *fasta* o *nefasta*, positiva o negativa. Il giornale murale era un organo di democrazia, perché non vi si pubblicavano soltanto, settimanalmente, contributi di carattere testimoniale e culturale, ma anche contributi che riguardavano la vita del Convitto e la nostra stessa organizzazione.

Questa esperienza fu importante, per noi, anche per il rapporto di tipo quasi fraterno che si era instaurato tra insegnanti e allievi. Nello Statuto che ho prima citato si diceva, del resto, che ogni corso doveva esse-



costruire un nuovo tipo di scuola, in una situazione di larga libertà, nonostante le gravi difficoltà di carattere organizzativo che dovevamo fronteggiare, come la sede (che dovemmo dopo pochi mesi cambiare), i pasti, i letti, i libri, e via dicendo. Un'esperienza entusiasmante anche perché riscosse un'immediata solidarietà da parte degli insegnanti milanesi che erano stati vicini alla Resistenza ed erano sensibili a questi problemi del rinnovamento della scuola.

Per noi, e per me in particolare, fu un'esperienza significativa anche per la varietà delle provenienze regionali (io ho incontrato lì per la prima volta non solo lombardi, ma piemontesi, liguri, emiliani, toscani, veneti, in una festosa mescolanza di dialetti), e anche per la varietà

di intraprendenza nel senso che, avendo fondato e avviato il convitto di Milano, noi ci preoccupammo molto presto di far sì che questa iniziativa si ripetesse in altre parti d'Italia.

Per noi fu un'esperienza importante anche dal punto di vista *giuridico*, perché nella nostra vita democratica ci ispiravamo a certi principi e seguivamo delle regole che erano state esplicitate in un nostro regolamento. E nella primavera del '46 fu approvato uno Statuto che riguardava tutti i convitti già sorti, uno Statuto che era e resta un documento di estrema importanza, perché anticipa cose che più tardi verranno riconosciute dalla Costituzione, la quale è invece del '48, e cioè di due anni dopo. Si diceva, nella premessa a

re considerato come un gruppo di ricerca in cui gli allievi, sotto la guida degli insegnanti, affrontavano certi progetti da sviluppare insieme.

Io credo poi che un altro elemento che ha reso entusiasmante questa esperienza è stato il fatto che eravamo riusciti a conciliare tutta questa attività, la quale era sia di studio sia di partecipazione alla vita interna del Convitto e ci portava via ore ed energia, con la partecipazione anche alla vita esterna, a quanto accadeva in Italia. Era il tempo del referendum fra monarchia e repubblica, era il tempo in cui si stavano preparando le elezioni per l'Assemblea Costituente, era il tempo in cui Milano era piena di macerie, e una delle modalità che noi scegliemmo per partecipare alla vita pubblica e alla ricostruzione fu quella di andare, la domenica mattina, a spalare le macerie dell'Ospedale Maggiore. Questa attività di partecipazione concreta a gruppi di lavoro non si è limitata a Milano, ma si è estesa, per alcuni di noi, anche all'Europa, perché nell'estate del '47 una folta delegazione del Convitto di Milano partecipò al primo Festival internazionale della Gioventù a Praga. Allora non era ancora calata la “cortina di ferro”, e quindi potevano ritrovarsi a Praga giovani italiani,

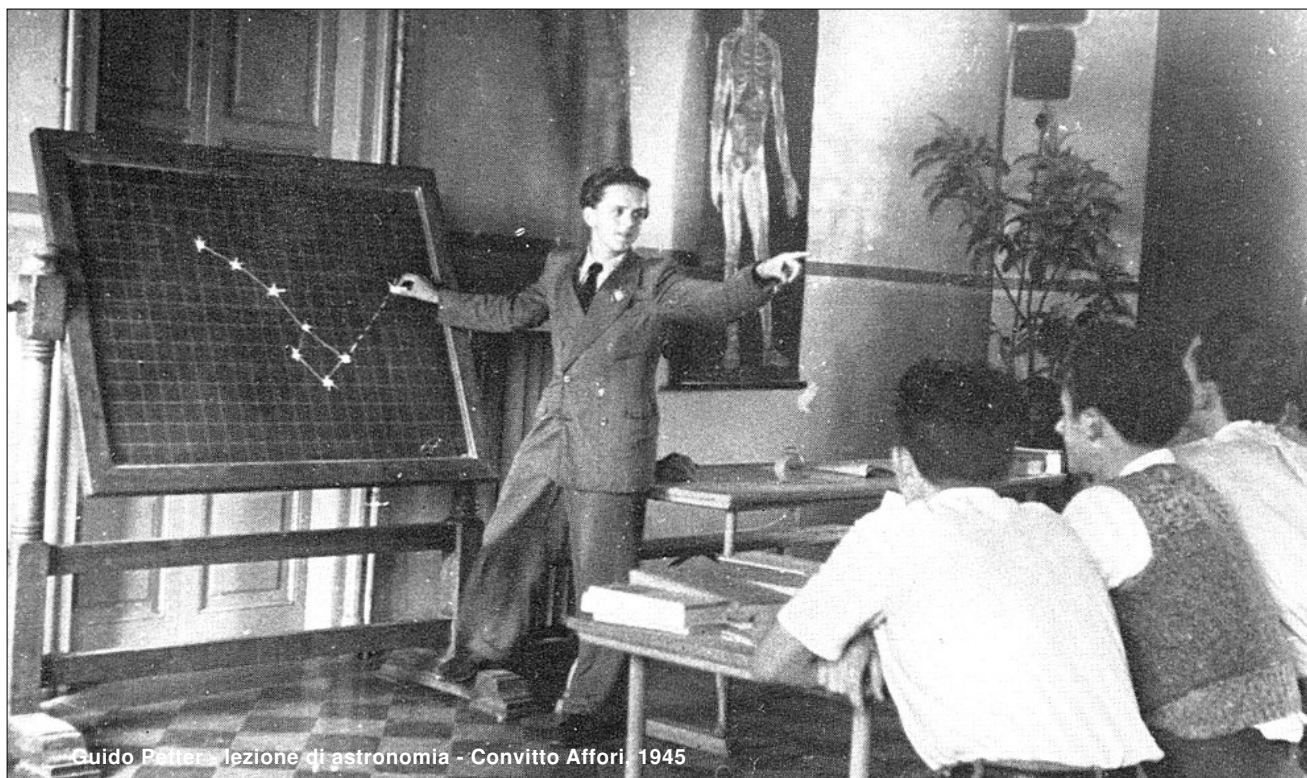
francesi, russi, inglesi, danesi, e via dicendo. Noi portammo una mostra della Resistenza italiana, che era stata allestita da Albe Steiner, il quale fu poi direttore della cooperativa grafica in cui ha lavorato anche Sergio Rossi. Montammo questa mostra, e poi andammo a spalare le macerie, sia a Lidice, un paese vicino a Praga che i tedeschi avevano distrutto perché aveva ospitato i partigiani che avevano organizzato l'attentato ad Heydrich, il vice di Hitler in Cecoslovacchia; e da lì andammo anche a Varsavia, a spalare le macerie del ghetto. C'era dunque uno spirito di partecipazione che ci animava, e ci induceva a prendere parte anche in queste forme alla ricostruzione.

Nel periodo 53-54 si stabilirono anche i rapporti fra il Convitto di Milano e il Villaggio de La Rasa. Rosina e Sergio Rossi, con i loro ragazzi, venivano di tanto in tanto a Milano nella nostra sede di Via Zecca Vecchia. Era la sede (che si affacciava anche su piazza San Sepolcro) dove erano stati fondati, nel 1919, i Fasci di combattimento; era stata poi per vent'anni una Casa del Fascio, e a partire dall'autunno del 1946 l'avevamo utilizzata noi. C'era, in questa sede, un grande salone che era stato intitolato a Matteotti, e ricordo gli spettacoli con

la chitarra che i ragazzi della Rasa ci presentarono, recitando le filastrocche di Rodari (“Chi è più forte del vigile urbano? Ferma i tram con una mano...”; oppure “Sotto terra sta il minatore, dov'è buio tutte l'ore...”). Anche noi, con i nostri ragazzi, andammo in pullman più di una volta alla Rasa, ricambiando la visita (e, una volta, come docenti, per partecipare a un incontro sui metodi educativi).

Vediamo, ora, che cosa ha significato nella storia della scuola italiana l'esperienza dei Convitti Rinascenti.

Quella dei Convitti è stata indubbiamente un'esperienza *pedagogica* assai importante. Ha rappresentato un modello non statico ma in continua elaborazione, che ha assunto caratteri un po' specifici nei diversi Convitti, ma sempre con un comune denominatore, nel senso che è stata - in ogni sede e in ogni momento - un'esperienza di democrazia scolastica. Un'esperienza però assai diversa da quella che si è attuata in altre comunità educative, come per esempio la Scuola-città Pestalozzi, di Firenze, o quella che, anni dopo, sarà la Scuola di Barbiana, di Don Milani. Al centro di tutto stava l'idea (comune anche alle esperienze ora richiamate) che



Guido Palter - lezione di astronomia - Convitto Affori, 1945

non si dovesse dare agli allievi solo una preparazione tecnica e culturale, ma anche una formazione umana e civile, si dovessero formare degli uomini e dei cittadini, un obiettivo questo conseguibile appunto attraverso il fatto di sollecitare gli allievi a partecipare a tutti gli aspetti della vita della comunità. La nostra è stata però un'esperienza di democrazia scolastica compiuta a vari livelli. Dobbiamo infatti distinguere la situazione di *autogoverno pieno* presente nel '45-48, quando gli allievi erano quasi tutti già adulti, con alle spalle esperienze di responsabilità e con notevoli capacità di iniziativa (era veramente possibile, in quella fase, discutere nelle assemblee per affrontare problemi reali, trovare insieme le soluzioni, organizzarsi in commissioni per attuarle), dalla situazione di *autogoverno non totale, ma mediato dagli adulti* che aiutano i ragazzi a discutere, ad assumersi delle responsabilità e a farvi fronte (situazione che io ho vissuto nel mio secondo periodo e che, come abbiamo prima sentito, era quella stessa della Rasa).

[...].

Anche sul piano *didattico* l'esperienza dei Convitti ha rappresentato, rispetto alla scuola di allora, un fatto nuovo, per il collegamento con la realtà esterna in trasformazione, per il costante desiderio di sperimentazione (che si manifestava come tendenza a introdurre delle novità, a rifletterci sopra, ad apportare dei cambiamenti, in un clima di collaborazione fra gli insegnanti), e anche per il ruolo particolare che, nella formazione, veniva dato allo studio della Storia.

[...].

Nei Convitti si è poi sviluppata un'importante esperienza di *orientamento scolastico e professionale* che faceva ampio ricorso a metodologie psicologiche. I Convitti erano divenuti numerosi, si erano specializzati perché ognuno aveva tentato un collegamento con il tessuto economico del territorio e attivato corsi scolastici specifici: bisognava dunque fare in modo che i nuovi convittori che affluivano a Milano venissero smistati nelle varie sedi in base alle loro capacità e ai loro interessi. Venne quindi creato, e funzionò per diversi anni, presso il Convitto di Milano, un "Centro di orientamento" diretto da Cesare Musatti e da Gaetano Kanizsa, due illustri psicologi (attraverso i quali io potei avere in

quella sede il mio primo incontro approfondito con la psicologia).

Nel complesso credo si possa dire che l'esperienza dei Convitti Rinasce ha anticipato novità importanti che solo più tardi si sono realizzate, e non sempre in modo soddisfacente, nella scuola italiana. La democrazia scolastica con le varie assemblee di classe e d'Istituto, le rappresentanze studentesche nelle scuole superiori e nelle Università, sono venute soltanto dopo il '68; il "presalario" per gli universitari è venuto molto più tardi; l'autonomia scolastica e le attività di sperimentazione si sono realizzate ancora più tardi; e solo con fatica si va facendo strada nelle scuole la figura dello psicologo scolastico, con compiti di orientamento, di informazione e di sostegno.

Ho detto all'inizio che avrei cercato di precisare che cosa *ha significato*, per la scuola italiana, l'esperienza dei Convitti, e anche che cosa *avrebbe potuto significare*. Perché "avrebbe potuto"? Perché purtroppo, dopo la fine dei governi di unità nazionale, nel clima di restaurazione, e di emarginazione della Resistenza, creatosi dopo il 1948, quest'esperienza ha avuto una vita sempre più difficile e, alla fine, si è forzosamente interrotta. L'ufficio scuole dell'ANPI nazionale, per iniziativa di Raimondi, stava mettendo a punto un progetto per aprire *in ogni provincia italiana* un convitto-scuola come quelli che già esistevano. Sarebbe stato di grande importanza estendere questa nostra esperienza alle altre parti dell'Italia, e in particolare al Sud e alle Isole. Invece il governo abolì via via i "comandi" dei vari professori delle scuole pubbliche che insegnavano da noi, tolse i contributi che venivano dati per ogni convittore ospite nei convitti, e tolse le sedi. La sede di Milano, quella di via Zecca Vecchia di cui prima ho detto, per la quale si versava un regolare anche se non elevato canone d'affitto, poté restare nostra fino al 1955. Ma nel giorno di ferragosto di quell'anno, quando Milano era deserta, giunse l'ordine di sfratto da parte del Ministero delle Finanze, che era allora retto da Giulio Andreotti. Io ricordo (e qui oggi ci sono altri che allora erano presenti, come Michele Sette e Lia Federici) la lotta che fu condotta in agosto e in settembre per la difesa della nostra sede, una lotta che ha visto

addirittura i tramvieri minacciare lo sciopero e che indusse il Comune di Milano a trovare per il Convitto un'altra sede in Via Giambellino, nell'edificio di un'ex fabbrica di materiale ferroviario, dove ci trasferimmo in autunno e dove riprendemmo, pur se in forma forzosamente sempre più ridotta, la nostra attività. Venne quindi interrotta un'esperienza che avrebbe potuto contribuire veramente a un rinnovamento della scuola italiana. Che cosa è rimasto di tale esperienza, a tanti anni di distanza, oltre ai ricordi di chi l'ha vissuta?

Sono rimaste alcune cose importanti. E' rimasta la Scuola media del Convitto di Milano, che a un certo momento è diventata statale ma ha conservato il riferimento alla tradizione dei convitti e della Resistenza; una scuola che ha compiuto una serie di esperienze positive, oltre che sul piano educativo (la sperimentazione didattica, il giornale, il coro), anche nel campo dei rapporti con le famiglie, con la fondazione di un'associazione dei genitori degli studenti presenti o già licenziati, che opera a sostegno della scuola stessa.

E' rimasto l'Istituto pedagogico della Resistenza, che è nato come filiazione dei Convitti, di tutti i Convitti e non solo di quello di Milano: alcuni insegnanti e alcuni allievi dei vari Convitti lo hanno fondato con il compito di far conoscere nelle scuole la Resistenza, e di promuovere con gli insegnanti lo studio di tutta una serie di problemi che sono di carattere educativo, in particolare quello della formazione dell'uomo e del cittadino.

E un'altra cosa importante è rimasta. Molti di noi, ex allievi ed ex insegnanti, che sono rimasti nel mondo della scuola o si sono inseriti nel mondo produttivo, hanno portato nei luoghi di lavoro l'atmosfera dei Convitti. Un'atmosfera caratterizzata dall'esistenza di rapporti di amicizia e collaborazione fra le persone all'interno della comunità in cui si lavora, dalla presenza di forme di democrazia partecipata, dal coraggio nell'affrontare le novità e la sperimentazione, e - nella scuola - dall'idea che un insegnante non ha soltanto il compito di far conoscere agli allievi la propria disciplina e di riuscire a farla amare, ma anche, e soprattutto, quello di aiutarli a crescere come persone e come cittadini.

"Verso ...

6. Dall'intervento di Alfero Pizzetti, ex-alunno del villaggio

Mi è stato chiesto di dire qualcosa sulla mia esperienza al Villaggio. Penso che sia opportuno, prima, fare una cronaca succinta. Nel 1948, il 14 luglio, ci fu l'attentato a Togliatti ed al mio paese, Abbadia S. Salvatore, ci furono dimostrazioni molto dure, tanto da far pensare che fosse in atto un tentativo di guerra civile.

Il giorno successivo arrivarono in paese un reggimento dell'esercito, un numero imprecisato di carabinieri e un reparto della celere, la polizia creata dall'allora ministro degli interni Mario Scelba e tristemente famosa perché utilizzata nella repressione di manifestazioni popolari.

Nei disordini che seguirono un maresciallo dei carabinieri fu ucciso, altri feriti o disarmati. La reazione portò praticamente all'arresto di tutti gli uomini del paese, fra questi mio padre, che dopo essere stati picchiati e interrogati, furono trasferiti al carcere di Firenze e successivamente processati a Lucca per tentativo di insurrezione. Fra l'attesa del processo e la condanna per oltraggio (non per insurrezione armata) mio padre fece trenta mesi di prigione.

Al suo ritorno gli fu chiesta la disponibilità a mandarmi in collegio dove avrei potuto studiare in un ambiente culturalmente evoluto e soprattutto di sinistra: al paese sono ancora convinti che io abbia fatto la scuola di partito.

Malgrado le proteste di mia mamma, il babbo non ci pensò su e così il 10 marzo del 1951, cinque giorni dopo il mio decimo compleanno, alle sei del mattino con un freddo da cani cominciai il lungo viaggio per la Rasa in compagnia di Franceschino Capocchi e del segretario della camera del lavoro di Abbadia che ci accompagnava.

Allora al villaggio la direzione era tenuta da zio Pietro e da zia Maria che avevano una esperienza peda-

gogica maturata nelle "CITTA' DEI RAGAZZI".

Quando io e Franceschino arrivammo era da poco finito il Villaggio così come ce lo ricordiamo, costruito dalla Centrale Sanitaria Svizzera, ma il complesso era completato da una serie di baracche di legno.

[...].

Oltre alla baracche c'era un bellissimo rustico curato da Ugo che ospitava una mucca, il somaro Pippo, polli e conigli; il guardaroba era curato da Pierina, mentre suo marito Emidio faceva di tutto, il calzolaio, le piccole riparazioni, purtroppo ci tagliava anche i capelli.

I ragazzi che arrivavano in quel periodo erano vittime di guerre diverse: arrivarono i siciliani Giorgio Moschetto, mamma uccisa a Portella della Ginestra, Gaspare e Serafino Lo Greco, Peppuccio Cangelosi, il calabrese Carmelo Scumaci, mamma uccisa dalla polizia durante la occupazione delle terre. Ero troppo piccolo per capire, ma ritengo che zio Pietro e zia Maria fossero diventati inadeguati a gestire una situazione che si evolveva rapidamente. Fatto sta che partirono.

E così dopo una breve e disastrosa esperienza con tale Blasimme che veniva dal carcere minorile Beccarola arrivarono Zia Anna, Aldo Duse, che sposerà poi la figlia di zia Anna e diventerà l'insegnante di materie tecniche e di officina, il grande maestro Guenzi che veniva dalla Savoia-Marchetti e in falegnameria sapeva fare anche i miracoli.

E poi il grande salto di qualità! Nel-

l'estate del 1953 al ritorno da un periodo di vacanza in famiglia, trovai la grande novità, un giovanotto con grandi baffi (appunto Baffos) con sua moglie e una piccola, la nostra Sonia.

Credo che quello dei tre/ quattro anni successivi (quando cambiò ancora la tipologia dei ragazzi in arrivo) sia stato il momento più bello del Villaggio, almeno io l'ho vissuto così.

Grande dinamismo pedagogico, grande sensibilità, grande gruppo di collaboratori di Sergio;

[...].

Oltre alla falegnameria, diventò attiva una piccola tipografia dove si stampava a ciclostile, il gruppo teatro che ha recitato oltre che nei circoli operai anche nei teatri di Milano e vinse una Maschera d'Oro consegnata da Eduardo De Filippo. E' bello ricordare che Gianni Magni, prematuramente scomparso, cominciò a recitare nel nostro gruppo teatro.

E ancora le visite di personaggi allora famosi: Adolfo Consolini, Artemio Calzavara, Gianni Rodari, amici come Renato Guttuso ecc., la grande apertura verso il territorio, la partecipazione a congressi e convegni.

Una vita piena senza interruzioni, senza noia, con una partecipazione alla vita collettiva intensa: dalle commissioni, all'assemblea, alla pulizia del parco, allo sport, allo studio e alla vita in montagna di cui conoscevamo ogni angolo.

[...].

Dopo vent'anni, e precisamente nel 1980, sono tornato al villaggio.

Successe che ad un certo punto venne fuori un quaderno dei verbali delle assemblee che si tenevano regolarmente e nelle quali si discuteva cercando di risolvere i problemi piccoli e grandi della vita della comunità; in pratica dove venivano tracciate le linee guida per i vari gruppi di lavoro e dove emergevano critiche, autocritiche, suggerimenti per il comportamento



o gli atteggiamenti dei singoli in funzione delle regole stabilite, sia per ciò che riguardava i doveri nei confronti della comunità, che per ciò che riguardava i diritti di ciascuno, che la comunità doveva rispettare sempre ed in ogni caso.

Dal verbale di una di queste assemblee risultava l'intervento di un ragazzo che dichiarava: "Io sono d'accordo con Alfero perché ha ragione".

Onestamente non ricordo quale fosse l'argomento in discussione, ma scaturiva da quella dichiarazione il riconoscimento di un ruolo che io avevo all'interno della organizzazione per cui avevo ragione a prescindere, anche nel caso che la struttura formale non fosse d'accordo con me.

In effetti ho sempre avuto la consapevolezza di avere, come altri naturalmente, un rapporto privilegiato con la direzione e gli educatori in genere e forse anche per questo ero circondato di stima e di rispetto da parte degli altri ragazzi.

Mano a mano che il tempo passava e diventavo parte del piccolo gruppo dei "grandi", sia per età che per permanenza al villaggio, aumentava anche il mio coinvolgimento (certamente voluto e guidato) per aiutare i più piccoli e coloro che avevano per motivi vari difficoltà ad adattarsi alla vita collettiva.

In ogni organizzazione accanto alla struttura formale ne esiste sempre una parallela

(pensate alle caserme, alle fabbriche, alla scuola); la capacità della struttura formale di far coincidere gli interessi ne determina quasi sempre il successo. Secondo me l'interattività che Sergio e i suoi collaboratori erano riusciti a creare con i ragazzi era la colla che teneva insieme una comunità che ad un certo punto era diventata eterogenea per la differente estrazione dei suoi componenti.

A distanza di quasi cinquant'anni, mi sento di dire che è esaltante pensare che Sergio ed il suo gruppo di giovani collaboratori, arrivati al villaggio con nessuna o scarsa conoscenza pedagogica, riuscirono a diventare "educatori", utilizzando tutti gli strumenti a loro dispo-

sizione, creando una scuola ed una esperienza a cui tutti i riformatori vorrebbero arrivare, ma che ad ogni riforma pare allontanarsi di più. Non dimentichiamoci che parliamo della metà degli anni cinquanta del novecento.

Pensate alle scuole sperimentali che fanno stupire quando ne parlano la televisione e i giornali...

7. Dall'intervento di Manuel Levante, studente della scuola media "Rinascita" di Milano

Sono Manuel, frequento la 3A nella scuola media Rinascita.

Rinascita dal 1974 è diventata una scuola pubblica, ma ha mantenuto caratteristiche diverse dalle altre scuole e ispirate ai convitti.

A Rinascita per esempio non tutte le ore sono di materia, ci sono delle ore di compresenza dedicate ai progetti come per esempio L1- L2 in cui sono coinvolte le professoresse di italiano e inglese. Nella mia sezione si è lavorato per tre anni su poesie in inglese, traducendole e analizzandole in italiano.

Poi ci sono i progetti formativi come il progetto accoglienza in prima, e il progetto esame in terza che coinvolgono più insegnanti.

Ci sono anche le attività sociali di educazione alla cittadinanza, che prevedono che noi studenti gestiamo dei momenti per la scuola. Ogni classe elegge due delegati, un maschio e una femmina, che fanno parte del consiglio degli studenti che si ritrova ogni settimana a parlare dei problemi della scuola e a organizzare gli eventi e le feste. Una

volta al mese i delegati gestiscono l'assemblea di classe, dove riportano le decisioni e ascoltano i problemi della classe.

Nelle attività sociali ci sono anche il coro, la commissione sport, la radio e quando ero in prima, c'era anche sicurezza e orto.

Nelle ore di alternativa alla religione e allo strumento (in ogni classe 6 ragazzi suonano uno strumento) si fanno cose diverse da ore di lezione, noi, quest'anno, stiamo abbellendo lo spazio fumatori degli insegnanti che è all'esterno della scuola. Quando ero in prima, guidati dagli insegnanti, abbiamo deciso le regole della classe, che poi abbiamo cercato di mantenere, trascrivendole e appendendole in classe.

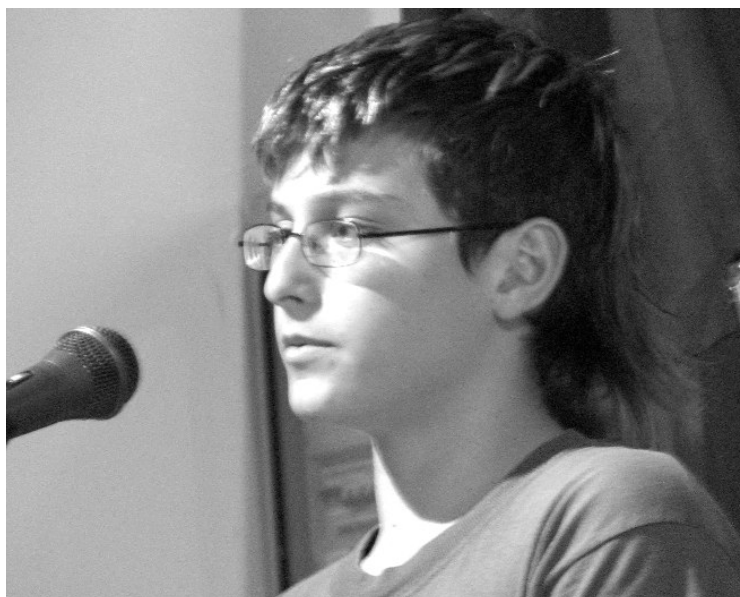
Spesso una delle attività che si fanno con i genitori è imbiancare la classe e aggiustare le cose che si rompono o che non funzionano, partecipare ai momenti comuni come la giornata della Pace, la settimana della scienza al museo per "Scienza under 18" e altre giornate.

Tutte le classi almeno una volta nei tre anni, fanno teatro, preparando la trama che può essere teatro scientifico che si rappresenta a Scienze Under 18. Noi, in seconda, abbiamo fatto un teatro in lingua su Halloween.

I laboratori di scienze si fanno a metà classe, anche con insegnanti di altre sezioni. Quello più bello è stato anatomia comparata dove sezionavamo degli animali morti per vedere come erano fatti.

Nella nostra scuola è da molti anni che c'è il tutor, ogni insegnante è tutor di almeno 6 ragazzi, li aiuta a superare le difficoltà scolastiche e relazionali, con gli altri insegnanti e i compagni.

L'ultima esperienza è stata l'orchestra, che c'è anche in altre scuole, dove io suonavo il clarinetto, mi è piaciuta anche se è stata impegnativa e non vedevo l'ora di finirla. Nella mia scuola le orchestre sono tre, una per ogni livello: per le prime, le seconde e le terze.



Inserto curato da Giancarlo Nava

inserto

Pier Paolo Pasolini

a trent'anni dalla morte

Il 2 novembre di trent'anni fa, mi trovavo nella Redazione di *"Libera Stampa"* con Alberto Signorini, docente di italiano e collaboratore del quotidiano socialista, quando arrivò la notizia della morte di Pier Paolo Pasolini.

Il primo pensiero, visto i tempi che correivano, fu l'omicidio politico forse, ad opera dei fascisti romani che imperversavano nelle borgate e nelle vie cittadine.

Con il passar del tempo questa convinzione prese corpo, fosse solo perché non volevamo convincerci che tutto fosse riconducibile ad un incidente di percorso a causa della sua omosessualità.

Ora il Comune di Roma, nella veste del suo assessore alla cultura Gianni Borgna, ha deciso di presentare alla magistratura romana <<...una memoria molto ampia e documentata per chiedere la riapertura delle indagini sull'omicidio di Pier Paolo Pasolini. E non ci limiteremo a fornire qualche nuovo, vago indizio, o a proporre un ragionamento deduttivo, ma forniremo fondamentali riscontri a sostegno delle tesi dell'omicidio organizzato e premeditato>>.

Di sicuro non abbiamo mai creduto che un giovane abbia potuto fare

scempio del corpo di un uomo robusto e atleticamente preparato come Pier Paolo Pasolini.

Lo stesso Pino Peluso, l'omicida, ha dichiarato recentemente in una trasmissione televisiva che al momento dell'omicidio non era solo. Ma la magistratura non gli ha creduto.

Non ci meraviglieremmo più di quel tanto se dovessimo prendere atto di trovarci davanti ad uno dei tanti "casi" insoliti della recente storia italiana.

Pasolini nasce a Bologna il 5 marzo 1922. Il padre è ufficiale dell'esercito, mentre la madre è un'insegnante. Ed è nel periodo della Seconda guerra mondiale che la famiglia si trasferisce a Casarsa, in Friuli, paese di origine della madre.

Questo periodo, cosiddetto "friulano" è ricco di composizioni, di diari, di appunti che Pasolini svilupperà in seguito pubblicando romanzi, saggi e raccolte di poesie.

Pubblica il suo primo libro di poesie, *"Poesie a Casarsa"* (1942) che Gianfranco Contini presenterà ai lettori della pagina letteraria del *"Corriere del Ticino"*.

E' un'opera importante che esce dagli schemi della letteratura dettati da Benedetto Croce, "poesia popolare e poesia d'arte". Pasolini, nella scia dei grandi letterati dell'Ottocen-

to, vive e compone versi in dialetto come "autonoma espressione lirica". Scriverà con molto rimpianto nel 1974: *"Dal punto di vista del linguaggio verbale, si ha la riduzione di tutta la lingua a lingua comunicativa, con un enorme impoverimento dell'espressività. I dialetti (gli idiomi materni!) sono allontanati nel tempo e nello spazio: i figli sono costretti a non parlarli più perché vivono a Torino, a Milano o in Germania. Là dove si parlano ancora, essi hanno total-*

mente perso ogni loro potenzialità inventiva".

Seguono altre raccolte di poesie.

Ma sul piano personale Pasolini vive avvenimenti dolorosi che lo accompagneranno per tutta la vita. Una drammaticità che segnerà tutte le sue opere future.

Nel 1947 Pasolini si scrive al Partito comunista italiano, da dove viene espulso, due anni dopo, perché viene scoperta la sua omosessualità. *"Un paese di gendarmi che mi ha arrestato, processato, perseguitato, tormentato, linciato per quasi due decenni"*, scriverà in seguito.

Anche nei suoi primi romanzi, *"Ragazzi di vita"* (1955) e *"Una vita violenta"* (1959) intreccia il dialetto romano con la lingua italiana. Un linguaggio che sarà presente anche nei numerosissimi film che comincerà a dirigere dal 1960 in poi.

"Accattone" (1961), *"Mamma Roma"* (1962) con una splendida Anna Magnani,, *"Uccellacci ed uccellini"* (1966) con uno straordinario Totò.

Nel 1964 gira *"Il Vangelo secondo Matteo"*, che Pasolini presenterà a Lugano al cinema Iride con il critico Pietro Bianchi del quotidiano milanese *"Il Giorno"*.

Negli ultimi anni della sua vita fece della provocazione intelligente, mai gratuita, una particolarissima scelta di vita.

Dalle pagine del *"Corriere della sera"* polemizzava con tutti, denunciava le trasformazioni sociali, lo sfrenato consumismo, il degrado ambientale, l'abusivismo. Articoli apparsi nel 1975 nel libro *"Scritti corsari"* e nelle *"Lettere luterane"* pubblicate postume nel 1976.

Ed è in questi scritti che emerge la grande personalità civile, <<...come uomo pubblico, come coscienza civile della società contemporanea; come "corsaro", eretico, "maudit"; come uomo delle contraddizioni e dello scandalo, uomo "contro", contro tutto ciò che sentiva in autentico e dunque contro il mondo borghese, il capitalismo e il neo capitalismo, la società di massa e il consumismo...>> contro tutto ciò che creava emarginazione e sfruttamento e, soprattutto, contro le contaminazioni deleterie che uccidono, reprimono ogni cultura originaria.

<<Ho detto, e lo ripeto, che l'acculturazione del Centro consumistico, ha distrutto le varie culture del



Terzo Mondo (parlo ancora su scala mondiale e mi riferisco dunque appunto anche alle culture del Terzo Mondo, cui le culture contadine italiane sono profondamente analoghe): il modello culturale offerto agli italiani (e a tutti gli uomini del globo, del resto) è unico. La conformazione a tale modello si ha prima di tutto nel vissuto, nell'esistenziale: e quindi nel corpo e nel comportamento. E' qui che vivono i valori, non ancora espressi, della nuova cultura della civiltà dei consumi, cioè del nuovo e del più repressivo totalitarismo che si sia mai visto>>. Questo scriveva un anno prima di essere ucciso.

E a chi metteva in dubbio le sue tesi non esitava a rispondere in maniera schietta e decisa.

E' successo con quasi tutti gli intellettuali italiani. Non ha mai lesinato risposte dure e puntuali.

<<Infine, caro Calvino, vorrei farti notare una cosa. Non da moralista, ma da analista. Nella tua affrettata risposta alle mie tesi sul "Messaggero" (18 giugno 1974) ti è scappa-



ta una frase doppiamente infelice. Si tratta della frase: "I giovani fascisti di oggi non li conosco e spero di non aver occasione di conoscerli." Ma: 1) certamente non avrai tale occasione, anche perché se nello scompartimento di un treno, nella coda a un negozio, per strada, in un salotto, tu dovessi incontrare dei giovani fascisti, non li riconosceresti; 2) augurarsi di non incontrare

mai dei giovani fascisti è una bestemmia, perché, al contrario, noi dovremmo far di tutto per individuarli e per incontrarli. Essi non sono i fatali e predestinati rappresentanti del Male: non sono nati per essere fascisti. Nessuno – quando sono diventati adolescenti e sono stati in grado di scegliere, secondo chissà quali ragioni e necessità – ha posto loro razzisticamente il marchio di fascisti. E' una atroce forma di disperazione e nevrosi che spinge un giovane a una simile scelta; e forse sarebbe bastata una sola piccola diversa esperienza nella sua vita, un solo semplice incontro, perché il suo destino fosse diverso>>.

Al di là delle considerazioni individuali che si possono avere su Pier Paolo Pasolini, artista, letterato ed uomo, ci sembra un punto fermo la necessità, in questi trent'anni, della mancanza di una presenza forte e capace nel delineare i guasti della nostra società.

Rosario Antonio Rizzo

Ma quanto è classica la musica classica?

Anni fa un chimico americano mi spiegò cose che non avrei immaginato sul mondo degli scienziati. Per esempio, che esiste tra loro una articolata gerarchia. Ci sono scienziati che lavorano nell'industria (in genere i meglio pagati), ma quasi sempre sono quelli che insegnano all'università a godere di maggiore prestigio. Ma non tutti allo stesso modo; c'è infatti università e università. In America il massimo prestigio va a chi insegna nella cosiddetta Ivy League (Brown University, Columbia, Cornell, Dartmouth College, Harvard, Princeton, Yale, University of Pennsylvania). Gli altri sanno di occupare (salvo eccezioni) gradini inferiori. Ma anche gli studiosi delle università Ivy League non sono affatto uguali tra loro. Alcuni fanno parte dell'Accademia delle Scienze degli Stati Uniti e altri no. Ma neppure gli accademici delle scienze non sono uguali; c'è tra essi chi ha il prestigioso Nobel, mentre la maggioranza non lo ha e non lo avrà mai. E anche i Nobel – a quanto pare – non sono di egual qualità. Mi diceva questo chimico che loro stessi fanno dei distinguo. Esisterebbero, così sosteneva, Nobel di

serie A, Nobel di serie B e poi anche dei "nobelini" relativamente di poco conto. Viviamo in una società fortemente gerarchica, questo lo sappiamo, e la storia dei professori delle grandi università che aspirano all'Accademia delle Scienze e poi al Nobel e a "un certo tipo di Nobel", è tutto sommato credibile.

Io trovo in fondo più sorprendente il fatto che la nostra cultura costruisca gerarchie anche di tipo totalmente diverso, perfino nell'ambito degli stili e generi artistici. È inutile negarlo, ci sono le arti maggiori e le arti minori (un orefice, per quanto geniale, non sarà mai famoso quanto un compositore), e nelle cosiddette arti maggiori, non tutti i generi, tutti gli stili, sono egualmente "nobili". Tra le musiche, è quella "classica" a godere del massimo prestigio. Ciò non vuol dire, naturalmente, che sia quella che gode di maggiore popolarità e diffusione; ma semplicemente che anche chi non l'ascolta esprime nei suoi confronti una certa reverenza, e quindi più facilmente i concerti classici ricevono sovvenzioni di denaro pubblico.

Ma naturalmente, e qui torna in mente il discorso del chimico americano, non tutta la musica "classica" è "classica" in eguale misura. A guardar la questione da vicino ben presto scorgiamo gradi diversi di "classicità", assai difficili da soppesare. Cominciamo col dire che la musica assolutamente classica proprio non esiste, perché dovrebbe essere quella della classicità greca. La musica dell'antica Grecia però non ci è pervenuta (se non la teoria) e non possiamo quindi parlare di una musica "classica" così come facciamo per l'architettura o la scultura. In mancanza di classicità autentica, in musica, ci siamo abituati a considerare "classici" i musicisti che vissero tra il Sette e l'Ottocento, primariamente, Haydn, Mozart e Beethoven. Gli anni della loro vita delimitano, grosso modo, quello che si dice abitualmente "periodo classico". È una designazione peraltro recente, storicamente parlando. Risale solo alla seconda metà dell'Ottocento. Prima di allora Mozart, per esempio, era considerato un romantico. Ma per noi posteri la sua arte, e anche quella di Haydn e, in certa misura, di

Ma quanto è ...

Beethoven, rivela un'eleganza formale, architettonica, che fa pensare ad una sorta di "classicismo". Fin qui tutto bene, solo che la musica successiva la si considera "romantica". E questo è già un pasticcio, perché ormai pure la musica romantica è in un certo senso "classica" ma, evidentemente in grado diverso rispetto a quella "doppiamente classica" di Haydn-Mozart-Beethoven. Ecco, abbiamo almeno chiarito una cosa: esiste una musica classica, diciamo "hard core", all'interno di un repertorio più blandamente e genericamente considerato classico.

Ve la sentite di andare avanti? Allora scomodiamo Bach, Handel, Vivaldi, Scarlatti, Telemann, ecc., che oggi, con parola atroce, sono considerati autori "barocchi" (sia detto per inciso che dare a Bach del "barocco", a me pare un crimine meritevole di galera...). Anche quella barocca è però musica classica, nel senso generico che è ormai entrata a far parte di quel Pantheon artistico che accoglie opere e autori il cui valore, si pensa, sia destinato a durare nel tempo.

A questo punto il discorso si complica ulteriormente perché i programmi concertistici mostrano che, se pur nel parlare corrente si identifica la musica classica col filone della tradizione colta europea, gli appassionati fanno peraltro dei distinguo. Questo perché la tradizione colta occidentale comprende anche musiche aggettivate in altro modo. Per Mozart o Brahms si può parlare di musica "classica" (se pur con sfumatura diversa) ma di fronte a Palestrina si deve dire musica "antica" (o "rinascimentale"); di fronte a Stravinsky o a Stockhausen si deve dire musica "contemporanea" o del "Novecento"; quella composta sì nel Novecento, ma in America, si tende a chiamarla musica "Americana" (come dire che quella della vecchia Europa è altra cosa...). Quasi mai a queste musiche viene dato l'aggettivo di "classico" anche se derivano da quella tradizione e ce ne sono alcune che il pubblico si è abituato

a percepire come classiche di *mainstream*: p. es. *Sacre du Printemps* di Stravinsky, le sinfonie di Shostakovich, l'*Adagio per archi* op. 11 di Samuel Barber, ecc.

Esistono poi compositori del periodo barocco, classico e romantico che hanno composto sì musica strumentale e vocale (dunque "classica" nel senso lato che si è detto) ma anche melodrammi, e se il melodramma sia da considerare o

di musica del passato, lo si inquadra nell'ambito della musica seria. Si potrebbe dire forse che si tratta, in questo senso, di musica classica, ma non lo si fa, esso rimane sostanzialmente una categoria a parte.

Occorre infine aggiungere che, come il melodramma, numerosi altri generi musicali, nati "lowbrow" (così in inglese si indica arte d'uso e di intrattenimento, come erano il romanzo o la sinfonia nel Settecento), col tempo divennero "highbrow" (blues, jazz, tango, fado, rebetico, ecc.). La stessa musica dei Beatles, per esempio, ormai la si prende piuttosto sul serio, ed è essa pure diventata in certa misura "classica"...

Tutto ciò mi passò per la testa quando una volta fui invitato a presentare e commentare dei brani di mia scelta in una stazione radio di un paese di lingua inglese. Mi si disse che potevo selezionare qualunque cosa, purché si trattasse di musica "classica" (aggiungendo la spiegazione: "...because...that's what we do."). Mi trovai in difficoltà.

Pensa e ripensa, alla fine, scelsi Orlando di Lasso, i Beatles, Leonard Bernstein, Nino Rota, Mozart. Solo con Mozart non ebbi problemi. Tutti gli altri brani furono oggetto di contesa. Nessuno però in quella stazione radio aveva le idee veramente chiare su come tracciare i contorni del fenomeno "musica classica".

Certamente non saprei farlo io, anche se mi è facile indicarvi le musiche che mi piacciono, che trovo interessanti, significative (per qualità intrinseca e/o per l'impatto che esercitarono sulla storia dell'arte), oppure gratificanti per il mio apparato percettivo. Ma se siano classiche, non classiche o semi-classiche lo lascio dire a chi voglia cimentarsi in questa astrusa nominalistica questione. A me non interessa poi molto. Tiremme innanz!

Marcello Sorce Keller



meno musica classica è ben difficile dirlo. Fino al primo Novecento l'Opera veniva percepita dai contemporanei come forma di intrattenimento (non erano gli intellettuali che allora andavano ad ascoltare Puccini...). Però ormai il melodramma, il cui repertorio standard arriva solo al primo Novecento, ed è quin-



La voce plurale di Anna Achmatova

La voce di un poeta, sempre intonata all'universo singolare della sua anima, ha gli echi lunghi della storia della memoria collettiva e della cultura di un'epoca; cantore e orecchio teso all'ascolto, solo al poeta è data la divinazione dei cuori e del tempo nell'ipostasi di versi misteriosamente sospesi tra insondabili regioni perennemente velate, come il volto di Iside, e l'Acheronte del cuore umano diviso tra amore e dolore.

Nella Russia che ha attraversato le paludi del regime sovietico, "l'inimitabile voce" di Anna Achmatova diviene voce plurale, perché intesa in spontanea e segreta sintonia da tutti i prostrati dalla politica, ma non mai collettiva, come acutamente fa notare Natalja Gorbanevskja in "Parole come aria rubata", un articolo apparso su *Il Sole 24 Ore* del 7 dicembre 2003, perché la voce collettiva è quella del regime, mentre la voce di un poeta è la voce di un'individualità che parla, assumendola su di sé in una forma di empatia del sentire, la voce delle altre migliaia di individualità.

Plurale risuona la voce di Anna nell'introduzione a *Requiem*, poemetto di accusa contro Stalin e i suoi metodi repressivi, nella prosa "In luogo di prefazione", dove dice:

"Nei temibili anni della ezhovshchina ho trascorso diciassette mesi a fare la coda presso le carceri di Leningrado. Una volta un tale mi "riconobbe". Allora una donna dalle labbra bluastre che stava dietro di me, e che, certamente, non aveva mai udito il mio nome, si ridestò dal torpore proprio a noi tutti e mi domandò all'orecchio (li tutti parlavano sussurrando): ma lei può descrivere questo? E io dissi: posso."

Quel "posso", che esce da "una bocca tormentata/con cui grida un popolo di cento milioni", fa della voce di Anna Achmatova, la voce di una Russia mai rinnegata, neanche negli anni di desolato terrore, neanche negli anni che la vedono in coda con altre madri presso le carceri di Leningrado dove è rinchiuso il figlio Lev, nato dal matrimonio con il poeta Gumilëv, fondatore, insieme ad Anna, a Mandel'stam, a Nabit e a Godoreckij della "Corporazione dei poeti", che diede vita all'Acmeismo, movimento ispirato ad una parola chiara, lontana dalle astrazioni del simbolismo e rispondente

all'oggetto con dimessa semplicità. "Requiem" dà voce ad un dolore corale:

"Diciassette mesi che grido, / ti chiamo a casa. / Mi gettavo ai piedi del boia, / figlio mio e mio incubo. / Si è confuso tutto per sempre, / e non riesco a comprendere / chi è una belva, chi è un uomo, / e se attenderò a lungo il supplizio..."

Visse il suo supplizio, arrivando a piegarsi a Stalin con lettere e un ciclo di poesie, Slava Miru (Gloria alla pace), per salvare il figlio, senza tuttavia pensare mai di lasciare l'URSS, come fecero altri intellettuali dell'epoca, nonostante l'espulsione dall'Unione degli scrittori, nonostante il silenzio impostole dal regime e la terra bruciata che le si fece attorno con la campagna diffamatoria avviata sui giornali, dove sulla Pravda del 21 settembre 1946 Zdanov la definì "residuo della vecchia cultura aristocratica... ora suora, ora sgualdrina o, piuttosto, insieme suora e sgualdrina in cui la dissolutezza si mescola alla preghiera". Solo undici anni dopo la morte dell'Achmatova *Requiem* apparve su una rivista, insieme a Poema senza eroe, dedicato ai morti dell'assedio di Leningrado, nella cui prefazione sottolinea ancora una volta il suo ruolo civile di poeta ma sente l'inesorabile fiato della morte:

"Dal 1940 come da una torre guardo tutto. Come se di nuovo dicessi addio a coloro cui da tanto tempo ho detto addio. Come se fattami il segno della croce, scendessi sotto oscure volte".

Alla fedeltà alla sua terra, Michele Colucci - nell'introduzione a "La corsa del tempo", che comprende liriche scritte dall'Achmatova tra il 1909 e il 1965 - fa corrispondere la fedeltà ad una personalissima concezione della poesia, in cui "l'abbandono è sempre compensato dall'intervento della razionalità" e la cui essenzialità, dice ancora Colucci, trova "un parallelo ideale nella prosa europea di quei decenni, da Maupassant a Cechov".

La poesia è stata la più autentica dimensione della vita di A. Achmatova, più degli onori, della libertà, della giovinezza, come scrive nella lirica *La Musa*:

Quando la notte attendo il suo arrivo, la vita sembra sia appesa a un filo. Che cosa sono onori, libertà, giovi-

nezza

di fronte all'ospite dolce col flauto nella mano?

Il dire poetico le era così congeniale che scrivere in prosa le riusciva difficile anche se doveva scrivere delle semplici lettere, recentemente pubblicate da Archinto con il significativo titolo "Distrugga, per favore, le mie lettere. 1906-1966".

La poesia l'aveva resa famosa giovanissima fin dalle prime raccolte, *Sera* (1912), *Rosario* (1914), *Lo stormo bianco* (1917), *Piantaggine* (1921), *Anno Domini MCMXXI* (1922), giacché, se è vero, come osserva Gene Immediato in *L'icona della memoria*, che Anna Achmatova è uno dei pochi poeti russi a scrivere prima e dopo la rivoluzione, è altrettanto vero che lo stalinismo traccia uno spartiacque netto tra la poesia colloquiale ed intimista del primo periodo e quella toccata dalla storia e dai lutti del secondo.

La prima Anna è l'eterea e gaudente frequentatrice di salotti letterari, la sfinge ammaliatrice racchiusa nel tratto leggero e circolare del ritratto a china fattole da Modigliani, conosciuto e frequentato nella Parigi degli anni Venti.

Sono versi che distendono le corde del cuore in una sorta di diario minimo che stigmatizza, stagliandola contro un alone di atemporalità, la fragile e transeunte dimensione degli accadimenti personali quotidiani, che intreccia un colloquio amoroso tra un io e un tu dentro scenari che vedono levitare oggetti e cose divenuti essenziali per la durata eterna dell'attimo vissuto.

I sentimenti, come gli oggetti, colpiti da una lama di luce, emergono dalla vita di tutti i giorni per divenire icone:

La porta è socchiusa,
dolce respiro dei tigli...
Sul tavolo, dimenticati,
un frustino ed un guanto.

Giallo cerchio del lume...
Tendo l'orecchio ai fruscii.
Perché sei andato via?
Non comprendo...
(*La porta è socchiusa*, da *Sera*)

E' uno stile limpido che svela la grammatica elementare ed essenziale dei sentimenti amorosi, delle rivalse e dei piccoli bronchi e, attraverso un uso dosato dell'interroga-

a
s
i
a
p
o
e
s
i
n
u
i
n
e
d
o
n
u
n
p
o
e
s
i
a

La voce plurale ...

zione, anche quella retorica, parla la lingua universale dell'amore:

Strinsi le mani sotto il velo oscuro...
"Perché oggi sei pallida?"
Perché d'agra tristezza
l'ho abbeverato fino ad ubriacarlo.

Come dimenticare? Uscì vacillando,
sulla bocca una smorfia di dolore...
Corsi senza sfiorare la ringhiera,
corsi dietro di lui fino al portone.

Soffocando, gridai: "E' stato tutto
uno scherzo. Muoio se te ne vai".
Lui sorrise calmo, crudele
e mi disse: "Non startene al vento."

Questa vena istintiva e fresca lentamente
si prosciugherà, come sappiamo,
e guiderà Anna Achmatova
verso il suo destino di voce plurale,
ma anche verso la dimensione della
morte e di un misticismo che mostra
il volto di un Dio assente, di un Dio

che non salva:
Bevo a una casa distrutta,
alla mia vita sciagurata,
a solitudini vissute in due
e bevo anche a te:
all'inganno di labbra che tradirono,
al morto gelo dei tuoi occhi,
ad un mondo crudele e rozzo,
ad un Dio che non ci ha salvato.
(Ultimo brindisi, da Il giunco 1934)

Giusi Maria Reale

Un lustro per *Clio*

Rivista romanda e ticinese di didattica della storia

L'histoire enseignée n'a pas à choisir entre une réflexion prioritaire sur ses contenus et une réflexion prioritaire sur ses modes d'appropriation: ses didactiques s'attaquent simultanément aux deux problèmes.

Tra le finalità del Groupe des Didactiques de l'Histoire (GDH), associazione attiva nell'ambito del Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire di Lucerna (CPS), figura la volontà di sviluppare la riflessione nell'ambito delle didattiche della storia e la promozione di scambi tra docenti di storia della Romandia e del Ticino. Per perseguire tali scopi il GDH organizza annualmente dei corsi di formazione e da alcuni anni cura la pubblicazione della rivista *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques dell'histoire*.

La rivista, invero poco nota in Ticino al di fuori della cerchia dei docenti, raccoglie articoli e saggi di indubbia qualità e non solo direttamente attinenti alla didattica della storia. Vi collaborano, oltre ai membri del comitato di redazione (i professori romandi François Audigier, Pierre-Philippe Bugnard, Charles Heimberg e Patrick De Leonardis), anche numerosi storici e specialisti di didattica

della storia di fama internazionale: europei, americani, africani. Tra questi citiamo per l'area italiana personalità come Antonio Brusa, Ivo Mattozzi e Luigi Cajani. Una rete di corrispondenti prestigiosa che conferisce alla rivista il tono dell'apertura, della molteplicità degli approcci e dell'attenzione alle realtà internazionali.

Le cartable de Clio è pubblicato, per i tipi lep loisirs et pédagogie di Losanna, con scadenza annuale e proprio in queste settimane è puntualmente uscito il n. 5, a segnare il compimento di un lustro di vita.

In questo denso volume, ricco di contributi, di cui non è facile cosa

dare qui conto in modo esauriente, spicca un corposo dossier intitolato *Histoire et altérité*, che raccoglie numerosi, quanto disparati e poliedrici saggi. Un tema di straordinaria importanza nella prospettiva dell'insegnamento della storia nelle nostre società sempre più caratterizzate in senso multiculturale. Il dossier è il risultato di una serie di colloqui, seminari e corsi rivolti ai docenti che si sono svolti in Marocco, Spagna, Svizzera romanda e Italia, tutti accomunati dall'insegnamento della storia inteso come dialogo interculturale. Basti, a titolo d'esempio, segnalare l'articolo che apre il dossier di Eyal Naveh, docente al dipartimento di storia dell'Università di Tel-Aviv, nel quale l'autore descrive l'esperienza di un gruppo di insegnanti che sta realizzando la redazione di un manuale di storia che ospita due racconti nazionali distinti e paralleli: uno israeliano, l'altro palestinese. Un testo scritto in una condizione di conflitto, che dovrebbe, in attesa e nella speranza di poter redigere una storia comune, avere lo scopo di favorire negli allievi la scoperta della storia dell'altro. *"Nous insistons - osserva l'autore - sur le fait que chaque partie doit écrire sa propre histoire, de façon à ce que l'autre partie soit au même de se familiariser avec celle-ci. Nous espérons que la connaissance de l'histoire de l'autre partie favorisera à*



elle seule cette reconnaissance".

Seguono poi diversi altri articoli incentrati proprio sulla capacità di percepire l'Altro e il diverso, sulle storie di stereotipi (François Audi-gier), su identità sessuale e storia di genere, sulla laicità e l'insegnamento della dimensione religiosa e segnaliamo infine il testo di Jean-Damascène Gasanabo e Lisa Ndejuru *Histoire, mémoire et réconciliation: problématique de l'altérité au Rwanda*.

La rivista si articola in sette parti distinte: all'editoriale e al dossier sull'alterità, segue *L'actualité de l'histoire*, rubrica che in questo numero ospita testi relativi al tema dei genocidi del XX secolo e alla Grande guerra. Nella sezione intitolata *Les usages publics de l'histoire*, la redazione si sofferma su tre inquietanti esempi di pressioni esercitate sulla storia insegnata nelle scuole. Tre casi diversi, relativi a tre paesi diversi, ma accomunati dal fatto che esponenti politici o che ricoprono ruoli istituzionali si sono arrogati il diritto di imporre la loro interpretazione dei fatti storici agli insegnanti e anche di disquisire sul modo di trasmettere tali contenuti. Limitiamoci al caso svizzero, facendo riferimento all'interpellanza depositata nel dicembre 2004 al governo federale da una quarantina di parlamentari dell'UDC nella quale si invoca l'insegnamento nelle scuole di un'immagine positiva della storia della Confederazione svizzera. In particolare i firmatari pretendono *"de développer chez les générations nouvelles un esprit patriotique prêt au sacrifice"*. E tutto ciò dovrebbe essere supportato da una didattica capace di instillare senso delle responsabilità e *"ce sens de responsabilité doit aussi être incul-*

qué à la jeunesse en dépit des campagnes de dénigrement, de dif-famation et de révisionnisme histo-rique antipatriotique qui ont été menées ces dernières années". In altre parole si tratterebbe di tenere fuori dalle aule gli esiti e le conclusioni del rapporto Bergier. Questi episodi sono preoccupanti proprio perché, al di là dei fatti, mirano *"à imposer des tabous et des a priori suscptibles d'imprégner toute l'histoire enseignée pour la transformer en une matière prescriptive, digne d'une véritable propagande"*.

Ricordiamo infine che su questo argomento *Verifiche* ha già pubbli-



cato (n. 4, 2005, pp. 22-23) un testo di Charles Heimberg relativo al diritto degli allievi di studiare una storia critica.

Nell'ambito de *Les didactiques de l'histoire* richiamiamo brevemente due contributi proposti da docenti ticinesi. Si tratta del materiale didattico elaborato da Pasquale Genasci in occasione della mostra *Terra di frontiera. Ticino 1939-1945. La mobilitazione dimenticata*, allestita negli spazi del Museo del Malcantone a Curio, e dell'articolo di Francesca Tognina Moretti sull'uso delle

fonti iconografiche nell'insegnamento della storia della Riforma protestante.

Le rubriche *La citoyenneté à l'école* in cui segnaliamo un testo sull'istruzione civica nella Repubblica di Weimar di Rainer Benedick, *L'histoire de l'enseignement*, con un interessante contributo di Carmen Ruiz sull'insegnamento della storia nazionale nell'Italia fascista e nella Spagna franchista e *Les annonces, comptes rendus et notes de lecture* chiudono questo quinto volume del *Cartable de Clio*.

Una rivista molto interessante, che meriterebbe sicuramente di essere letta maggiormente anche nella Svizzera italiana, a maggior ragione perché *Le cartable de Clio*, come si afferma nel sottotitolo, è anche una rivista ticinese e rappresenta quindi uno spazio e un'occasione per riflettere di storia e didattica della storia, per partecipare a dibattiti che travalicano i confini cantonali e nazionali, per confrontarsi con realtà diverse e per scrivere articoli e saggi che concernono l'insegnamento della storia nelle scuole ticinesi.

In ogni caso siamo convinti di fare cosa gradita ai volenterosi membri della redazione se invitiamo i nostri lettori a sostenere la rivista sottoscrivendone l'abbonamento.

Rosario Talarico

Chi desiderasse essere informato sull'attività e le iniziative del GDH può consultare il sito:

<http://www.didactique-histoire.net>

Come di consueto, il Gruppo organizzerà nella primavera del 2006 un corso di aggiornamento di cui pubblichiamo una rapida scheda di presentazione

Les échelles de l'histoire

Y a-t-il une didactique de la périodisation ?

C'est en mai 2006 (mercredi 10 - vendredi 12) qu'aura lieu le prochain cours organisé par le GDH. Il se déroulera à Fribourg. L'inscription est déjà possible également en ligne en passant à l'adresse du CPS.

Pour les civilisations de la forêt, l'avenir c'est le passé puisque ce sont les ancêtres qu'il faut suivre. Pour le cardinal Ussher, au XVIIe siècle, le monde a été créé en 4004 av. J.-C et il prendra fin en 1997 avec l'Apocalypse, mille avant le Jugement dernier. Pour un nationaliste, le présent est décadent et

c'est donc dans le passé qu'il faut retrouver un âge d'or à rétablir. Pour un économiste, le temps se décline en cycles de crises et de reprises perceptibles à vue humaine, alors que pour Braudel ce qui nous arrive est tributaire de conjonctures à peine conscientes et de structures inconscientes !

L'école aussi adopte une échelle temporelle qui lui est propre, un temps scolaire dont même ses acteurs ont semble-t-il assez peu conscience.

Ainsi, le temps se déclinerait en fonction de points de vue. Cela est-il enseignable ?

C'è sempre un libro!

Jeanne Willis / Jan Fearnley, **Mai troppo piccolo per amare**, APE Junior



Il topino Picco Piccolino è innamorato. Non sappiamo di chi ma... deve essere qualcuno che abita molto in alto perché è Picco Piccolino, senza degnarci di uno sguardo, costruisce pezzo dopo pezzo un'altissima "torre".

Per prima cosa mette un ditale, poi una scatola di fiammiferi, una fetta di anguria, una tazza, un cavolo, una candela, una sveglia e una tortina. E in cima si mette lui, Picco Piccolino, in bilico sui trampoli. Un'impresa che sembra impossibile ma... quando dietro c'è la forza dell'amore: NULLA È IMPOSSIBILE! (da 2 anni in avanti)

Maria Scharff-Kniemeyer / Norbert Landa, **Sei tu Babbo Natale?**, PICCOLI

Berti ha giocato tutto il giorno nella neve, ha costruito tanti pupazzi e si è divertito come un matto. Non ha voglia di tornare a casa perché presto la mamma gli dirà: "È ora di andare in letargo, figlio mio!" e lui vuole ritardare il più possibile questo momento.

Il corvo, guardando Berti dall'alto del suo albero, gli dice:

"Con quel berretto rosso sembri un po' Babbo Natale!"

"Davvero?" risponde Berti sorpreso. Ma subito gli viene un'idea... Il problema è che non è facile essere DAVVERO Babbo Natale! Far finta di raccogliere i desideri della gente, non è così difficile... Ma poi bisogna esser capaci di esaudirli VERAMENTE! E questo solo il VERO babbo Natale è capace di farlo! (4/6 anni)

Leo Lionni, **Federico**, Babalibri

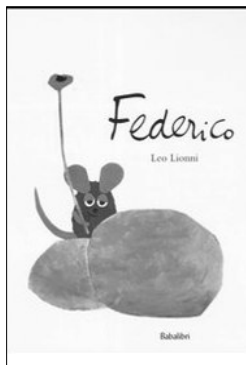
Quando l'inverno sta per arrivare i cinque topolini che vivono nel vecchio

muro vicino al granaio non hanno un minuto da perdere. Devono raccogliere grano, noci, fieno e bacche. Quando l'inverno arriverà, con il suo freddo e con la neve, non si troverà più niente e le scorte dovranno essere sufficienti per tutti. Quattro topolini fanno avanti e indietro dal prato al muro dieci, venti, cento volte! Solo il topo Federico resta immobile... Gli altri si arrabbiano:

"Dai, Federico, lavora anche tu!"

"Ma io STO lavorando! Sto raccogliendo i raggi del sole, i colori, le parole..." dice Federico, ma gli altri non capiscono.

Capiranno soltanto quando, con le sue parole che risvegliano i ricordi, Federico riuscirà a cacciare il freddo e la tristezza dell'inverno dai loro cuori.



La storia di Federico ha quasi quarant'anni ma, grazie alla Babalibri, anche i bambini di oggi possono conoscerla e apprezzarla. (4/7 anni)

Christian Pagani / Sheila Stanga, **Il Fiore della Luna**, IdeAli

"Viveva in un luogo lontano, nel tempo che fu, un giovane giardiniere. Era il migliore di tutti, il preferito del Re."

Così inizia la storia del giardiniere capace, con i suoi fiori, di dare gioia a chiunque li guardi, di far passare i pensieri di guerra al Re e di far parlare il mondo intero.

Ma allora: perché il giardiniere è sempre triste e malinconico? Perché sogna da tempo di trovare il fiore della SUA felicità, l'unico fiore capace, con i suoi colori e il suo profumo di regalargli il sorriso. Ma... in realtà lui non sa nemmeno se esiste veramente, questo fiore! Forse è soltanto un desiderio che non si potrà mai realizzare... Per fortuna solo i desideri scioccherelli non si realizzano! Quelli veri, quelli importanti per la nostra vita, diventano sempre realtà. O quasi sempre... (da 5 anni in avanti)

Ingo Siegner, **Nocedicocco va a scuola**, Einaudi Ragazzi



Vi ricordate Nocedicocco, il draghetto sputafuoco che vive sull'Isola dei Draghi? Ebbene: è tornato! E questo libro raccoglie le sue nuove avventure. Per Nocedicocco è finalmente arriva-

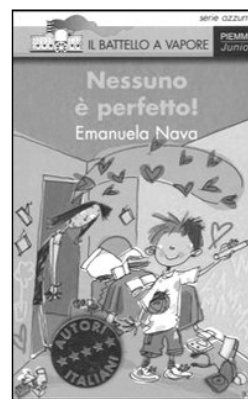
to il grande giorno: il primo giorno di scuola. Il draghetto è talmente emozionato che gli scappa in continuazione la pipì! Così, lungo il tragitto per la scuola, durante una sosta forzata dietro un cespuglio, incontra Oscar, un piccolo drago mangione che diventerà suo amico.

Arrivato a scuola conosce i suoi compagni e il suo maestro, Cornelio Cactus, un drago molto saggio che inizia subito a insegnare cose nuove ai suoi piccoli allievi.

Nocedicocco scopre che non bisogna imparare solo a leggere e a scrivere, ma anche a nuotare. Perché?!?! Ma per andare in gita scolastica all'Isola della Tartaruga!

Nocedicocco e il suo amico Oscar vivranno emozionanti avventure. (5/7 anni)

Emanuela Nava, **Nessuno è perfetto**, Piemme Junior



La signora Perlupario desidera ardentemente un figlio bello, biondo e educato proprio come quelli che si vedono nelle pubblicità. Ma alla Fabbrica dei Bambini le danno Desiderio, un bambino che salta nelle pozzanghere, si mette le dita nel naso, imbratta i muri, dà la caccia alle pulci del cane della vicina e, come se non bastasse, è molto

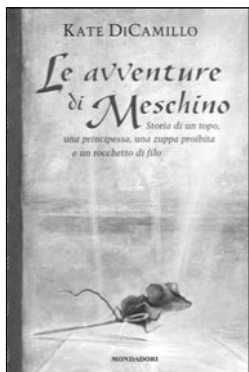
derio, un bambino che salta nelle pozzanghere, si mette le dita nel naso, imbratta i muri, dà la caccia alle pulci del cane della vicina e, come se non bastasse, è molto

disordinato. La signora Perlupario decide così di tornare alla Fabbrica dei Bambini per sostituire Desiderio con un ragazzino più servizievole e diligente.

Scambia Desiderio con Reginaldo, un bambino che si dimostra subito all'altezza delle sue aspettative. È bello, biondo, elegante e gentile: praticamente perfetto. Anzi... TROPPO perfetto! Infatti dopo una sola giornata trascorsa con Reginaldo la signora Perlupario comincia a rimpiangere le imperfezioni e i difetti del suo Desiderio. MA... come fare per riaverlo?

(8/9 anni)

Kate di Camillo, **Le avventure di Meschino**, Mondadori



Chi dice che l'aspetto esteriore di un libro -il titolo, la copertina, la consistenza- non è importante, si sbaglia di grosso. E non sto parlando solo di libri per ragazzi!

La prima cosa che vediamo, di un libro, è il suo aspetto e... l'estetica è anche contenuto. Perché questa introduzione? Perché **Le avventure di Meschino** è un libro piccolo, cicciottello e rigido che sembra già un po' vecchio da nuovo.

Anche la storia è un po' speciale perché la scrittrice chiama continuamente in gioco il lettore chiedendogli un parere o una conferma.

Così il lettore si sente parte della storia, come se la stesse "guardando", non leggendo. Ed è una sensazione strana...

Gli ingredienti della storia sono: un topo troppo piccolo e troppo romantico, una principessa intelligente e gentile, un Re, una ragazzina povera e maltrattata da tutti, un castello e molti -troppi- ratti cattivi. Una storia da leggere tutta d'un fiato.

(9/11 anni)

Lynne Reid Banks, **Cento piedi avvelenati**, Salani

Il protagonista di questo libro è un centopiedi velenoso, dal nome

incomprensibile: Hksplk. Ma per i lettori, che non parlano il centopiedese, viene chiamato Harry.

Harry vive con la sua mamma in un paese dei tropici. La sua casa è dentro a un intrico di gallerie sotterranee, buie e fresche. Di giorno dorme mentre di notte se ne va a caccia di cose buone da mangiare: vermi, lumacchi, scarafaggi e ragni. La sua sembrerebbe una vita bella, non troppo faticosa e priva di pericoli. Ma non è così! Nel "mondo senza tetto" -il mondo sopra la superficie- vivono creature molto pericolose. Le più spaventose, grandi e terrorizzanti sono gli Womini, che vivono proprio alla fin del Tubo.

Harry ha un amico, George, un centopiedi come lui che ama buttarsi a capofitto in avventure pericolose.

I due amici si cacciano nei guai perché, infrangendo il divieto di salire in superficie, fanno un incontro ravvicinato con uno degli Womini.

(9/10 anni)

Paola Zannoner, **Dance!**, Mondadori



Robin è una ragazza di 13 anni. Non ha molti amici, anzi, ne ha solo tre: tre ragazzi che amano l'Hip-hop esattamente come lei.

Robin non si trova molto a suo agio tra

le ragazze: non ama i loro pettegolezzi e le loro smancerie. Lei preferisce andare in giro con i suoi amici Maicol, Gipo e Bongus, vestita con pantaloni e maglie molto larghi, con il cappello ben calcato sulla testa. Capita spesso che la scambino per un ragazzo.

Robin frequenta una scuola di danza e lì conosce Guido, un ragazzo aggraziato ed elegante che studia danza classica. Per il suo modo di essere Guido viene deriso dai suoi compagni e messo in disparte.

Quando Robin e Guido si conoscono, capiscono subito di essere molto diversi ma, parlando, si rendono conto di avere anche molte cose in comune, di vivere situazioni simili e di avere le stesse esigenze. Riescono così a capirsi, a aiutarsi a

vicenda e... fra loro nasce una bella amicizia.

(12/13 anni)

Fannie Flagg, **Mr. Zuppa Campbell, il pettirosso e la bambina**, Sonzogno



Per Mr. Campbell l'inverno che sta per arrivare potrebbe essere l'ultimo: i suoi polmoni malridotti non sono più in grado di sostenere il freddo e l'in-

quinamento di Chicago. L'unica soluzione è quella di spostarsi al sud, in un paese dove lui possa respirare aria buona. Su consiglio del suo medico decide quindi di partire e trasferirsi a Lost River.

Inizialmente Mr. Campbell si sente perso e fuori posto: Lost River è un paesino dove tutti si conoscono, dove la posta viene consegnata in battello lungo il fiume, dove un gruppo di donnette arzille e un po' stravaganti si occupa anonimamente di attività benefiche coinvolgendo tutto il paese. Per chi era abituato all'anonimato di Chicago, è un bel cambiamento!

Dopo una prima reazione piuttosto negativa, Mr. Campbell si lascia coinvolgere dalla vita e dalla gente del paese e si lascia avvolgere dall'affetto che tutti gli dimostrano.

Ma sarà l'incontro con una strana bambina che vive in una roulotte ai margini del paese, a favorire in modo decisivo la guarigione di Mr. Campbell! Il potersi occupare di questa bambina stracciata e ammalata e il sentirsi circondato da persone attente e amorevoli gli faranno capire di aver trovato una nuova famiglia.

(da 16 anni in avanti)

Anna Colombo & Valeria Nidola



via la Santa 20 - CH-6962 Viganello - 091 970 28 41

Del risparmio

Un'antichissima forma di risparmio
è il porcellino salvadanaio

Dal porcellino salvadanaio
dipendono forse le porcherie dei
risparmiatori

Perché spesso bisogna risparmiare
per una porcheria

È così allora
che si impiegano i risparmi

Più la porcheria è mortale
tanto più frenetico dev'essere il
risparmio

Più è micidiale
tanto più micidiale è il risparmio

Per ogni missile ad esempio
bisogna risparmiare moltissimo

Perciò occorre risparmiare oggi
affinché *domani* nulla ci sia rispar-
miato

Se il conto in alto non torna
vuol dire che si risparmia in basso

Perché le porcherie dei risparmiatori
sono quasi sempre commesse

da porci grassi
a spese dei poveri diavoli

*Erich Fried, È quel che è. Poesie d'amore,
di paura, di collera, Einaudi 1988*

ABBONATEVI A VERIFICHE

Contiamo sul vostro prezioso sostegno

I giochi di Francesco

... E SETTE!

Come verrà completato questo par-
ticolare club dei sette?

Bianca è la prima
Federico è il secondo
Margherita è la terza
Emanuele è il quarto
Pasqualino è il quinto
Ester è la sesta

Quale sarà il nome della persona
prescelta?

**Guglielmo – Valentinuzza – Ursu-
la**

Lucchetto (5-6/7)

COL CUORE IN PACE

Considerando la vita xxxyy del
cameriere
lasciai sul tavolo una cospicua
yyxxxx
e poi convinto d'aver fatto il mio
dovere

andai a far un giro all'Ikea a
Xxxxxxx.

Sciara da incatenata (4-4/6)

SIAMO ONESTI

Lungo le xxyy della Leguana
ieri ho smarrito la yyxx
e oggi dopo una cerca vana,
vado in cancelleria a Xxyyxx:
a colui che troverà la mia fede
darò cento franchi di mercede.

Lucchetto (4-4/4)

PONTE TRESA: 1950

Afferrai di xxyy una resta,
diedi una yyxx al contadino
e con la spesa nella cesta
tornai ad Xxxx, sopra Gentilino.

Lucchetto (4-6/6)

LA BIBLIOTECA DEL NAUTILUS

“No, il Capitano Xxyy di Verne

de' *La fiaccola sotto il yyxxxx*
proprio niente poteva saperne
e non poteva del libro far sfoggio.”
Intervenire alzandosi dal suo seggio
un conferenziere in quel di Xxxxxx.

Soluzioni del n° 5/2005

Lucchetto

ORA DI GEOMETRIA: Nera – Rag-
gio – Neggio

Zeppa

BLÉNIESE IN VIAGGIO: Semione –
Sempione

Scarto iniziale

METEO LOCALE: Fosco – Osco

Sciara da incatenata

TEMPI D'ORO? Ara – Ranno –
Aranno

Anagrammi

BISOGNA SAPER PERDERE:
Piotta/Patito – Piatto

Indice generale 2005

EDITORIALI

La crociata dei Lombardi (La Redazione): 1/3
Lunedì 14 marzo 2005 (La Redazione): 2/3
Critica, censura, silenzio (La Redazione): 3/3
Una cosa nostra senza virgolette (La Redazione): 4/3
C'è da preoccuparsi (La Redazione): 5/3
Avanti verso il 2006 (La Redazione): 6/3

DIBATTITO E POLITICA SCOLASTICA

La scuola in cerca di identità (F. Campanovo): 1/4
Scusate il ritardo (G. Galli): 1/9
Costi e benefici (G. Viviani): 1/13
Lettera aperta (Comitato Movimento della scuola): 2/4
Giovani a tutti i costi e per forza (fb/gv): 210
ISALp: una chicca per il Ticino (s.g.): 2/13
ASP (Un passeggero tornato a terra): 4/7
Cronaca di una morte annunciata (C. Patocchi Pusterla): 5/6
ISALp "deportato" (s.g.): 6/7
Bologna alla conquista d'Europa (E. Nuzzo): 6/8

DIDATTICA - PEDAGOGIA - PSICOLOGIA

Zerocinque : 2/8
"A che cosa giochiamo?" (L. Lombardi, D.Codolo, P. Ressa): 3/10
Una pletora di modelli educativi (P. Angst, traduzione di G. Soldini): 3/13
Scienze secondo la scuola di Karlsruhe (M. Leidi): 4/8
Una storia critica anche per gli allievi (Ch. Heimberg, traduzione di M. Gianini): 4/22
Competenze degli adulti in Svizzera (G. Viviani): 5/8
L'attimo fuggente (R. Salek): 5/10
Chi è responsabile (A. Guggenbühl, traduzione di G. Soldini): 5/11
Psicologia-Arte-Invidia (G. Alma): 5/29
Scopri i tuoi talenti (M. Fontaine): 6/7
"Verso la vita". Il villaggio-scuola "Sandro Cagnola" alla Rasa di Varese (G. Nava): 6/11

ATTUALITÀ - DIVERSI

Tiziano Terzani: costruttore di pace (R. A. Rizzo): 2/24
Leonardo Zanier: poesie dall'ospedale: 2/28
"Si speranza" (N. Paolucci): 3/15

GEA e la cultura geografica (G. Corti): 3/22
Complessità e vertigine : 3/16
Franco Lepori, padre della scuola media (M. Dignola): 4/4
"Elogio della memoria divisa" (L. Zanier): 4/24
Tracce di donne (R. Talarico): 4/29
Cultura e PH (Old Bert): 5/17
Dieci anni di GEA (C. Ferrata): 6/10
Pier Paolo Pasolini (R. A. Rizzo): 6/22

CONDIZIONE GIOVANILE

Educazione e dis-educazione (E. Nuzzo): 2/12
I giovani: "problema o risorsa"? (E. Nuzzo): 3/7
Politica giovanile (I. Pau-Lessi): 4/10
Richieste dalla memoria corta (E. Nuzzo): 4/12
Dei giovani e del disagio (R. Salek): 4/13
Il suicidio non è una fatalità (D. Catti): 4/15
Una "carta" da giocare assieme
- Perché una carta (M. Galli): 5/14
- Il percorso condiviso della carta (D. Demeter): 5/14
- Contenuti, risultati, obiettivi (G. Nava): 5/15
- Come promuovere la carta (M. Bau-dino): 5/16

ARTISTI - INTERVISTE

"Fiat Lux", intervista a Luca Morici (G. Corti): 1/16
"Etica ed educazione", intervista a Lina Bertola R. Talarico): 2/6
"Il principio dello scrivere è scrivere", intervista a Claudia Patocchi Pusterla (R. Talarico): 3/4
Renzo Vescovi (T. Comello): 3/19
"Contro il razzismo", intervista a Georg Kreis (R. Talarico): 6/4

CINEMA - TEATRO

Riflessioni sul cinema come storia (M. Morace): 1/24
Il cinema come documento storico (G. De Luna): 1/26
La didattica della storia attraverso il cinema (G. Haver): 1/29

MUSICA

Educazione musicale (M. Sorce Keller): 2/25
Il "principio del nonno" (M. Sorce Keller): 3/20
Musica e identità generazionale (M. Sorce Keller): 4/17
Leopoldo Verona: parola, musica, vita (S. Marini e L. Verona): 4/18

Da Goethe a Topolino (M. Sorce Keller): 5/18
Ma quanto è classica la musica classica? (M. Sorce Keller): 6/23

LETTERATURA - LIBRI

Pompeo Macaluso, Liberali antifascisti (V. Pedroni): 1/22
A.A.V.V., Gli italiani in Svizzera (S. Toppi): 2/16
W. G. Sebald, Storia naturale della distruzione (I. Gagliano): 2/21
Francesca Corti, Il mal sottile (A. Clementi): 3/24
In vacanza dentro un libro (A. Colombo e V. Nidola): 3/30
Philip Roth, Il complotto contro l'America (I. Gagliano): 4/26
Andrea Camilleri, "Privo di titolo" non di fatti (R. A. Rizzo): 4/30
La vera vita di Henry James (I. Gagliano): 5/22
C'è sempre un libro! (A. Colombo e V. Nidola): 6/28
Un lustro per *Clio* (R. Talarico): 6/26

MOSTRE

E.QUI.LIBRI (L. De Pra Cavalleri): 1/19
Remise en boîtes (G. Corti): 4/25
L'Histoire c'est moi (V. Giannò e M. Pellegrini): 5/27
La collezione Banca Stato a Lugano (M. Gianini): 5/28

DONNE IN POESIA

Variazioni sul tema della follia (G. M. Reale): 2/26
Antonella Anedda (G. M. Reale): 3/26
Wisława Szymborska (G. M. Reale): 5/20
La voce plurale di Anna Achmatova (G. M. Reale): 6/25

SUD - NORD

La scuola delle due velocità (R. A. Rizzo): 1/12
Il ritorno del guerriero padano (R. A. Rizzo): 2/15
L'adolescente (R. A. Rizzo): 4/16
La "Val Colla" terra di migranti (R. A. Rizzo): 5/5

SATIRA POLITICA

La satira politica ticinese nell'800 (A. Stephani): 3/27

GIOCHI

I giochi di Francesco: 1/31 - 2/31 - 3/29 - 4/31 - 5/31 - 6/30

I numeri indicano: fascicolo/pagina