

In questo numero

L'esposizione allestita da Thomas Hirschhorn al Centro culturale svizzero di Parigi ha suscitato un grande fermento nel mondo politico, cui è seguita la punizione di Pro Helvetia, invocata a gran voce dalla destra e da chi si erge a paladino di una certa immagine della "patria" e di un certo ruolo da assegnare alla cultura. A tale proposito affidiamo alcune considerazioni all'**Editoriale**. Lo scorso 25 novembre, alla presenza di un folto pubblico, si è costituito a Bellinzona il Movimento della Scuola. L'associazione, nata sull'onda della forte mobilitazione dello scorso anno, intende esprimere la volontà degli insegnanti di prendere la parola in difesa di una scuola di qualità e di cultura. **Fabio**

Camponovo (vicepresidente del MdS) riflette su una scuola in forte crisi d'identità. Lo psicopedagogo **Giovanni Galli** propone un testo sul carattere ancora selettivo e classista della nostra scuola dell'obbligo e su argomenti affini, prendendo spunto dalla realtà italiana, scrive anche **Rosario Antonio Rizzo** nella rubrica sud-nord. Chiude gli interventi dedicati al mondo della scuola il contributo di **Giacomo Viviani** incentrato sulla formazione professionale confrontata con tagli, riduzione dei posti per gli apprendisti e minor appetibilità del tirocinio.

Graziella Corti ha intervistato il ricercatore Luca Morici sul tema del paesaggio notturno e delle sue

raccontazioni. La mostra E.QUI.LIBRI, ideata da Flavia Zanetti e che sarà ospitata il prossimo mese di aprile alla Biblioteca cantonale di Bellinzona, è presentata da **Lia De Pra Cavalleri**. Il libro di Pompeo Macaluso *Liberati antifascisti* offre l'opportunità a **Virginio Pedroni** di formulare delle considerazioni di grande attualità sui rapporti tra socialismo e liberalismo. Infine le riflessioni del giornalista **Mariano Morace** e degli storici **Giovanni De Luna** e **Gianni Haver** sul cinema storico e i suoi usi per l'insegnamento della storia, concludono questo primo numero del 2005 di Verifiche.

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 La crociata dei Lombardi (*La Redazione*)
- 4 La scuola in cerca d'identità (*F. Camponovo*)
- 9 "Scusate il ritardo, ... la mamma ha perso il treno" (*G. Galli*)
- 12 La scuola delle due velocità (*R. A. Rizzo*)
- 13 Costi e benefici (*G. Viviani*)
- 16 Fiat lux (*G. Corti*)
- 19 E.QUI.LIBRI (*L. De Pra Cavalleri*)
- 22 Liberali, socialisti e liberal-socialisti (*V. Pedroni*)
- 24 Storia e cinema. Riflessioni sul cinema come storia e sulla storia al cinema
- 24 A. Storia e cinema: un rapporto difficile (*M. Morace*)
- 26 B. Le nuove frontiere della storia (*G. De Luna*)
- 29 C. La didattica della storia attraverso il cinema (*G. Haver*)
- 31 I giochi di Francesco

Questo numero è illustrato con le rappresentazioni del paesaggio notturno da parte di bambine e bambini di due classi di V elementare di Lugano e di Verscio. I disegni ci sono stati gentilmente messi a disposizione da Luca Morici. Peccato, però, dover rinunciare al colore.

redazione@verifiche.ch

La crociata dei Lombardi

Pro Helvetia nel mirino della destra. Mentre altri sono i problemi che pone

Nel mese di dicembre si è consumata in Svizzera una tragicommedia parlamentare alquanto preoccupante.

Poiché l'esposizione allestita da Thomas Hirschhorn (uno svizzero tedesco che si considera in esilio a Parigi) aperta il 5 dicembre al Centro culturale svizzero di Parigi, fra le tante cose che contiene irride pure all'immagine del consigliere federale Christoph Blocher, è ospitata da un centro della Pro Helvetia e ha ricevuto pure da questa un sostanzioso sussidio, il Consiglio degli Stati ha deliberato dimostrativamente il taglio di un milione di franchi a Pro Helvetia con 22 voti a favore e 19 contrari, dopo un balletto di ordini e contrordini dovuti alla bocciatura del Nazionale. Ha veramente ragione chi ha scritto che *"la decisione della Camera alta è preoccupante, poiché è il sintomo di una malcelata insorrenza verso la creatività artistica e la libertà di pensiero"* (P.F.Barchi, la Regione 10.12.2004).

Ancora una volta la Svizzera come nazione mostra di vivere un momento di schizofrenia politica: di fronte a temi che toccano la cultura o questioni sociali, o economiche, esistono due anime sempre più contrapposte e forse inconciliabili.

Ma la cosa più allarmante è che, a seguito di questa contrapposizione, il centro, quello rappresentato dal Pdc (Ppd) assume posizioni sempre più intransigenti e retrive, allineandosi sempre più spesso sulle posizioni dell'Udc. In questo caso della punizione di Pro Helvetia la consonanza dei due partiti alle Camere federali è stata impressionante: le posizioni prese in ambito ticinese e nazionale dai rappresentanti di questi partiti sono state chiaramente improntate al desiderio di infliggere una solenne bastonatura a Pro Helvetia.

Vuoi per mire di potere – il Pdc ha immediatamente chiesto le dimissioni della presidente della Fondazione – vuoi per affermare una con-

cezione conformista della cultura e del sostegno pubblico alla cultura. Se il Lombardi ha tentato di mascherare l'intento punitivo con richiami a una presunta cattiva gestione dei soldi federali ad opera di Pro Helvetia – questione ancora da dimostrare, non dibattuta né analizzata in parlamento, per cui palesemente pretestuosa -, la Simoneschi (sempre chiara di nome, sempre meno di fatto) ha lamentato che l'artista espositore a Parigi *"non ha rispettato le persone e neanche le istituzioni. E se non si rispettano più né le persone né le istituzioni, mi domando che cultura può essere"*.

La signora certo non è stata rozza come altri, come per esempio quel docente leventinese che per l'occasione - dimenticandosi che di solito fa il liberale - ha sfoderato il miglior

schhorn – hanno ragionevolmente fatto notare che se ci sono problemi nel modo di essere e di fare di Pro Helvetia (e questi problemi ci sono) esistono le sedi per discuterne; *"non è con un provvedimento di ritorsione contabile che si risolvono i problemi"* (Abate); *"non mi pare un modo molto serio di fare politica"* (Marty).

Si potrebbe anche far osservare che Pro Helvetia è finanziata con i soldi della Confederazione, cioè dei contribuenti e quindi anche con i soldi di chi questa classe politica filo blocheriana e intransigente non l'ha mai votata e non la riconosce come idonea a governare alcunché.

Non riconoscere a Pro Helvetia la libertà nelle scelte operate, equivale a voler cancellare dalla cultura qualsiasi elemento di critica e considerarla alla stregua di un orto personale e asettico. Infatti qualcuno di questi signori trovava più giusto dirottare il milione decurtato verso la conservazione delle statue del patrimonio nazionale. Certamente le statue non allestiscono mostre imbarazzanti per nessuno.

Così da questa vicenda abbiamo imparato che secondo i bastonatori, la cultura degli svizzeri è e deve essere rigorosamente acritica, che i soldi dei contribuenti sono i soldi di chi è stato eletto da una maggioranza e che bisogna colpire con sanzioni a pioggia tutti coloro i quali osano non essere d'accordo, in modo che in futuro nessuno si sogni più di trasgredire.

Detto questo, denunciata l'opera di intimidazione della cultura, vogliamo anche segnalare che Pro Helvetia sta vivendo una mutazione che andrà discussa e seguita, che la legge che ne definisce i compiti è in fase di revisione, che sembra pericolante la funzione che Pro Helvetia ha esercitato finora di sostegno delle attività culturali minoritarie e periferiche (importante in proposito lo scritto di Carlo Piccardi su la Regione del 15 gennaio scorso). È un tema questo che andrà ripreso.

La Redazione



stile squadrista, definendo Pro Helvetia "una greppia", gli artisti "gente che poi sputa nel piatto", e reclamando contro la "famosa norma antirazzismo" (un leitmotiv della destra nazionalista e xenofoba). O come quel deputato democristiano romano che è riuscito a riproporre una rilettura dello zdanovismo di trista memoria riproponendola in chiave aggiornata affermando a "Modem" (13 dicembre) *"vogliamo un'arte che sia comprensibile agli operai e agli impiegati"*, insomma un realismo blocherista. Il passatista già presidente ticinese dell'Udc von Wittenbach ha scritto: *"Mai nel passato storico a noi conosciuto, gli artisti anche più grandi sono stati liberi nelle loro creazioni"* (CdT, 18.12.04): insomma non vorremo mica cominciare adesso...

Per fortuna di tutti, altri deputati –non per questo inclini ad apprezzare la provocazione dello Hir-

La scuola in cerca d'identità

Tra istituzione e servizio formativo

La scuola è nuda

Un libro recente della scrittrice Paola Mastrocola si avvia a diventare un interessante caso editoriale in Italia. Il titolo, vagamente ossimorico, incuriosisce: "La scuola raccontata al mio cane". Il successo di pubblico è sorprendente: da alcuni mesi il volume è in classifica fra i più venduti. E non si tratta di un romanzo, ma piuttosto di un breve saggio, anzi di una testimonianza scritta di getto, in cui, forte della propria esperienza d'insegnamento (la Mastrocola è scrittrice ma anche docente di lettere in un liceo piemontese), l'autrice denuncia con sofferta ironia il disagio di una scuola che si scopre improvvisamente priva di identità.

Cito alcune righe dal primo capitolo, che porta il titolo significativo di "Il mestiere che non c'è più":

Sono un'insegnante di lettere e vorrei continuare a fare il mio mestiere. Fino a sette o otto anni fa riuscivo, adesso non più. Peccato, perché era un bel mestiere.

Non so spiegare con esattezza cosa sia avvenuto; mi dicono che la scuola era vecchia e quindi andava rinnovata, e che per questo si è finalmente avviato un lungo processo di riforme.

A me è sembrato un lento e inesorabile movimento verso il basso.¹

Mi servo di questa citazione non tanto per il graffiante pessimismo che ne traspare e neppure per il tono scopertamente polemico dell'assunto, quanto per attirare l'attenzione su due fondamentali aspetti che sono sotto gli occhi di tutti: la scuola vive, storicamente, al pari forse di altre istituzioni, ma con una lacerazione interna più visibile e più sofferta, una sua profonda trasformazione: di ruolo sociale, di funzione culturale, di statuto pedagogico; l'insegnante vive, parallelamente, con acuto senso di smarrimento e di inadeguatezza (con reale sofferenza, in non pochi casi), una corrispondente trasformazione della propria identità professionale.

Il successo del libro nelle classifiche di vendita credo possa essere considerato – a torto o a ragione – proprio come l'adesione del lettore a un disvelamento catartico (una sorta di grido "L'imperatore è nudo!")

simile a quello della celebre fiaba di Andersen) che dà finalmente voce pubblica a un'inquietudine collettiva. Come se, dopo anni di belletti e restauri pedagogicisticamente sostenuti, dopo l'affermazione suadente di una nuova retorica (fatta di "progettualità educative di istituto", di "differenziate strategie d'apprendimento", di "centralità dei processi", di "fondamenti metodologici", di riforme e didatticismo) fosse arrivato il momento di dire, allarmati: - Scusate signori, che ne è della scuola? Che ne è dell'insegnante? - E parallelamente, dopo anni di celebrate trasversalità, interdisciplinarietà, plurilinguismi, trilogie di saperi e competenze, nuovi curricula formativi, gloriosi destini universitari, ci si chiedesse: - Che ne è dei contenuti formativi? E del mandato culturale e intellettuale della scuola che cosa rimane? -

Nel bailamme del "nuovo che avanza" (qualcuno anche dice, con felice sostituzione consonantica, del "vuoto che avanza") gli insegnanti, ma forse anche studenti e genitori, spaesati, avvertono la nostalgia di un mondo in cui le parole "insegnare" e "studiare" non significavano altro che se stesse e non avevano bisogno di continue ridefinizioni. Quando, nell'insegnamento, ci si scopre nostalgici, o quando, come accade a non pochi colleghi che si incontrano negli istituti scolastici e persino in sedi universitarie, si vive rassegnati, disillusi e desiderosi del pensionamento, vuol dire che qualcosa non va per il verso giusto.

Una presa di coscienza

Qui tuttavia non si tratta di passare per nostalgici cultori del buon tempo andato (e se il libro della Mastrocola ha un difetto è proprio quello di un'altezzosa nostalgia). Non è questo il punto.

Pare utile invece (e responsabile) prendere atto del fatto che stiamo implicitamente ridefinendo il concetto di "formazione" e che è proprio questa colpevole implicitezza a meritare attenzione. Chiediamoci allora (e facciamolo pubblicamente, se davvero pensiamo che l'identità di un paese si costruisce anche sul grado di maturità civile del dibattito pedagogico):

- Come si va modificando il complesso equilibrio che lega l'impegno formativo, l'emancipazione

intellettuale, lo sviluppo culturale, l'integrazione sociale?

- Qual è l'oggetto primario dell'insegnamento? La cultura, la conoscenza, lo studio disciplinare sono o non sono lo "specifico" della scuola?

- Che cosa significa insegnare? Che mestiere è quello dell'insegnante? Che formazione deve avere chi si assume istituzionalmente il compito di istruire ed educare?

La scuola tradizionalmente intesa come luogo privilegiato, se non esclusivo, dell'apprendimento e della crescita culturale è in crisi: non è più luogo protetto, entro il quale l'educazione avviene in condizioni speciali, secondo paradigmi disciplinari stabiliti, seguendo ritmi consacrati, in strutture codificate, con una relativa indipendenza dai sommovimenti economici, sociali e culturali del mondo esterno. Di fatto, la scuola si confronta da un lato con un nuovo atteggiamento consumistico che investe anche la sfera intellettuale (consumi immateriali di conoscenze, informazioni, formazione, spesso piegati alla logica di un individualismo funzionalista), dall'altro con un'evidente divaricazione quantitativa e qualitativa fra gli atteggiamenti che si costruiscono internamente al sistema scolastico e quelli che al ragazzo giungono dal mondo esterno. Dove e come si impara oggi? Quali i nuovi mandati educativi della scuola? Quali le responsabilità, gli spazi, i temi, le modalità del suo intervento formativo?

Anche se si fatica ad ammetterlo, la scuola è oggi in cerca di una nuova legittimazione sociale e purtroppo sembra prevalere, maldestramente ammantata di pedagogismo spicciolo, una pura e semplice trasposizione di modelli aziendalistici (l'educazione come prodotto, la formazione come processo produttivo). L'insegnante in questo quadro viene sostanzialmente ridotto a operatore didattico, a risorsa umana del processo, mentre studenti e genitori (sempre più, significativamente, assurti a "utenza") giocano il ruolo dei clienti.

Per questo sembra fondamentale assumere un atteggiamento analitico che permetta di rilanciare un dibattito e un'attenzione civile sui temi scolastici.² Gli scenari attuali

non sono certo incoraggianti, soprattutto se si considera che esiste:

- un drammatico *deficit* culturale e pedagogico nel discorso politico sulla scuola (in Ticino lo abbiamo visto nella campagna referendaria dello scorso anno; lo constatiamo oggi di fronte al tacito consenso che accompagna il Preventivo 2005 dello Stato e alla sterilità contabile dentro cui si colloca la celebrata “ridefinizione dei compiti dello Stato”);
- una distanza ormai intollerabile fra il mondo della scuola e il modo della politica (ma forse sarebbe più corretto dire tra chi lavora nella scuola e chi della scuola assume la responsabilità politica e istituzionale);
- una sorta di “globalizzazione” delle politiche scolastiche che quantifica le pratiche educative e riduce i sistemi formativi a ingranaggi amministrativi privi di radicamento sociale e culturale;
- una lenta ma inesorabile decadenza dello statuto dell’insegnante, che lascia spazio a un nuovo profilo di funzionario didattico (è ormai prossima l’estinzione della figura dell’uomo di scuola inteso come intellettuale e studioso).

Inutile precisare che tutto avviene senza che neppure si avverta l’esigenza di una partecipazione riflessiva di insegnanti, educatori e operatori culturali circa i destini del proprio lavoro.

Per un nuovo umanesimo: riscoprire l’“istituzione”

C’è indubbiamente una scuola nuova da costruire (ri-costruire), ma

questa impresa necessita, come minimo, di uno sforzo di contestualizzazione storica, di un dibattito politico-istituzionale, di una progettualità pedagogica e culturale. Richiede un coinvolgimento reale delle voci critiche e la partecipazione attiva e riconosciuta di chi la scuola la vive e la promuove quotidianamente dentro le mura degli istituti. È un’impresa non facile, soprattutto in tempi di smaccato conformismo pedagogico e di diffusa autocensura delle voci intellettuali. Si tratta, in un certo senso, di avviare una rifondazione culturale che sappia restituire identità alla novecentesca “istituzione scolastica” (intesa proprio etimologicamente come luogo deputato della formazione della persona sotto il profilo culturale, intellettuale, etico, come organismo politico-istituzionale radicato nella coscienza della vita collettiva).

C’è infatti, prima di tutto, da ragionare su quel che sta capitando alla scuola. C’è da considerare criticamente quella lenta metamorfosi che va trasformando la scuola da **istituzione scolastica a servizio educativo**. Non si tratta, a mio parere, di un semplice cambiamento nominale. In questa contrapposizione, che esprimo in maniera un po’ grezza (“istituzione” vs “servizio”) indico la percezione di un progressivo abbandono del significato primario del “fare scuola”.

Cerco di spiegarmi meglio. Da una parte (quella della *scuola-istituzione*) colloco il tradizionale lavoro pedagogico finalizzato all’emancipazione intellettuale della persona, con una scuola che assume

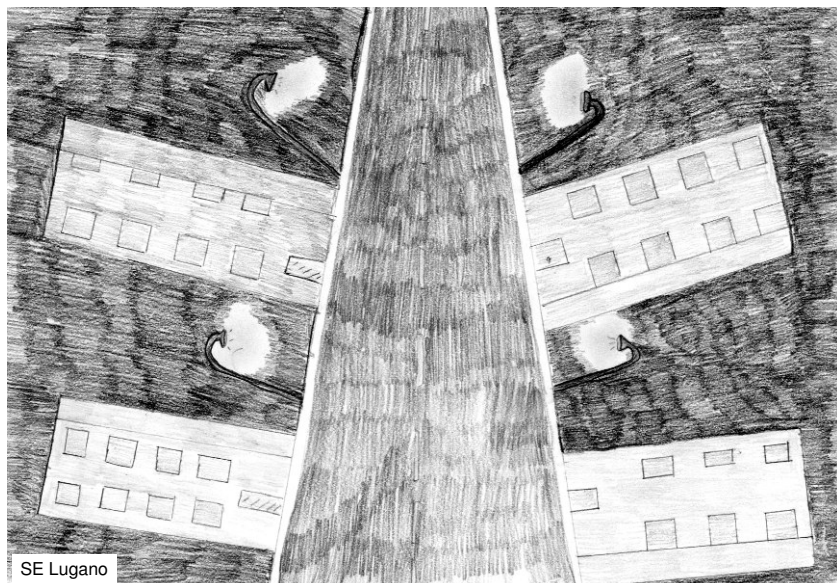
responsabilmente il compito di fondare un senso di appartenenza scientifico, culturale, sociale ed etico a una comunità civile e che assolve a questo mandato attraverso il lavoro speculativo, il lavoro intellettuale, la promozione dello studio, l’incontro con i paradigmi epistemologici delle discipline e lo sviluppo di un’autonomia critica. È, questa, una scuola che richiede continuità, fatica, concentrazione e che si scontra inevitabilmente con i nuovi paradigmi dell’accesso alla conoscenza, dominati da frammentarietà, simultaneità, commistione di linguaggi, libera associazione.

Dall’altra (quella della *scuola-servizio educativo*) colloco invece la più recente accentuazione di un profilo “consumistico” e “utilitaristico” della formazione (i termini sono sicuramente impropri). Questa è una scuola che oggi si direbbe “dall’interfaccia più gradevole”: più disponibile, più aperta alle esigenze nuove, ai nuovi bisogni di formazione. Nuovo peso assume, in questo caso, la cosiddetta “utenza”, che esprime esigenze assai diversificate. E queste sono spesso, incarnate nell’allievo-utente, nella famiglia-cliente: sono quelle di un nascente “mercato della formazione”.

Ecco che allora abbiamo una scuola che da un lato diventa centro di aggregazione sociale (luogo di incontro, di confronto, di animazione socio-culturale), dall’altro assume i caratteri specifici di un’impresa che si confronta con il soddisfacimento dei bisogni del cliente e si lega funzionalmente all’esigenza dello sviluppo economico, promuove un implicito concetto utilitaristico del sapere.

È, se pensiamo alla scuola dell’obbligo, una “scuola delle educazioni” (l’educazione stradale obbligatoria, l’educazione alla salute, all’alimentazione sana, al rispetto della natura, alla cittadinanza, alla pace, l’educazione civica, l’educazione sessuale, la prevenzione dalle dipendenze ecc. ecc.) che si affianca a quella dell’alfabetizzazione informatica, del plurilinguismo, del multiculturalismo. Ma è anche la scuola della differenziazione individuale, la scuola della moltiplicazione dei curricula, delle caratterizzazioni modulari, dei “crediti” e dei “debiti” formativi.

È una scuola a grave rischio di implosione. Non a caso ne fanno le spese i paradigmi disciplinari tradizionalmente costituiti, in particolare



scuola

La scuola in cerca ...

quelli che faticano a individuare costantemente dei valori applicativi. Chiedo davvero scusa per la semplificazione del discorso. So di procedere per grandi quadri in un contesto che meriterebbe invece tutta una serie di rigorosi distinguo. Ma credo si possa dire, senza tema di smentita, che ci stiamo avvicinando al momento in cui l'approccio al tema dell'educazione chiama in campo un dibattito politico (che nessuno per ora ha il coraggio di avviare) sul ruolo della scuola e della formazione culturale nella moderna società civile.

pensiamo agli ultimi progetti museali del governo, ma anche alla politica di sviluppo universitario, sembra già essere questo il metro col quale si discutono gli interventi culturali e gli investimenti finanziari.

Mi ha particolarmente colpito, in questo senso, un'affermazione fatta alcuni mesi fa dal presidente dell'USI, professor Marco Baggiolini, il quale (almeno stando a quel che riportava un quotidiano ticinese) al recente *Dies Academicus* luganese avrebbe detto, con significativa preterizione "Oggi non ho parlato di soldi, perché tutti sanno ormai che

E non posso non pensare, in questo ordine di idee, anche alla recente diatriba che, con pronta esposizione mediatica, ha coinvolto le nostre autorità cantonali in difesa delle cattedre di italianistica delle università svizzere. Battaglia sacrosanta questa, condotta anche con toni inaspettatamente aspri ("una battaglia contro l'egoismo e lo strapotere economico e dunque politico di chi comanda nel nostro Paese" ha detto il presidente del Consiglio di Stato ticinese, avvocato Gabriele Gendotti⁴, ma che è singolarmente risultata fin qui priva di qualsivoglia



L'ambiguità dell'impegno formativo

La mia preoccupazione – lo dico con sincerità – è che questo dibattito non avvenga mai e che nel frattempo le inesorabili leggi del mercato (del mercato economico in questo caso) si insinuino fino a costituirsi come nuovo paradigma di discussione, come scenario naturale del discorso.

L'ottica allora diventa davvero quella mercantile e funzionalista: la scuola conta nella misura in cui crea quello che gli economisti chiamano un "indotto", vale a dire una ricaduta economica. E in Ticino, se

l'Università è un buon affare"³. Chiedo scusa se estrapolo l'affermazione dal contesto, ma qui vorrei usarla – senza offesa per nessuno spero – come segnale di una sensibilità nuova, anzi di una concezione nuova del compito formativo. Se penso a realtà sicuramente più modeste nella gerarchia scolastica (ma altrettanto se non più importanti nel progetto pedagogico di una società civile), a realtà come quella delle scuole dell'obbligo, della nostra scuola media, dei nostri licei, confesso di provare un certo fastidio di fronte ad affermazioni di questa natura.

riferimento autocritico al significato profondo della promozione culturale, all'impegno civile e politico che compete alle università e alla scuola. Quasi che, con un candore davvero sospetto, si potesse stigmatizzare l'impronta funzionalista degli altri e tacere delle proprie complicità ideologiche. Basterebbe infatti riferirsi – per rimanere all'ambito universitario – all'entusiastica infatuazione ticinese per il cosiddetto "modello di Bologna" (subito fatto proprio, supinamente, da USI, SUPSI, ASP) proprio mentre altrove si sviluppa oggi un nuovo atteggiamento critico.⁵

Da noi si continua imperturbati ad adeguare le strutture, i curricula, i regolamenti (paradossalmente anche quando l'adeguamento segna evidenti passi indietro). Siamo strenui difensori della nostra identità linguistica, convinti paladini della lingua italiana come lingua di cultura, siamo per una scuola che integri l'alloglotta e che promuova la nostra lingua, così come prevede la Legge; ma se poi l'industria ce lo richiede (come è recentemente accaduto) siamo pronti a modificare

i regolamenti per permettere alla scuola privata di organizzare un'intero ciclo di studi (6 anni) in lingua inglese.⁶

Temo che, a poco a poco, a goccia a goccia, una nuova condizione ideologica ci pervada: pervada noi come insegnanti e la scuola come istituzione. È una condizione mentale e paradigmatica che rischiamo persino di dare per scontata, quasi fosse frutto di un'evoluzione naturale (un semplice ammodernamento del sistema scolastico) e non il risultato di scelte d'indirizzo politico. E confesso che, da questo punto di vista, con qualche opportuno distinguo, non vedo differenze sostanziali tra quanto avviene (e potrà avvenire) nella scuola e quanto avviene (ed è già avvenuto) per altri valori simbolo dello Stato: le ferrovie, le poste, i telefoni.

Prendere la parola, costruire "discorso"

A chiunque guardi, con un poco di distanza critica, a quanto avviene nella scuola non potrà sfuggire la difficoltà con la quale oggi vi si costruisce "discorso". I ragazzi non sanno più scrivere anche perché la scuola come luogo dell'elaborazione concettuale linguisticamente espressa è ormai desueta. Siamo una scuola che fa fatica a produrre riflessione e a promuovere dibattito, siamo una scuola di frammenti.

Nelle sfere dirigenziali poi (più in generale fra i quadri scolastici) prevale uno stentato balbettio, un evidente conformismo funzionario. È significativo è il ricorso a una testualità elencativa, probabilmente più consona a indirizzi di sviluppo manageriale e aziendalista.⁷ Sono tutti segni di un trapasso, di una lenta trasformazione di modelli e di paradigmi.

La cultura, la scrittura, lo studio e il lavoro intellettuale possono essere, se del caso, un fiore all'occhiello, un desiderio da coltivare, ma di certo non sono spazi mentali su cui si possa più fondare una decisione politica. Anche nel campo delle politiche scolastiche le scelte strategiche esulano dalla frequentazione delle cerchie intellettuali. L'insegnante soprattutto viene progressivamente spogliato – esautorato direi – di qualsiasi responsabilità decisionale e persino tenuto lontano dalle istanze della progettazione. I luoghi decisionali si sono spostati altrove, le decisioni che contano

sono prese in ambito intercantonale e internazionale.

Le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti. Se la scuola del terzo millennio si avvia a diventare agenzia formativa che si confronta con altre agenzie formative in un libero mercato della formazione (mi si passi la ripetizione, voluta, dei termini), allora basterà che l'insegnante diventi, soprattutto, un buon comunicatore didattico, un animatore competente, un esecutore specializzato, ma non più necessariamente una persona che ha un tempo riconosciuto per studiare, per coltivare un interesse scientifico, per essere voce attiva e indipendente. L'insegnante, in questo quadro, ha principalmente una funzione didattica e di animatore socio-culturale, diventa un impiegato didattico. Come tale – come tale nuovo soggetto professionale – egli può benissimo vedersi peggiorare le condizioni di lavoro e salariali. E nessuno si può e si deve scandalizzare.

I segnali, come dicevo, mi sembrano chiari. Ne indico alcuni, senza pretesa di esaustività:

- si leggano le tesi elaborate da una speciale commissione incaricata dalla CDPE di studiare il profilo professionale dell'insegnante⁸: inutilmente vi si cercherà un esplicito riferimento al rapporto costitutivo con i luoghi della ricerca, con il lavoro intellettuale, con la competenza scientifica e culturale;
- si consideri il modo con il quale si è ritenuto, in Ticino, di poter aumentare l'impegno didattico del docente cantonale senza per questo intaccare la qualità del suo lavoro;
- si rifletta su come, ancora recentemente – e con la benedizione sofferta delle associazioni sindacali – si è decisa una ulteriore penalizzazione salariale del docente;
- si verifichi come sono state progettate e poi "implementate" la maggior parte delle riforme scolastiche degli ultimi 20 anni;
- si consideri il fatto che la stessa identità professionale dell'insegnante viene definita senza che vi sia opportunità di una partecipazione progettuale degli insegnanti stessi;
- si veda come nella scuola ticinese in particolar modo si promuovano a posti di responsabilità direttiva sempre più figure di mediocri esecutori e sempre meno uomini di

scuola e di cultura;

- si valuti la fioritura impressionante di organismi cosiddetti "esterni" che giudicano e avallano le stesse riforme e gli stessi indirizzi che prima hanno promosso e che, guarda caso, gli insegnanti invece non hanno né discusso né approvato (pur essendo poi chiamati a renderle operative).

Su almeno tre casi concreti tuttavia, tre casi emblematici, in Ticino, dei processi che ho sopra elencato, vorrei fermarmi per un attimo.

1. Il primo è quello del progetto che l'ASP sta portando avanti, in ossequio ai dispositivi della CDPE, di formazione iniziale dei docenti cantonali. Forse pochi sanno che a Locarno si sta sperimentando un modello di formazione a tempo pieno, con la chiara intenzione di generalizzarlo entro breve (forse già da settembre prossimo). Si tratta di un anno di formazione che diventerà obbligatorio per l'accesso alla professione di insegnante. È un progetto importante dunque, anzi – verrebbe da dire – un progetto qualificante: un'occasione preziosa per metterci tutti quanti a riflettere su che cosa sia (o stia diventando o debba diventare) oggi la professione che svolgiamo, sulle caratteristiche che deve avere la formazione che la accredita. Sennonché, qui sta il punto, tale progetto incredibilmente non è discusso con nessuno, soprattutto, sia chiaro, non con gli insegnanti!
2. Il secondo è relativo ad alcune dichiarazioni provenienti dal DECS, sulla questione dei risparmi previsti dal Preventivo 2005; vi troviamo affermazioni che se non fossero contenute in documenti ufficiali sembrerebbero inventate ad arte da un vignettista o da un comico:
 - nel commento alle nuove misure di risparmio, e con particolare riferimento alla riduzione di tre ore di insegnamento (tre ore di materie culturali, sia chiaro!) nelle Scuole professionali, leggiamo: *La misura si traduce in una diminuzione dell'onere settimanale degli allievi, che è molto carico considerando le ore opzionali o facoltative che si aggiungono a quelle obbligatorie e che nelle scuole professionali si aggiunge in genere a importanti tragitti da casa a scuola e viceversa, visto che si tratta in genere di istituti*

La scuola ...

*unici cantonali.*⁹

- nel verbale di un incontro tra il Collegio dei direttori delle SMS e i responsabili del DECS e della Divisione Scuola (avv. Gendotti e dir. Erba), a proposito del taglio di un'ora nella dotazione oraria delle classi, troviamo questa chiara sintesi: ... *il direttore del Dipartimento sottolinea come la decisione di ridurre di un'ora lezione per sezione la DOI ... non va letta solo come misura di risparmio, ma principalmente come intervento di carattere pedagogico: la griglia degli allievi, anche se di poco, risulterebbe alleggerita*¹⁰

In altre parole: l'autorità, con alto senso di responsabilità e sicura competenza pedagogica, decide che occorre alleggerire l'impegno culturale degli studenti (i quali, poverini, hanno un carico di studio eccessivo).

3. Il terzo, e ultimo, è, sempre con riferimento al documento del DECS sulle misure di risparmio, la chiusa del testo, che mi sembra particolarmente significativa:

L'adozione delle misure con effetto al settembre 2005 sono oggetto di approfondimento con i responsabili dei settori scolastici e con i direttori degli istituti.

*Un incontro ha avuto luogo anche con i rappresentanti degli studenti. Non sono previsti incontri con i docenti, rappresentati in questo caso sia dalle organizzazioni del personale sia dai direttori degli istituti scolastici.*¹¹

Dice il DECS: incontriamo volentieri i capisezione, i direttori, i quadri scolastici. Se del caso sentiamo anche i rappresentanti degli

studenti e persino le organizzazioni del personale. Non sono previsti però (verosimilmente non sono neppure graditi) incontri con i docenti. Neppure un cenno – dico neppure un cenno – ai Collegi dei docenti, alle forme di espressione democraticamente previste dalla Legge della Scuola per gli insegnanti dei diversi ordini scolastici.

Sono tre esempi di come e di quanto maldestramente si stia gestendo la scuola; ma anche esempi chiarissimi di un'esautorazione degli insegnanti dal dibattito e dalle responsabilità politico-pedagogiche. Forse proprio per questo, se crediamo invece che occorra restituire senso al mestiere dell'insegnante, se pensiamo che non sia opportuno per nessuno (né per il maestro né per l'allievo) che il gregarismo diventi condizione professionale, allora dovremo impegnarci affinché l'insegnante riprenda la parola sul proprio mestiere e ridoni "discorso", conoscenza, dignità alla scuola.

Fabio Camponovo

Note

¹ Paola Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Parma, Guanda, p.5. (al volumetto ha già fatto cenno, nel numero di dicembre 2004, l'editoriale di questa stessa rivista).

² Un intervento stimolante, in questa direzione, è quello di Tazio Manzocchi, "Tredici tesi sulla scuola", in "Verifiche", n. 6. dicembre 2004.

³ Cfr. "Corriere del Ticino 15 novembre 2004.

⁴ Cfr. Intervento di Gabriele Gendotti al dibattito promosso da "Coscienza sviz-

zera", pubblicato in "la RegioneTicino", 27 gennaio 2005.

⁵ Si veda il bel libro curato da Gian Luigi Beccaria (con interventi di alcuni fra i più stimati accademici italiani), *Tre più due uguale zero*, Milano, Garzanti, 2004.

⁶ Il Consiglio di Stato ha recentemente deciso, su richiesta di gruppi economici intenzionati a stabilirsi nel luganese, di modificare l'art. 73 del Regolamento di applicazione della Legge della Scuola che creava ostacolo alla possibilità di costituire una scuola privata con insegnamento in inglese (s'intende: con curriculum scolastico speciale in cui tutte le discipline di studio sono insegnate in inglese). Fin qui il Ticino ammetteva che una scuola privata potesse proporre un insegnamento in lingua straniera per una durata massima di tre anni, dopo di che gli studenti dovevano essere integrati in un normale curriculum di studi "italofono", pubblico o privato che fosse. Ora la durata, a certe condizioni, è portata a sei anni.

⁷ Potrebbero essere un interessante oggetto di analisi linguistica i piani di sviluppo (ma anche i rendiconti e i rapporti) presentati in Ticino dagli istituti universitari (USI, SUPSI, ASP): vi predominano elencazioni, tabelle, dati; fanno invece difetto sviluppi testuali in cui si colga un'articolazione riflessiva, un impianto discorsivo

⁸ Cfr. *Profilo della professione docente*, (studio commissionato dalla CDPE, Conferenza intercantonale dei direttori della pubblica educazione, a una speciale Task force), Berna, 2003.

⁹ Documento ufficiale del DECS a commento delle misure di risparmio nella scuola contenute nel Preventivo 2005 dello Stato.

¹⁰ Verbale del Collegio dei direttori SMS, 27 ottobre 2004

¹¹ Documento del DECS, cit.

"Il salario dei docenti è stato ridotto [...]. E' una mostruosità scegliere questa categoria e discriminare semplicemente perché è costituita da impiegati pubblici. E' particolarmente oltraggioso, perché negli anni recenti erano stati fatti degli sforzi per attirare nella professione docenti con qualifiche migliori garantendo loro ragionevoli aspettative. Si è persino proposto di sciogliere i contratti già stipulati. Che i docenti debbano essere stati prescelti per il sacrificio sull'altare del Moloch della finanza [pubblica] è prova suffi-

ciente dello stato di isteria e irresponsabilità in cui si è auto-ridotto il governo. In quanto è impossibile rappresentare questo taglio come necessità ineluttabile".

(J. M. Keynes, "The Budget", in *New Statesman and Nation*, 19 settembre 1931; in *The Collected Writings of John Maynard Keynes*, vol. IX, Macmillan 1972, p. 146. Traduzione di Daniele Besomi).

"Scusate il ritardo"

"Scusate il ritardo, ... la mamma ha perso il treno".

Formazione, selezione e scuola classista

Giovanni Galli (ggalli@ticino.edu), psicologo dell'età evolutiva, psicopedagogo, operatore di sostegno pedagogico, da tempo scrive articoli di psicopedagogia oltre che sulla scuola (ticinese e non). Nel suo sito web: web.ticino.com/giovannigalli, ospita la rivista *Calicanto: appunti di antropologia ed etnografia dell'educazione e della dominazione*, web.ticino.com/giovannigalli/calica.htm, con *Area*, settimanale di critica sociale, ha curato la rubrica *Pedagogie di classe*, <http://www.area7.ch/>.

L'articolo che segue appare pure nelle sue pagine internet.

Per quanto lo permette questo ridotto articolo, oggi vorrei trattare fondamentalmente di democrazia scolastica, di formazione, di democrazia della formazione e di ri-distribuzione delle offerte di formazione, tra pubblico e privato ¹.

Ci muoveremo dunque alla luce di alcuni dati statistici e alla fonte di alcune attuali scelte metodologico-didattiche. Ma prima tre osservazioni si impongono.

Primo: il 15% dei quindicenni esce dalla scuola dell'obbligo con gravi difficoltà nella lettura. Il dibattito sulla selezione scolastica deve tornare ad essere centrale, là dove si produce per la prima volta: sui banchi della *scuola dell'obbligo*.

Secondo, i servizi di sostegno hanno visto viepiù allargare i propri compiti: dalla iniziale gestione dei "casi difficili", alla co-gestione di metodologie della differenziazione o co-costruzione di percorsi differenziati, ecc. L'idea che la difficoltà scolastica (che sia di tipo cognitivo o relazionale) vada ad essere trattata in maniera specialistica ha tacitamente avallato la rimozione dei discorsi sulla selezione. Così, negli anni recenti, il discorso sulla selezione scolastica ha cambiato paradigma: abbiamo assistito alla *ricollocazione della selezione* nel contesto del *disadattamento*.

Terzo, non bisogna confondere la selezione con la bocciatura. La

selezione si fa principalmente senza bocciature: nelle note, nei livelli, nelle occasioni formative sfuggite, nei percorsi differenziati ...

Alcuni dati

Allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico (SSP)

Nell'anno scolastico 2001/2002 complessivamente il 14,7% degli allievi delle scuole obbligatorie (scuola dell'infanzia, elementare e medie) è stato seguito dai servizi di sostegno pedagogico (rispettivamente il 6,9% nell'anno 85/86 e il 12,2% dell'anno 1991/92).

Complessivamente questi bambini sono così ripartiti:

Distribuzione dei bambini secondo la nazionalità (2001/2002)

	% stranieri nella pop. totale	% stranieri nella pop. SSP
S.I.	27,5	34,4
S.E.	28,1	40,3
Sme	28,8	45,7

Distribuzione dei bambini secondo il livello socio-economico (1996/97)

	Popolazione totale		
	Basso	Medio	Alto
S.I.	40,8	43,0	12,1
S.E.	41,4	43,9	11,0
Sme	42,0	42,8	9,5
	Popolazione SSP		
	Basso	Medio	Alto
S.I.	47,2	43,3	8,5
S.E.	60,0	31,8	5,7
Sme	67,0	25,8	3,2

Da questi dati emerge che:

- 1) i bambini stranieri (complessivamente il 42,5%) e quelli appartenenti al livello socio-culturale basso nel SSP sono sovrarappresentati rispetto la popolazione totale;
- 2) la sovrarappresentazione aumenta man mano che si procede nella scolarità (il deficit è dunque cumulativo).

Si rileva anche il numero complessivo crescente; oggi il 14,7% degli allievi necessita di un aiuto "specialistico".

Disturbi specifici e disturbi non

specifici d'apprendimento

In una indagine del Provveditorato di Modena nel 1991 (riportato in G. Stella), indagine condotta attraverso 8000 questionari rivolti ad insegnanti di scuole elementari e di scuole medie, si osserva come la percentuale degli allievi bisognosi di un "aiuto esterno", secondo le opinioni dei docenti aumenti costantemente (nota bene si tratta di opinioni e non di diagnosi). Così dal 12,88% di *allievi bisognosi* della scuola elementare si arriva al 23,4% della scuola media.

Indagine condotta presso gli insegnanti

CLASSE	S.E.%	Sme%
Prima	9,9	22,8
Seconda.	12	24
Terza	13,5	24,1
Quarta	14,2	-
Quinta	14,8	-
Percentuale media	12,88	23,4

Nota: in Italia le medie vanno fino alla terza

Malgrado ciò il numero di bambini che presentavano una difficoltà di apprendimento specifico - (con una indagine svolta con strumenti diagnostici a valore oggettivo) sono molto più ridotti: da 1,8% al 6% a seconda del disturbo specifico.

Indagine prove oggettive

Area di competenza	S.E.%	Sme%
Lettura	3,8	3,6
Comprensione testo	1,8	2
Scrittura	4,1	4,5
Calcolo	6	5,3

Oltre al rilevato generico aumento di allievi bisognosi è importante rilevare come invece le percentuali delle difficoltà oggettive non aumentano con l'età. Sono quindi indipendenti dal contesto scolastico e dal livello evolutivo raggiunto.

Queste due differenze si spiegano facilmente. Hanno a che fare con l'incidenza dei disturbi specifici di apprendimento (DSA, secondo i manuali diagnostici quali il DSM-IV

“Scusate ...”

o l'ICD-10.) e con i disturbi non specifici.

I primi trattano di una o più difficoltà endogene indipendenti dagli influssi ambientali.

I secondi trattano di difficoltà che il soggetto sperimenta nella sua relazione con la scuola. Il gap, fra le prove “oggettive” e quelle relative all'indagine presso i docenti, viene dunque probabilmente a spiegarsi attraverso l'incidenza di fattori ambientali: quali il cattivo insegnamento, le condizioni socio-culturali, i problemi affettivi, relazionali, ecc.

L'indagine indica che il disagio scolastico manifestato dagli allievi non coincide principalmente con delle vere e proprie difficoltà di natura specifica, ma è espressione di problemi di natura diversa. Problemi che provocano forti ricadute nelle prestazioni scolastiche, pur essendo di natura diversa.

Le lezioni private

I dati seguenti sono speculari a quelli precedenti. Parlano di una selezione verso l'alto. Le lezioni private sono un fenomeno che vede impegnate le famiglie di reddito alto. Così Scuola Ticinese, n° 253, 2002, pag. 24, descrive questi ragazzi: “Ragazzo o ragazza nato in CH, di lingua italiana, i cui genitori avevano una formazione elevata ed esercitavano una professione di categoria superiore”.

I dati raccolti dall'Ufficio studi e ricerche nella primavera del 2000, ci dicono che il 13,3% degli studenti frequentava delle lezioni private, specialmente matematica e lingue straniere. Nell'anno scolastico 2002-2003 a Losone una inchiesta interna ha trovato che il 10,9% di studenti “è stato confrontato con le lezioni private”.

Scuola, formazione e potere d'acquisto

Oggi si confonde la formazione con la scuola, come se fossero la stessa cosa. I concetti stessi dell'educazione e dell'istruzione fanno pensare a qualcosa di ridotto nei tempi e negli spazi: si impara solo nella scuola.

Tutti gli specialisti ne convengono: oggi impariamo molte più cose fuori scuola che non dentro (a seconda delle opinioni dal 50% all'80% delle cose vengono imparate fuori).

Oggi la realtà è infinitamente più

ricca e stimolante di quella, diciamo, di 20 - 30 - 40 anni or sono: radio, cinema, TV satellitare, giornali, internet, ecc. bombardano il nostro quotidiano.

Suonare uno strumento, andare a teatro o al cinema, recitare in un teatro, cantare in un coro, giocare a scacchi, esercitare una disciplina sportiva, realizzare un DVD, visitare un museo o andare per esposizioni ... sono altrettanti momenti, altrettanti luoghi e altrettante occasioni formative. Far parte di una squadra permette di imparare qualcosa sul piano della collaborazione, delle relazioni ... e anche della geografia quando si va in trasferta. Partecipare ad una recita rinforza l'individuo sul piano dell'espressività, della mimica, della memoria, ecc.

Chi si sente di negare che questa ricchezza formativa determina per una grande percentuale la riuscita scolastica?

Privati e società reggono le lezioni di musica, di sport, di teatro, ecc. L'accesso classista alla formazione è dunque così assicurato a coloro che possono pagarselo.

Altro che uguaglianza delle chances. La formazione è oggi un lucroso affare dominato dal privato e dove la scuola è presente solo in minima parte.

La scuola è classista? Ma come ancora dubitarne! L'accesso alla formazione è un accesso determinato dal potere di acquisto, o, se preferite, dal potere di consumo.

Le competenze all'uscita della scuola media (Sme)

Il 20% dei maschi e il 12% delle femmine quindicenni in Ticino escono dalla scuola media con “competenze (che) non sono sufficienti ad assicurare in modo indipendente sapere e conoscenze specifiche” (*Bravo chi legge*).

Complessivamente il 15% dei quindicenni esce dalla scuola con gravi difficoltà di lettura.

Un terzo degli allievi che ha terminato la scuola dell'obbligo in Svizzera non è in grado di comprendere un testo semplice, il 20% ci riesce a malapena (Pisa 2000, Programme for International Student Assessment).

Uno studio condotto dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazio-

ne e lo sviluppo economico) sugli abitanti della Svizzera, in età compresa tra i 16 e i 65 anni, ha confermato questo dato di fatto. Il 9,1% della popolazione autoctona e il 63% degli immigrati rientrano nella categoria con più gravi problemi di lettura e scrittura.

La Svizzera, tra i paesi dell'Ocse, appartiene al gruppo delle nazioni dove lo status professionale dei genitori incide maggiormente sulle prestazioni degli allievi. Un fatto appare evidente: per avere successo a scuola è meglio avere genitori svizzeri e colti.

Nel test Pisa i migliori risultati sono stati ottenuti da giovani cresciuti in un ambiente propizio, dove i genitori vantano una solida formazione culturale ed esercitano un'attività professionale ben remunerata e di alto prestigio sociale. La metà degli allievi figli di immigrati hanno invece riscontrato notevoli difficoltà. I problemi tendono infatti ad acuirsi quando alla scarsa formazione del contesto familiare si aggiungono l'insufficiente conoscenza della lingua d'insegnamento e la poca dimestichezza con la cultura locale.

Selezioni alle elementari

Origine socio-culturale degli allievi e livello di padronanza raggiunto in matematica alla fine dell'anno (Dimat).²

Classe 3 (indagine su quattro classi del cantone Ticino)

	Livello socio-economico		
	Basso	Medio	Alto
Scarto dalla media	-5,14	+1	+4,14

Classe 5 (indagine su sette classi del cantone Ticino)

	Livello socio-economico		
	Basso	Medio	Alto
Scarto dalla media	-4,15	+0,68	+3,47

Ebbene sia in terza che in quinta elementare i ragazzi di estrazione sociale più bassa, cumulativamente, non raggiungono la media della classe e si situano rispettivamente 9,28 e 7,62 punti sotto i ragazzi di livello superiore.

Le note di italiano a fine anno ³.

La media cumulata in tre classi di 5 elementari (59 allievi) vede una differenza tra basso e alto ceto della nota di 0,93.

Piste indiziarie

1) La responsabilità del disadattamento ricade sul principio dell'uguaglianza formale fra gli individui, derivato dalle filosofie liberiste (che oggi imperano), a cui ubbidisce tutto il sistema scolastico. Questa uguaglianza formale finisce per favorire i favoriti e per sfavorire gli sfavoriti semplicemente ignorando nei contenuti dell'educazione, nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, le diversità socio-cognitive esistenti fra gli utenti della scuola, come pure il potere di acquisto delle famiglie.

2) In questi ultimi anni, le speranze per una scuola migliore sembrano state riposte essenzialmente in due approcci pedagogico-didattici. Il primo consiste nelle valutazioni di entrata degli allievi al fine di stabilire il livello delle loro competenze. Queste valutazioni possono essere effettuate ad ogni livello scolastico per, e qui viene la seconda impostazione, differenziare gli apprendimenti.

In verità solo recentemente si cominciano a capire le collusioni fra gli obiettivi generosi, ideali dell'approccio differenziato delle materie e l'interessamento, per tali approcci, da parte dei fautori del liberismo e dell'ottimizzazione delle risorse.

3) Il tema delle valutazioni di entrata si ricollega decisamente a quello della possibilità della "certificazione oggettiva" degli apprendimenti. La diffusione di materiali comuni a tutto il cantone (come per esempio quelli di mate, francese o grammatica) permettono un controllo capillare comune e omogeneo di tutti gli allievi. Così ad esempio una valutazione in matematica (dimat) diventa uguale da Airola a Chiasso perché l'apparato di percorsi proposti è identico. Basta guardare quante schede il ragazzo ha effettuato ... È evidente l'assoluta omogeneizzazione degli approcci e l'appiattimento su materiali artefatti, uguali per tutti ...

4) Ebbene l'esperienza della differenziazione dei programmi ci dice che questa viene oggi a certificare

la selezione scolastica, senza per questo essere in grado di intaccarla. La differenziazione si manifesta idealmente come una organizzazione e una concezione moderna, generosa, aperta e che permette ad ogni allievo di rispettare il proprio ritmo evolutivo, senza forzarlo a fare cose per lui in quel momento troppo lontane, difficili o incomprensibili. In realtà questa concezione non vive sulle nuvole, ma si applica in un contesto che è storico, sociale, culturale. E questo contesto è fatto di ineguaglianze di formazione e di censo.

Il ragazzo che prosegue il suo percorso al suo ritmo, non deve poi, alla fine del curriculum, fare pure lui i conti? Oppure il suo personalizzato percorso lento non ha a che fare con le note finali e gli obiettivi minimi di padronanza?

5) La differenziazione oggi viene organizzata essenzialmente con degli apparati e strumenti didattici che consistono in percorsi progressivi di schede. Il rischio di vedere la pedagogia trasformata in una amministrazione burocratica di schede è forte. I classificatori (pieni di schede) imperano; dove sono l'esperienza, la scuola attiva, la relazione, l'apprendimento cooperativo? Eccola la deriva neo-comportamentista ... dove gli strumenti didattici diventano gli scopi stessi.

6) In verità oggi quella generosità finisce col favorire coloro che si conformano meglio. Questa differenziazione non cambia nulla alle condizioni di partenza, fatte di ineguaglianze ... non necessariamente tiene conto delle reali condizioni sociali, culturali degli allievi. Così, paradossalmente, l'attenzione alle differenze diventa una indifferenza alle differenze. Perché nulla può fare per modificare gli spontanei ritmi lenti dei meno "abbienti" ...⁴

7) Ora, se le valutazioni di entrata degli allievi al fine di stabilire il livello delle loro competenze, e differenziare gli apprendimenti, sono passi importanti ai fini di una corretta programmazione del curriculum, non si tratta di confondere lucciole per lanterne.

Da un lato vediamo molti tentativi per ovviare alle differenze evolutive con degli apparati didattici che meglio vorrebbero essere attenti alle differenze degli allievi. E ciò fa

decisamente onore ai docenti.

D'altro lato credere che si possa ovviare alle insufficienze strutturali della formazione odierna con qualche rinnovamento pedagogico didattico sa di infatuazione (nel migliore dei casi) o di adulterazione (nei casi peggiori).

Oggi sarebbero necessari investimenti massicci, nella diminuzione degli allievi per classe, nella generalizzata iscrizione alle scuole dell'infanzia a tre anni, e così via ...⁵. Ma probabilmente si deve pure cominciare a mettere ordine nelle offerte formative del cosiddetto tempo libero, che il privato accorda così selettivamente.

L'insegna "scuola" sta fuori, e non dentro le mura del palazzo.

Giovanni Galli
Brissago, gennaio 2005

Note

¹ Questo articolo riprende due miei testi precedenti. Per i riferimenti bibliografici, come pure per una trattazione più sistematica e approfondita cfr.: *Disadattamento, selezione scolastica, democrazia degli studi*. <http://web.ticino.com/giovannigalli/Selezioneescolas.htm>, ... scarpe rotte, eppur bisogna andar! *Indizi e considerazioni sulla democraticità della scuola*. <http://web.ticino.com/giovannigalli/scarpe.htm>

² Dati raccolti dal sottoscritto

³ Idem.

⁴ Intendiamoci: la differenziazione dei programmi è e resta una ottima chance per una organizzazione ottimale della classe, questa però non ha nulla a che fare con la democratizzazione (in verità non viene a ridistribuire nulla ...). Per una trattazione più approfondita del sottoscritto sulla differenziazione dei programmi cfr.: *I vestiti dell'imperatore. (Il soggetto tra globalizzazione e individuazione)* <http://web.ticino.com/giovannigalli/vestiti.htm>

⁵ Lo stesso gruppo di lavoro del rapporto PISA segnala che bisogna incoraggiare la lettura, intensificando la collaborazione con le biblioteche. Per gli allievi che parlano una lingua straniera è opportuno predisporre corsi specifici e se necessario estenderli ai loro genitori. Si impongono poi misure sociali che portino ad un rafforzamento degli asili nido, delle mense e dell'assistenza agli allievi al di fuori dell'orario scolastico. L'applicazione di questi provvedimenti ha un prezzo: il gruppo di lavoro Pisa 2000 calcola una spesa di 1,2-1,9 miliardi di franchi.

La scuola delle due velocità

A leggere le statistiche, che puntualmente vengono pubblicate per monitorare lo stato di salute della scuola, sembra che niente, o quasi, sia cambiato da due secoli a questa parte.

Il Ministero dell'istruzione italiano recentemente ha pubblicato i dati dell'indagine "Insieme al traguardo" per verificare i risultati degli alunni di cittadinanza straniera e che frequentano le scuole italiane.

In Italia, attualmente, sono 280'000 gli studenti stranieri che usufruiscono del sistema scolastico e rappresentano il 3,5 % dell'intera popolazione scolastica.

La stragrande maggioranza frequenta le scuole dell'obbligo e solo una minima parte, 45'000, le scuole superiori.

Ebbene l'indagine ci informa che gli studenti stranieri, rispetto agli indigeni, stanno peggio, nei confronti degli esiti scolastici, e vengono bocciati di più.

Non è una novità, tutt'altro!

Le cause sono varie e di diversa natura. Sicuramente la conoscenza della lingua gioca a sfavore dei giovani stranieri. Così come non mancano i luoghi comuni, che a scuola hanno sempre avuto i loro spazi. Questi giovani li si vuole "ritardati", "non integrati", "non assimilabili" appartenenti a nuclei famigliari "non omogenei" e via di questo passo.

È un preconcetto che ci portiamo, noi occidentali, dietro da lontano, da molto lontano.

Le indagini sui primi studenti africani, che nella seconda metà dell'Ottocento cominciano a frequentare le scuole francesi, anche quelle superiori, ci indicano che questi giovani studenti, chi più chi meno, erano dotati di una capacità di apprendimento uguale a quella dei loro coetanei francesi e i loro risultati scolastici, nella stragrande maggioranza dei casi, erano buoni, né più né meno, di quelli degli indigeni.

Abbiamo vivi nella memoria le scuole "speciali" di un grosso centro industriale del canton Zurigo, Uster, frequentate dai figli dei lavoratori stranieri, italiani ma anche spagnoli e greci. Un vero disastro, nonostante l'impegno e la buona volontà di docenti impegnati che continuavano a chiedere sussidi didattici, ambienti di lavoro adeguati.

Ci sono stati, col tempo, degli inserimenti nelle scuole "non speciali" ma

con scarsi risultati.

In un'epoca, a noi più vicina, ricordiamo le esperienze delle classi per allogliotti in Ticino e l'impegno di validi docenti per cercare di colmare quelle differenze linguistiche iniziali.

E ricordiamo anche di avere avuto qualche allievo che, dopo le difficoltà iniziali, ha conosciuto qualche soddisfazione nel campo professionale.

Ma quelli erano tempi in cui l'interculturalismo veniva vissuto come pratica arricchente, contrariamente a quanto capita oggi, così almeno mi si dice, che è stato relegato nel mondo delle buone intenzioni.

Ma allora, vien da chiedersi, cosa non funziona nell'educazione all'apprendimento?

È possibile trovare vie che non relegano tra gli "scarti" fasce di allievi che domani, comunque e dovunque, rappresenteranno delle risorse?

È mai possibile che la scuola debba derogare al destino, come se ci trovassimo in pieno Medio Evo, un compito che le compete di diritto?

E i politici potranno continuare a proporre la cultura della "percezione" e del "tutto va bene", anche quando la realtà dà indicazioni di segno contrario?

È ancora possibile continuare a proporre la politica dell'illusione senza renderci conto che stiamo navigando a vista nel prospettare la società del futuro?

Ho letto con molto interesse l'editoriale dell'ultimo numero di "Verifiche" e i riferimenti al libro di Paola Mastrocola, "La scuola raccontata al mio cane", sono indicativi di una scuola dove mancano i presupposti per una comunicazione positiva tra i docenti e gli allievi. Libro che avevo finito di leggere proprio in quei giorni.

Ma, forse, non tutti i lettori di "Verifiche" sanno che il disagio della professoressa Mastrocola è identico al disagio che Tazio Manzocchi, docente di storia e geografia, aveva espresso in tempi non sospetti, quando si confrontava quotidianamente con gli allievi, in quel periodo, eravamo a metà degli Anni Ottanta, della Scuola media di Barbengo. Tempi in cui parecchi di noi, forse, si illudevano, che il tempo ed il futuro avrebbero sanato problemi che la scuola, già in quell'epoca,

non tentava minimamente di affrontare.

Per chi, come noi, ha vissuto quei momenti è chiaro che oggi non possiamo non dire che docenti come Tazio Manzocchi, Alfredo Quarta, i Gianola e tanti altri, per amor del vero, impegnati nel proporre una scuola "alternativa" avevano intravisto i guasti che la scuola si ostinava ad ignorare; gli "inganni", sicuramente in buona fede, che ognuno di noi offriva ai propri allievi, adagiandoli sui "parcheggi" della scuola dell'obbligo.

Ma vero è anche che il solo parlare di "scuola alternativa" metteva (ma solo ieri?), i brividi e non solo ai docenti, e non solo alle famiglie, ma soprattutto ai politici.

Allora che fare?

Quante volte ce lo siamo chiesti. Quante volte abbiamo accertato l'abisso differenza tra ciò che si proponeva e ciò che si riusciva a realizzare. Quante volte abbiamo verificato il grado di ignoranza "culturale" di allievi che, magari, davano l'impressione di aver "percepito".

Ecco, la percezione, cosa diversa dalla realtà. Forse, e non tutti ce ne siamo accorti, erano i segni dei tempi che si intravedevano all'orizzonte.

Ma, a parziale discolpa di chi come me, per esempio, ha cercato di essere vicino ai propri allievi, nel bene come nel male, di dividerne i disagi e di affidarsi alla benevolenza del futuro, ci sono risultati, forse parziali, forse non ottimali, ma che comunque hanno assicurato un futuro dignitoso a parecchi ragazzi che avrebbero potuto, chissà, conoscere magari orizzonti diversi.

Certo, erano tempi in cui non si parlava ancora di globalizzazione, di delocalizzazione dei posti di lavoro, di alte percentuali di disoccupati.

È sicuramente augurabile che l'intelligente provocazione di Tazio Manzocchi riesca a sollecitare un dibattito ed uno scambio di opinioni senza preconcetti e con l'intento di scalfire insensibilità incancrenite, nei confronti della scuola, in diverse settori della nostra società.

Rosario Antonio Rizzo

Costi e benefici

Apprendisti: rarefazione dei posti di tirocinio e tagli alla formazione. Da uno studio pubblicato nel 2003 alla stretta attualità

Non si può non riconoscere che negli ultimi venti anni il sistema svizzero della formazione professionale è stato investito da un notevole impegno riformista e da un grande dinamismo.

Ora davanti alla cosiddetta crisi finanziaria - o, meglio, di fronte all'attacco del sistema fiscale distributivo - e la tendenza del sistema delle imprese a scaricare i costi più diversi sulle spalle della collettività e dunque su quelle del tanto vituperato stato, anche questo complesso sistema denota più di una crepa.

La prima crepa discende appunto dalle politiche dei tagli finanziari che, anche nel settore della formazione professionale, iniziano a condizionare negativamente la

qualità e, in particolare verso il basso della piramide, il diritto alla formazione e all'integrazione sociale di cui il sistema della formazione professionale è stato in Svizzera un potente motore.

Una seconda crepa: l'insieme dell'economia, sul fronte delle aziende, vede solo il 30 % delle stesse mettere a disposizione posti di tirocinio sufficienti ad assicurare un circolo virtuoso all'intero sistema.

Negli ultimi anni sono infatti mancati, a seconda delle fonti, migliaia di posti lasciando sulla strada ragazzi e ragazze ben intenzionati ad intraprendere la carriera professionale attraverso la filiera della formazione professionale.

Una terza crepa è quella riferita ai

costi della formazione che le imprese sopportano - o sostengono di dover sopportare - e che porta interi comparti alla dismissione rispetto a questo importante compito.

La timida apertura verso la creazione dei fondi della formazione assicurata dalla nuova legge federale sulla formazione professionale potrebbe servire a mettere qualche cerotto ma ci voleva ben più coraggio per rovesciare le tendenze descritte: un fondo generalizzato della formazione professionale come da anni funziona in Francia sarebbe la soluzione vera ed efficace ai problemi citati. Verifiche tornerà prossimamente sul tema dei

pubblicazione dei dati hanno comportato un lavoro svolto dalla metà del 2000 fino all'estate del 2003.

Quali costi, quali benefici?

L'assunzione di un apprendista comporta molti obblighi per un'azienda; durante il suo periodo di tirocinio, colui che termina l'obbligatorietà scolastica deve soprattutto ricevere una formazione all'interno dell'azienda di tirocinio. Questa formazione non è gratuita e costituisce un investimento dell'azienda nell'apprendista. Il novanta per cento circa dei costi totali di un tirocinio sono rappresentati da costi salariali, a loro volta composti per

metà dai salari degli apprendisti e per l'altra metà dagli stipendi dei formatori. Il restante dieci per cento dei costi riguarda invece il materiale di consumo, le spese d'investimento (macchinari, equipaggiamento del posto di lavoro ecc.) e altre voci di spesa. Poiché oltre alla formazione un tirocinio ha sem-



SE Verscio

fondi di formazione e su quello della rarefazione dei posti di tirocinio.

In questo numero mettiamo invece la lente sui costi sopportati dalle imprese per formare gli apprendisti riprendendo uno studio condotto dalla Forschungsstelle für Bildungswirtschaft (FfB) dell'Università di Berna(*) dove si esaminano le conseguenze economiche della formazione degli apprendisti appunto per le aziende di tirocinio. I risultati evidenziano che, in media, la formazione è conveniente per le aziende, ma che le cifre differiscono sensibilmente, in particolare a seconda del tirocinio, suggerendo pertanto l'esigenza di un'analisi più approfondita. La preparazione dello studio, lo sviluppo dello stesso e la

pre ad oggetto anche l'attività lavorativa concreta nell'ambito della professione prescelta (o, all'inizio del tirocinio, sotto forma di prestazioni ausiliarie), nell'ottica dell'azienda gli apprendisti costituiscono quanto meno in parte anche manodopera.

Nel tempo in cui gli apprendisti svolgono anche attività più o meno qualificate, essi forniscono il loro contributo alla produzione aziendale e, con esso, al valore aggiunto generato dall'azienda. Se quest'ultima non disponesse di apprendisti, non potrebbe avvalersi di questa prestazione produttiva o sarebbe costretta a sostituire gli apprendisti con altra manodopera.

Quanto più un'azienda investe

Costi e ...

nella formazione di un apprendista, tanto meno probabile è che al termine di quest'ultima i costi del tirocinio possano essere compensati dalle prestazioni produttive rese dall'apprendista.

L'intensità della formazione accresce infatti da un lato le spese sostenute per i formatori, riducendo dall'altro il tempo che un apprendista ha a disposizione per svolgere attività produttive all'interno dell'azienda. Ma in questi casi la formazione degli apprendisti non deve necessariamente costituire un'attività deficitaria per l'impresa, poiché anche dopo la conclusione del tirocinio l'azienda può trarne comunque vantaggio. Proprio nel caso di formazioni intensive che prevedono un notevole impegno da parte del datore di lavoro, si può presumere di regola che l'azienda intenda formare così la propria futura manodopera specializzata e continuare pertanto a occupare al suo interno gli apprendisti. Continuando a dare lavoro al proprio interno agli apprendisti una volta formati, essa può risparmiare le (ingenti) spese di reclutamento e di avviamento al lavoro che sarebbe invece costretta a sostenere se assumesse manodopera dall'esterno.

La formazione degli apprendisti promette inoltre all'azienda una serie di ulteriori ricavi che sono tuttavia difficilmente quantificabili per mezzo di grandezze monetarie a causa della loro connotazione qualitativa. In linea di principio, si può tuttavia presumere che gli aspetti di costo e di beneficio della formazione degli apprendisti sopraccitati rappresentino per l'azienda le variabili considerate nell'ambito del processo decisionale che porta alla scelta di offrire o meno posti di tirocinio.

Risultati empirici per la Svizzera

In quasi due terzi di tutte le aziende la formazione degli apprendisti si rivela conveniente già nel corso del tirocinio, ossia i costi connessi con la formazione sono compensati – e nella maggior parte dei casi addirittura più che compensati – dalle prestazioni produttive fornite dagli apprendisti.

Particolarmente significativa risulta essere l'osservazione dell'andamento dei flussi dei costi e dei benefici lungo tutto l'arco di durata

del tirocinio. A causa dell'aumento degli stipendi versati agli apprendisti, i costi lordi aumentano con l'aumentare della durata del tirocinio; tuttavia, le prestazioni produttive di questi ultimi aumentano in misura più marcata.

I costi netti seguono un andamento decrescente rispettivamente, i ricavi netti un andamento crescente. L'ultimo anno di tirocinio è il più redditizio per le aziende. Nel caso dei tirocini di durata quadriennale, le differenze tra i singoli anni di tirocinio sono particolarmente marcate.

Nei primi due anni di tirocinio le aziende investono evidentemente nel capitale umano degli apprendisti, una circostanza che si riflette in modeste prestazioni produttive e in costi netti elevati, mentre negli anni di tirocinio successivi esse possono realizzare benefici conseguentemente elevati.

Se si effettua un'estrapolazione dei costi annuali della formazione di tutti i tipi di tirocinio, si ottengono costi lordi pari a quasi cinque miliardi di franchi svizzeri (considerando soltanto le spese dirette sostenute dalle aziende). Questi costi aggregati sostenuti dall'economia si contrappongono alle prestazioni produttive degli apprendisti che superano complessivamente i cinque miliardi di franchi svizzeri. Per il 2000 si ottiene così per le aziende un beneficio netto risultante dalla formazione degli apprendisti pari a quasi 400 milioni di franchi.

Il risultato positivo secondo cui la formazione degli apprendisti risulterebbe conveniente (nel 2000) per le aziende di tirocinio deve essere tuttavia interpretato in modo differenziato. I costi e i benefici variano infatti sensibilmente in funzione delle dimensioni aziendali, dei settori, delle regioni linguistiche e in particolare dei tirocini.

Costi superiori, ma anche maggiore qualità

Se è vero che le aziende (o, appunto, i centri di formazione) di maggiori dimensioni hanno modo di risparmiare alcuni costi grazie al maggior numero medio di apprendisti, è vero anche che, nel complesso, esse spendono decisamente di più per la formazione dei loro

apprendisti. Questi maggiori costi sono giustificati da una maggiore qualità della formazione che emerge anche dal confronto con la formazione assicurata da aziende di dimensioni più ridotte. Così, nelle aziende di maggiori dimensioni gli apprendisti che svolgono attività produttive si vedono affidare più spesso compiti complessi e raggiungono inoltre un maggior grado di prestazione (capacità di prestazione di un apprendista in % rispetto ad un collaboratore qualificato) in queste categorie di aziende.

La soddisfazione delle aziende si ripercuote sui posti di tirocinio e sugli apprendisti

Affinché le aziende svizzere siano disposte a creare posti di tirocinio anche in futuro, oltre a una visione prettamente basata sul calcolo dei costi e dei benefici anche la valutazione soggettiva delle aziende deve poter tracciare un quadro positivo della formazione professionale.

Nello studio, quasi l'ottanta per cento delle aziende interpellate si dichiara

molto o quantomeno abbastanza soddisfatto del rapporto costi/benefici che caratterizza la formazione degli apprendisti; soltanto un modesto sei per cento si dichiara insoddisfatto al riguardo. E' emerso inoltre che le aziende che già nel corso del tirocinio presentavano un rapporto costi/benefici soddisfacente o che prevedevano di realizzare notevoli risparmi in termini di costi di reclutamento o di avviamento al lavoro presentavano valutazioni soggettive decisamente più favorevoli rispetto alle altre aziende. Analizzando più approfonditamente questi dati con riferimento alla prassi di reclutamento e occupazionale delle imprese, è possibile dimostrare che le aziende che registrano già *durante il tirocinio* un rapporto costi/benefici favorevole tendono a creare un numero relativamente superiore di posti di tirocinio, mentre quelle che realizzano notevoli vantaggi *dopo la conclusione del tirocinio* sono caratterizzate soprattutto da un elevato tasso di permanenza in azienda degli apprendisti formati internamente.

Queste osservazioni evidenziano che, anche se le considerazioni

relative ai costi e ai benefici non sono le uniche determinanti per le decisioni di formazione aziendali, esse esercitano nondimeno un'influenza decisiva sul comportamento delle aziende.

I risultati qui presentati, secondo cui la maggior parte delle aziende di tirocinio sarebbe soddisfatta del rapporto costi/benefici che caratterizza la formazione professionale e secondo cui la formazione risulterebbe redditizia

anche sotto il profilo finanziario, non suggeriscono tuttavia automaticamente che anche altre aziende dovrebbero o potrebbero formare apprendisti. Non sappiamo se attualmente non siano proprio le imprese in cui questa attività risulta effettivamente conveniente a formare apprendisti, mentre le aziende che non offrono posti di tirocinio non lo facciano a ragion veduta, proprio perché tale formazione non sarebbe conveniente per loro. La *Forschungsstelle für Bildungsökonomie (FfB)* sta lavorando attualmente a un'analisi delle aziende svizzere che non svolgono attività di formazione, dalla quale dovrebbero scaturire nuove indicazioni.

Formazione professionale, un settore importante

In Svizzera, la formazione professionale assume grande rilevanza ai fini della politica della formazione anche soltanto per il fatto che, ogni anno, più della metà degli allievi che escono dalle scuole decide di iniziare un tirocinio.

Oltre alla sua rilevanza per la politica della formazione, non va tuttavia

dimenticata l'importanza che essa assume per l'economia in generale; la formazione professionale costituisce infatti quasi un settore economico a sé stante che genera un fatturato annuo di circa 5 miliardi di franchi.

In questo contesto, il sistema della formazione professionale costituisce da un lato una sede di produzione che conta circa 200.000 lavoratori (apprendisti) e, dall'altro, anche la sede di lavoro di migliaia di formatori. Il futuro di questo importante ramo economico della Svizzera quale piazza economica e di formazione dipenderà in misura determinante dalla capacità del tirocinio di mantenere la sua appetibilità anche sotto il profilo economico come possibile modello di formazione post obbligatoria per le aziende. E questa appetibilità potrà essere preservata soltanto se la qualità (beneficio) della formazione continuerà a giustificare anche in futuro l'impiego di notevoli risorse (costi) da parte dell'economia privata.

Giacomo Viviani

* Il progetto è stato condotto dalla Forschungsstelle für Bildungsökonomie (FfB) dell'Università di Berna sotto la direzione del Dr. Stefan C. Wolter e in collaborazione con l'Ufficio federale di statistica. L'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) e l'Ufficio federale di statistica (UFS) sostengono l'indagine in qualità di principali partner finanziatori. Lo studio è

stato condotto in collaborazione con il Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) di Bonn, un istituto che vanta un'esperienza pluriennale nel campo dell'analisi dei costi e dei benefici della formazione professionale e che ha rilevato in parallelo dati paragonabili anche in Germania.

Sintesi

PD Dr. Stefan C. Wolter, Jürg Schweri,

Costi e benefici della formazione degli apprendisti nell'ottica delle aziende svizzere

Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), 3003 Berna in collaborazione con l'Ufficio federale di statistica (UFS)

Traduzione

Emilio Vegezzi

Opera completa

J. Schweri, S. Mühlemann, Y. Pescio, B. Walther, S.C. Wolter, L. Zürcher (2003):

Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung – aus der Sicht Schweizer Betriebe, Chur & Zürich: Rüegger Verlag

ISBN:

3 7253 0745 8 – Fr. 58.–

Il libro è rilegato e conta ca. 250 pagine.

Ordinazioni

al n. fax 081 250 26 66

o all'indirizzo Internet info@rueggerverlag.ch

Che cosa puoi fare con queste 18 lettere ?

A A A B B C E E F H I I N O R T V

Puoi scrivere

CHIAVI FOBIA TENEBRA

oppure

FRENO ABBIA CHI VIETA

ma la soluzione migliore è

ABBONATI A VERIFICHE

Fiat lux



Uno sguardo sulle rappresentazioni del paesaggio notturno

Il paesaggio è stato oggetto di studio di diverse discipline, che lo hanno rappresentato e manipolato. Un progetto interdisciplinare curato dall'Istituto di Storia delle Alpi (ISALP) e dall'Università della Svizzera Italiana nel contesto del Programma Nazionale di Ricerca 48 "Paesaggi e ambienti nell'arco alpino",¹ ha posto l'attenzione su un "lato" insolito e spesso ignorato del paesaggio, quello notturno. La scienza ha infatti tematizzato il paesaggio nella sua dimensione diurna trascurando le trasformazioni al calar della notte, con questa ricerca, che sarà pubblicata nel corso del 2005, si è cercato appunto di far luce su questo aspetto sinora oscuro.

Per quanto riguarda il Ticino una ricerca dal taglio sociologico - condotta da Ruth Hungerbühler e Luca Morici - sul paesaggio notturno in due diversi scenari, uno urbano (Lugano) e uno in un villaggio delle terre di Pedemonte (Verscio), ha posto l'accento sull'illuminazione artificiale.

La creazione di paesaggi notturni attraverso l'illuminazione artificiale è in effetti un fatto non trascurabile nella trasformazione del paesaggio degli ultimi decenni, a partire dagli anni '50.

La notte illuminata modifica lo spa-

zio, crea ritmi di vita diversi, genera nuove rappresentazioni, con effetti importanti sull'immaginario individuale e sociale.

Per la ricerca, i due sociologi hanno scelto un approccio che privilegia uno sguardo sulla natura come "fatto sociale", indagando sul senso che le persone coinvolte nell'inchiesta attribuiscono alla realtà della notte.²

Nell'ambito dello studio in Ticino, oltre alle narrazioni e ai racconti ricavati da una quarantina di interviste in profondità rivolte ad adulti - è stato dato uno spazio importante alle **rappresentazioni del paesaggio notturno da parte di bambine e bambini**. Sovente questi ultimi sono considerati soggetti di ricerca solamente in ambiti specifici che indagano sull'infanzia.

In questo caso, invece, si è deciso di considerare anche la parola dei bambini, attraverso i lavori di due classi di V elementare, una di Lugano (20 bambini) e l'altra di Verscio (25 bambini), rilevando come i più piccoli osservano, costruiscono e rappresentano il proprio paesaggio notturno.

Abbiamo posto alcune domande in merito a **Luca Morici**, assistente e ricercatore all'USI di Lugano (Scienze della comunicazione), che gentilmente ci ha anche messo a disposi-

zione i disegni dei bambini/e, esaminati nella ricerca.

Quali modalità sono state scelte per raccogliere le rappresentazioni della notte da parte dei bambini/e?

Ho chiesto ai bambini di eseguire dei disegni adoperando i materiali più familiari per rappresentare il loro paesaggio notturno abituale. Mi sono chiesto quale fosse il loro modo di osservare il paesaggio, quali elementi decidevano di inserire o di tralasciare.

Hanno eseguito i disegni durante la mia presenza, nel corso di una mattinata. Le consegne erano minime: ho indicato che mi occupavo di paesaggio notturno senza specificare altro, e chiedevo di illustrare un paesaggio notturno a loro familiare, magari immaginando cosa avrebbe visto un bambino della loro età arrivando di notte nel luogo dove abitano.

I bambini/e hanno chiesto di osservare dalla finestra dell'aula oppure era uno spazio ricordato e conservato nella mente?

Non avevo dato importanza a questo fatto, pensandoci ora, si trattava senz'altro un paesaggio conosciuto e facilmente ricordato: era il loro mondo familiare, rappresentato da prospettive e distanze differenti.

Due sono gli approcci possibili; disegnare il paesaggio come panorama, da una certa distanza, e in genere è stato scelto quello nei pressi della propria abitazione o della scuola, oppure rappresentare una porzione di paesaggio, mettendo a fuoco alcuni particolari ad una distanza ravvicinata.

In molti disegni è raffigurato un quartiere ben conosciuto; altre volte un paesaggio a distanza come la riva del lago o il villaggio con le montagne.

La parola paesaggio è conosciuta da parte dei bambini/e?

La parola paesaggio sembra far parte del linguaggio quotidiano dei bambini, infatti, nessuno ha chiesto di specificare questo termine. Con gli adulti è accaduta la stessa cosa, io mi preoccupavo della definizione e ho investito delle risorse per muovermi nell'ambito di questo termine, anche per sapere come fosse tratta-

to nelle varie tradizioni.

Dagli informatori, invece, era percepito come un termine di consueta utilizzazione.

Come sono stati utilizzati i disegni nell'ambito della ricerca?

Non avendo una formazione specifica per interpretare i disegni, li ho usati come qualunque altro strumento tradizionale della sociologia. In fondo si tratta di osservare osservazioni, cioè osservare il paesaggio così com'è stato osservato da parte dei ragazzi.

Hai poi fatto raccontare ai bambini/e i loro disegni?

No, non c'è stato questo secondo passaggio, che avrebbe potuto, in effetti, essere interessante. Sarebbero stati però necessari altri strumenti di lavoro e risorse, che la ricerca non metteva a disposizione.

Hai notato delle differenze tra i lavori dei bambini/e che abitano a Lugano e quelli che invece abitano a Verscio?

Ho osservato, anzitutto, che gli scolari di Lugano avevano utilizzato specialmente i pennarelli, quelli di Verscio, invece, matite colorate e tempere.

Nei paesaggi notturni rappresentati dai bambini di Lugano, è ampiamente rimossa la notte come buio o assenza di luce naturale: i paesaggi disegnati sono molto chiari, illuminati, sembrano a prima vista di giorno. Per rappresentare la notte fanno uso di luce artificiale (fari delle auto, illuminazione stradale e domestica, insegne luminose).

Elementi naturali come le stelle e la luna sono meno frequenti. In questo senso la notte non è sempre caratterizzata da elementi naturali, che in molti disegni sono totalmente assenti. Lo sguardo dei bambini non va al di sopra degli elementi antropici.

In altri casi c'è uno stacco fra i due piani: quello delle stelle e del cielo e quello delle strade e delle abitazioni.

Ritagliare dal contesto alcuni elementi rappresentati dai bambini mi ha permesso di evidenziare meglio altre differenze. Il modo di disegnare le stelle, ad esempio. Molto stereotipato, quello dei bambini di Lugano: stelle a cinque punte, stelle di David. I bambini di Verscio, invece, hanno disegnato più spesso stelle senza una forma definita, come fonti di luce sfumata e diffusa.

Pensavo fosse anche dovuto alle tecniche differenti usate nei disegni, in realtà stelle stereotipate sono state anche rilevate in alcuni bambini che usavano gli acquarelli.

Si può allora ipotizzare che il bambino che ha familiarità con il cielo stellato, non ha bisogno di utilizzare delle forme o dei simboli condivisi per rappresentare le stelle, e privilegia invece semplici punti di luce.

Nei bambini di Verscio sono poco presenti fonti di luce come i lampioni delle strade: se compaiono sembrano perdere la funzione che normalmente svolgono: illuminano parcheggi senza auto, aree che non sono utilizzate.

Le abitazioni cittadine sono condominii illuminati, a Verscio ci sono case con una sola finestra illuminata.

Le insegne luminose sono presenti soprattutto nei disegni dei bambini di Lugano; vi si distinguono le varie possibilità, dall'hotel, al Casinò, dalla Cooperativa, al McDonald. Alcuni disegni riproducono alla perfezione insegne luminose come se i ragazzi vi abitassero di fronte.

L'illuminazione potente dei campi sportivi è molto presente nei disegni dei bambini della città, quella dei monumenti (chiese) è più frequente nei disegni dei bambini di Verscio.

Avete mai pensato di fare dei confronti con bambini che vivono in altri ambienti sociali?

Sarebbe estremamente interessante confrontare delle rappresentazioni della notte in spazi culturali differenti, ma non lo abbiamo fatto.

Abbiamo però rilevato che vi sono mondi in parte differenti anche solo a cinquanta chilometri di distanza.

I bambini di Verscio, differenzialmente da alcuni decenni di anni fa, sono comunque costantemente a contatto con uno spazio urbano, nel quale possono spostarsi facilmente.

Certo, ma abbiamo comunque chiesto di rappresentare il loro spazio abituale e così hanno evidenziato uno sguardo completamente diverso dai bambini di Lugano, ma non hanno potuto fare un confronto tra le due realtà. Le differenze sono infatti più marcate rispetto agli adulti che attraverso le interviste potevano facilmente stabilire dei confronti.

Gli spazi urbani sono sempre più illuminati anche per motivi di sicurezza, di controllo della devianza; i bambini ne sono consapevoli?

Non so se i bambini siano consapevoli che gli adulti, illuminando, allontanano le loro paure prima ancora della criminalità, sicuramente sono bravi a rappresentarne le goffe scelte degli adulti, ad esempio quando disegnano dei lampioni che illuminano dei parcheggi completamente vuoti.

La presenza diffusa del buio e della notte in molti disegni dei bambini di Verscio, sembra documentare uno scarso uso dell'illuminazione con scopi di sicurezza in questo paese. E' anche quanto emerge dai racconti dei suoi abitanti adulti, la sicurezza non risulta essere una priorità



Fiat lux

nelle scelte illuminotecniche.

Per quanto riguarda le rappresentazioni dei bambini di Lugano, è difficile rilevare degli elementi che ci parlano del rapporto tra luce e sicurezza.

La presenza di illuminazione è percepita come simbolo di modernità e espressione del progresso tecnologico?

Certamente, le luci artificiali e le funzioni da loro svolte sono usate nei disegni per testimoniare il tempo presente e la complessità che lo caratterizza. Sono come delle foto che riprendono ciò che hanno davanti. Sono pochi i disegni che hanno rappresentato paesaggi della fantasia o senza tempo. Per riuscire ad osservare se la quantità o la qualità di luce viene percepita come progresso o modernità forse bisogna chiedere loro di disegnare il paesaggio che vorrebbero, criticando quello esistente.

E' però possibile osservare in un disegno che rappresenta Lugano da lontano una sorta di nube arancio-gialla a cappello della città. Si tratta di un effetto di quello che viene descritto dagli studiosi come inquinamento luminoso. Non mi è possibile dire con certezza che nel bambino vi sia stata una volontà critica, tuttavia ha rilevato come molta della luce emessa, anziché illuminare, si disperde nel cielo, un chiaro indizio dei limiti della tecnologia.

Cosa ti ha ancora sorpreso nei risultati della ricerca? La notte è forse definita attraverso l'accensione delle luci? Appaiono dei non luoghi attraverso la luce?

Prima di tutto, come abbiamo accennato, la differenza tracciata in maniera piuttosto netta tra le perce-

zioni dei bambini che vivono in città o in un paese.

La presenza delle insegne luminose che disabitua a guardare oltre, divengono a Lugano il punto luminoso più lontano percepito; le stelle divengono solo dei simboli.

L'illuminazione di opere architettoniche, di piazze o di spazi particolari, esprime una valorizzazione estetica e un'identità di riferimento, ma con illuminazioni omologate si rendono simili paesaggi differenti e contesti diversi, con le luci natalizie, ad esempio, o con l'invasione di luci che ovunque mettono in scena gli stessi prodotti e gli stessi marchi.

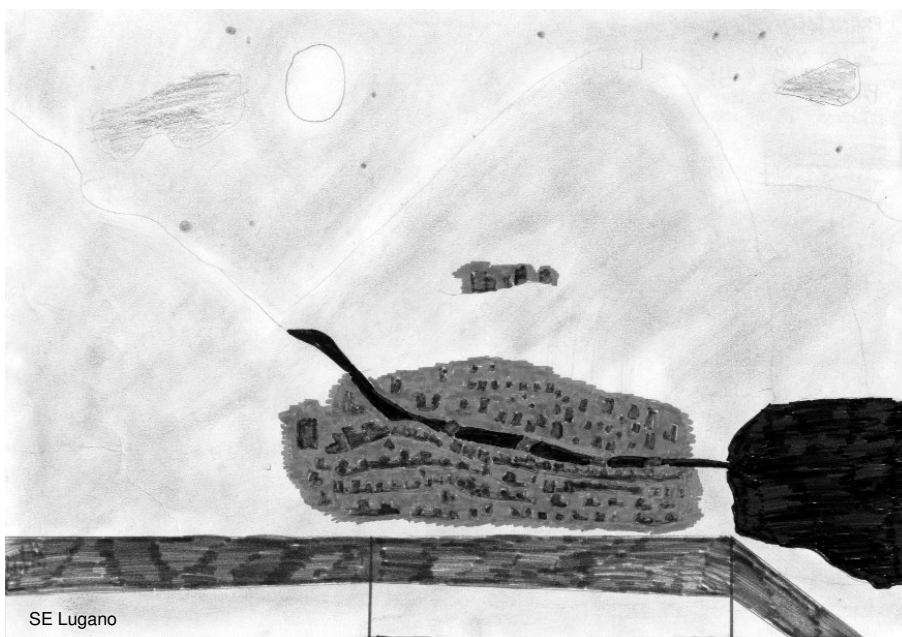
Nella ricerca abbiamo considerato

non è così facile alzare gli occhi al cielo. Bisogna quindi rieducare a guardare il cielo, perché ciò non fa più parte dell'esperienza dei ragazzi cittadini. I genitori portano i bambini in montagna per fargli vivere l'esperienza di un cielo stellato da guardare. Nascono associazioni che promuovono tali iniziative perché nella quotidianità cittadina sembrano poco possibili.

In un certo senso si riscopre il cielo e la notte, perdendoli.

Scompare anche lo spazio del mistero e la paura attraverso il buio?

Come già detto, a Verscio la percezione del pericolo è nulla, il paesaggio notturno è percepito come sicuro, la presenza del buio è rispettata e non c'è un invito ad illuminare maggiormente. Ho osservato dei disegni dove forse la paura è rappresentata piuttosto dal vuoto umano. Ci sono disegni colorati che fanno pensare alle



anche la percezione del paesaggio da parte di coloro che sono obbligati a subire certe scelte, compiute a volte senza la necessaria consapevolezza da parte delle autorità politiche: si parla degli eccessi di illuminazione in nome della sicurezza e la visibilità, e di questo le persone contattate sono coscienti.

Il cielo stellato ha rappresentato nella poesia, in altre arti o nelle esperienze personali una riflessione sulla piccolezza degli esseri umani di fronte all'universo: abbiamo cambiato rappresentazioni?

Sembra di sì, un informatore adulto sottolineava come le stelle fanno ormai parte di un percorso educativo esistenziale di chi si accorge di essere su un pianeta disperso, ma

fiabe, altri fanno pensare a mappe irreali dove mancano le persone, anche se c'è molta luce, come nei centri commerciali chiusi di notte, ma comunque illuminati. Forse però ci spingiamo verso interpretazioni che sarebbero da verificare anche con l'ausilio di altri strumenti.

Graziella Corti
Dicembre 2004

1 Descrizione dettagliata del progetto al link:

www.isalp.unisi.ch/gen/fiat_lux.htm

2 Vedi articolo Fiat Lux. *Il paesaggio notturno tra vita di notte, sicurezza e inquinamento luminoso*, in : GEA paesaggi territori e geografie, 18/2004

E.QUI.LIBRI

Dall'OfficinaARTE di Magliaso alla Biblioteca cantonale di Bellinzona

Per quanto bella, non di una mostra normale si tratta (di quelle cioè in cui si presentano opere già realizzate nel tempo), bensì di un insieme di lavori appositamente creati per corrispondere all'invito di Flavia Zanetti (ideatrice dell'OfficinaARTE artista provocatrice culturale, cui molto piace giocare con le parole). Pittori poeti musicisti architetti, ragazzi delle primarie come del liceo, calligrafi fotografi, persone che vivono esperienze ai limiti, storici attori scultori designers critici d'arte filosofi: ognuno, con il proprio linguaggio e la propria sensibilità, si è misurato con il tema E.QUI.LIBRI, elaborando riflessioni memorie desideri di manifestarsi disagi personali/collettivi, confrontandosi con materiali concetti abilità. Ottantasei sono i lavori realizzati, spesso a più mani (e menti) cosicché circa duecento infine sono le donne e gli uomini coinvolti.

È subito chiaro come la proposta (maturata non a caso durante la guerra in Iraq, dove si è andati con le armi a portare pace, con le torture a portare libertà) non riguardi solo buone letture o comportamenti saggi, né bilance più o meno calibrate per misurare giustizia corpi anime...

Ovunque stia la corda della vita, per noi che la viviamo tesi in una ricerca

continua è soprattutto una questione di equilibrio, tra corpo e spirito (nucleo inscindibile dell'essere a mio parere), tra bene e male, tra essere e non essere (quella fatale attrazione verso il nulla, autodistruzione o assoluto che sia), e così via.

Conosciuto il progetto (quasi un anno fa), la parola **equilibri** è entrata sempre più a fondo nei miei pensieri. Si è infiltrata nel vivere di tutti i giorni rapportandosi con l'agire con i ricordi con i temi che più mi appassiano (giustizia arte memoria relazioni interpersonali...). L'ho declinata nelle sue infinite varianti: e.qui.libri / s.quilibri / dis.equilibri / equilibrismi / e.qui.deliri / equi.distanza / equi.tazione (anche Elda Olivieri l'ha fatto, registrando con la sua bella voce, sul CD intitolato E/QUI/LIBRI-E/QUI/VOCI, gran parte delle parole che iniziano per l'appunto con "equi"). Ho ripreso in mano anche i dizionari (tra i "porti" del mio vivere: fondamentale averne, quando ci si senta naufraghi, o come tali capiti di sopravvivere). Italiano filosofia teologia critica d'arte cinema storia, e latino, il mitico Badellino-Calonghi (la parola, infatti, è latina e deriva dall'unione dell'aggettivo "aequus" col sostantivo "libra").

Alla voce **aequus** leggo:

1) *uguale, piano, orizzontale* (detto della superficie del suolo); *propizio, favorevole, opportuno* (detto dei tempi); *equo, costante, quieto,*

calmo, rassegnato, paziente, indifferente (detto dell'animo);

2) *uguale* (sia nel senso di uguale ad altro per natura e cioè equivalente a pari sia intrinsecamente, sia particolarmente in cose giudiziarie, *equo, retto, giusto, contrapposto a iniquo*); significa poi (nella relazione verso altri) *favorevole, propenso, proclive, benigno, amico, contrapposto a "iniquus" e "inimicus"*.

Sotto **equilibrio** trovo scritto:

1 - *condizione di un corpo che sta in bilico*

2 - *compensazione di peso* (che sta in equilibrio, per es. una bilancia)

3 - *compensazione di grado, di intensità, contraccambio dell'equivalente* (giusta proporzione di elementi mescolati assieme)

4 - *giusta misura nell'agire, calma spirituale, dominio di sé* (calma delle facoltà dell'animo, stabilità del carattere).

Quanto al vocabolo **libra**, che sta ad indicare la bilancia (e qui la questione si fa ancor più personale perché, per quel che può significare, questo è anche il mio segno zodiacale), è quasi identico a "liber" che, se aggettivo, viene detto di chi è *socialmente libero, uomo o donna che sia, o bilancia, visto che indica persona o cosa sciolta dai vincoli e quindi non impedita, non trattenuta, non limitata, indipendente*; se sostantivo, indica invece *quella membrana sottile che è sotto la cortecchia dell'albero e che serve per scrivere* (Virgilio), che s'identifica per naturale passaggio con la stessa opera prodotta e cioè con il libro. Mentre "Liber" con la maiuscola è il nome della divinità italica della fecondazione e della piantagione, identificata più tardi col Bacco greco inventore del vino. E non è tutto perché, continuando a far scorrere lo sguardo, dopo "equilibrio" viene "equilibrismo", che ha come sinonimo "barcamenarsi", nel senso di destreggiarsi e quindi di "stare nel mezzo" (nel mezzo sì, ma in acqua, quasi sempre il mare, evocando così "Odissea" "Divina Commedia" "Moby Dick". La fisicità delle parole...).

Mi fermo qui. Ce n'è abbastanza per comprendere come E.QUI.LIBRI (con o senza punti di mezzo secondo il gusto di ciascuno) sia una parola di quelle che "misurano" l'esistenza, in noi e per quello che poi



Una sala della mostra E.QUI.LIBRI all'OfficinaArte di Flavia Zanetti

E.QUI...

manifestiamo nel nostro essere, in relazione con gli altri e con l'universo intero. Dimensione questa, in gran parte emersa nelle opere ideate ed esposte: dipinti, installazioni, fotografie, divertissements, provocazioni, esercizi di stile, composizioni musicali, interpretazioni le più diverse, alcune particolarmente significative per l'invenzione di una forma che è divenuta tutt'uno col contenuto (com'è di un'opera d'arte essere).

"Non mi aspettavo una partecipazione del genere - commenta Flavia Zanetti - In fondo, l'approccio davanti a questo quadernetto (formato A5, 20 pagine, copertina nera con tanto di etichetta), dato a ciascuno come supporto-base col quale lavorare, poteva anche spaventare. Invece non solo non si sono spaventati, ma tutti hanno dato fondo alle loro risorse e hanno creato qualcosa di nuovo. Quanto al tema, m'è venuto in relazione alle esperienze dell'Officina, dove si lavora dando vita a manifestazioni per lo più maturate nel tempo sino alla spontanea fioritura, e tenendo conto naturalmente della mia esperienza." Nell'opera che lei stessa presenta in mostra - intitolata EQUI-DELI(b)RI / pensieri disincantati su vari livelli di disumanità - con quella sua rapida grafia che è tracciato di battito cardiaco e impulsi cerebrali insieme, scrive: "... Giro attorno da una vita a questo concetto perché mi dà da pensare per raggiungerlo sempre: per l'umore, per l'amore, per l'onore, per l'odore per l'osare per dare, dire, fare, vivere, star bene, comunicare, dare l'esempio, essere, avere non parliamone, essere madre e padre essere nonna come suocera, moglie, moglie naturalmente, zia, cugina, amica amica che non delude, che non illude che non scappa che non bara, non prega, non gioca coi sentimenti altrui, non giudica, non

minimizza, non esagera, non inventa palle, non si nasconde egoisticamente ma che risponde stimola, gioca, pondera, ragiona, invita, è allegra, gradevole, non grossolana e invadente importuna, chiacchierona ripetitiva e rompiscatole, curiosa, banale, scorretta e indegna. (...) equilibrio per te e per gli altri, perché si possa distribuirlo vivo, positivo, reale." (Quale ritratto di te, Flavia!)

La maggioranza degli autori - inibita forse dalla parola "libro" insita nel vocabolo di riferimento - non ha rielaborato il quaderno per farne qualcosa di nuovo; l'ha utilizzato così com'era, servendosi per esempio come album di studi: la V Liceo artistico di Desio ha presentato un repertorio di elementi diversi, spaziali graffittisti astratti gestuali; Alberto Bongini i suoi 40 ESERCIZI DI DIS-EQUILIBRIO tra forme e colori gestualità e meccanicità armonie e disarmonie; Francesco Cucci una serie di tavole di architet-

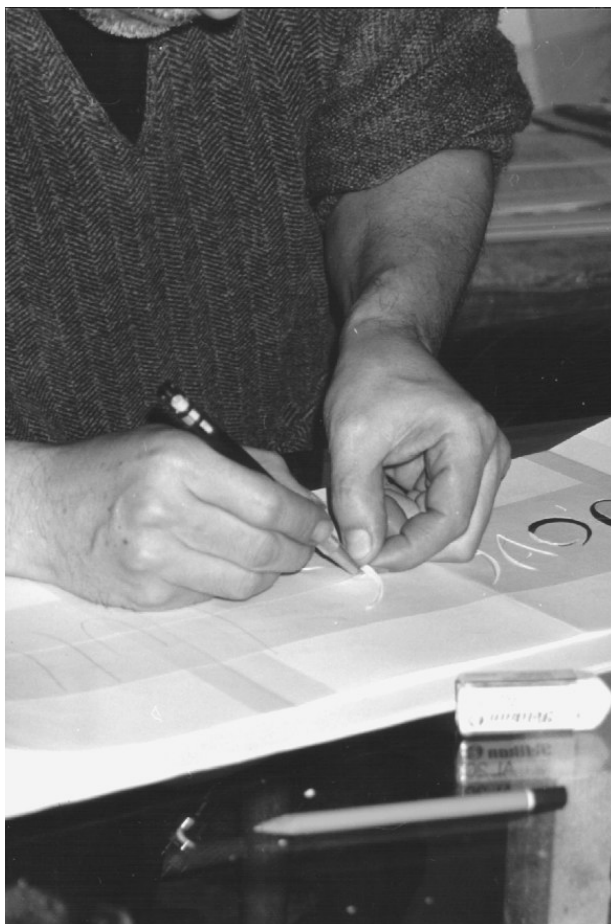
tura in EQUILIBRI DI CARTA a sottolineare il valore della diversità nell'instabilità incertezza transitorietà dello scorrere del tempo. Il quaderno è servito anche come diario, addirittura giornaliero, come ha fatto Elena Di Remigio ma anche Adriano Crivelli, che ha ironicamente coniugato la parola "mitsubishi" nelle streeps efficaci e divertenti di DIS/EQUI/LIBRO.

Si è manifestato un forte desiderio di scrivere per raccontare la propria storia ed esprimere idee, nei più diversi modi, anche ludici anche metaforici. Diffuso è l'uso del collage, di accostamenti simbolici e formali; parole e immagini sono in sovrabbondanza, talvolta per una sorta di panico "horror vacui".

Nonostante i giochi le allusioni i rimandi, si avverte prevalente una percezione sofferta urlata dolente dei mali del mondo, a partire dagli orrori (le foto assolute in bianco e nero di Antonio Ria, DAL SILENZIO DI AUSCHWITZ-BIRKENAU...) e

del male di ogni esistenza ferita, quella incolmabile tragica solitudine che sconvolge menti e volti (le foto alla Bacon di Franco Carrozzini nel suo TESTE GIRATE). E poi le voci solitarie: la stanza simbolica ricostruita da Axel Hinnen nello spazio del quaderno; l'eleganza e la pulizia delle tracce di inchiostro di Lorian Castano; le forme archetipe di Alessandro Tedesco; l'incontro tra musica e parola del compositore Francesco Hoch con il suo PERCORSO NOVECENTO - poesie italiane del XX secolo, da Ungaretti a Pasolini da Montale a Zanzotto, da lui musicate; l'alto linguaggio espressivo di Gianluigi Bellei e la sua drammatica vitalità a cantare nell'eros l'inganno consolatorio di una natura matrigna.

Pochi coloro che del supporto di partenza hanno fatto "altro": Miki Tallone ha presentato una piccola installazione esemplare per efficacia e



Fase della realizzazione dell'opera CÓSMOSI - versi "scritti" nel vuoto: "Si va verso dove è nulla".

semplicità sospendendo il quaderno trapassato da un foro circolare nel vuoto: sul pavimento, in corrispondenza, i cerchi di carta risultati dalla foratura; Marco Gatti ha impastato pagine bianche e copertina nera sino a farne un composto grigio che ha spalmato su una tela poi dipinta. Leopoldo Verona (poeta nella cui parola vivono Davide e Omero, Dante Dickinson Ungaretti), trasformato il quaderno unendo i fogli tra loro in un lungo rotolo poi piegato, ha ideato con personale calligrafia una "scrittura nel vuoto" (*Attratto / da un abisso...* è l'incipit dell'opera) per presentare l'inedito CòSMOSI, poemetto in due componimenti e prologo: su ciascuna facciata ha "inciso" i versi di una composizione, l'una in verticale l'altra in orizzontale, dando vita a una scrittura che non si legge per i segni tracciati sulla carta bensì per le forme che la luce compone individuando nella trasparenza dell'aria ogni singola lettera; scrittura come tessitura di vita, trama/ordito in cui il filo orizzontale si innesta su quello verticale, tra sillabe parole spazi silenzi.

Da CòSMOSI, il prologo:

*Equilibri ritrovati fra i baratri
della sofferenza dell'essere -
Osmosi di vuoti a costituire
la pienezza dell'esistere -
Sentirsi parte dell'universo
oltre nulla colmi di presenze
Certezze / verità immerse nel
mistero ordinato del cosmo*

Siamo così stati traghettati nel mondo di Paola Colotti, filosofa che dei filosofi ricostruisce i percorsi, il loro scavare e ricercare e interrogarsi nei secoli intorno al tema *equilibrio*. Un'indagine limpida forte, che rivela inoltre nelle presenze richiamate di scrittori pittori poeti mistici - Dürrenmatt Simone Weil Leopardi Grunewald... - (significativa novità, mi pare, per quel che di lei ho più intuito che conosciuto), il personale percorso della pensatrice, le sue propensioni attrazioni curiosità sen-



Veduta dell'allestimento della mostra E.QUI.LIBRI all'OfficinaArte di Magliaso. In primo piano l'installazione di Miki Tallone

sibilità inquietudini tensioni...

Il suo saggio, EQUILIBRIO. INTERPRETAZIONE DI UN CONCETTO, denso di evocazioni, suggestivo e coinvolgente, è chiave di volta e sigillo perfetto alla mostra dell'OfficinaArte (che "officina" sia la vita e "arte" una delle possibilità più vitali e interessanti per comprenderla e viverla?).

Colotti parte dalla constatazione che "l'equilibrio, implicando la libra, si fonda sul concetto di peso, di qualcosa che pesa, che è pesante, dunque sul concetto di sofferenza. ... La stessa giustizia deriva etimologicamente da "jus", da cui deriva anche giogo...". Da qui una serie di domande, su pesantezza-leggerezza (due sono i piatti della bilancia...), visibile-invisibile, essere-apparire, finito-non finito ("il testo leopardiano intitolato all'infinito non ha contrappesi in uno che, altrettanto e altrettante, tratti del finito. L'idillio del 1819 resta letteralmente preponderante, e squilibrante; resta, etimologicamente, piccola icona, schiacciante"). E poi Bloch, e Goethe,

ricordando che per quest'ultimo "la pittura rappresenta quello che l'uomo potrebbe e dovrebbe vedere, non quello che vede" (che verrà da Klee sintetizzato in "l'arte non ripete le cose visibili, ma rende visibile l'invisibile", c'est à dire con Saint-Exupéry: "non si vede bene che col cuore"). E ancora Essere e Non-Essere (attraverso Platone e la sapienza indiana, Odisseo e Calipso, Leopardi di nuovo), verità e realtà, illusione e realtà, equilibrio e labirinto ("Le impressioni di equilibrio sono suscitate dalle cellule di senso sparse nel labirinto membranoso, nei canali semicircolari e nel vestibolo dell'orecchio, sotto l'azione dei movimenti dell'endolinfia, che possiamo, ai nostri fini, assimilare al filo di Arianna. La salvezza dell'animale dipende in gran parte dalla percezione della sua posizione nello spazio. Anche quella dell'uomo, aggiungo"), natura e cultura...

Un saggio composto di due parti, la prima più di taglio storico, la seconda

- dalle cosmogonie indiane, al mito arcaico ("estremamente diffuso, dell'albero, della corda, della montagna, della scala o del ponte che all'inizio del tempo collegavano il Cielo alla Terra, e che assicuravano la comunicazione tra il mondo degli dei e quello degli uomini."), a Kafka (il tema della giustizia bendata) e, sopra tutti, a Nietzsche - ancor più partecipata dall'autrice.

Lia De Pra Cavalleri

La mostra E.QUI.LIBRI - a cura di Sarah Caccia, Lorenza Mossi e Theo Mossi - sarà ospitata dalla Biblioteca cantonale, Bellinzona / viale Franscini 30A, dal 7 al 30 aprile 2005.

Vernice: giovedì 7 aprile ore 18.30.

Orari: lunedì: 8.30-21.00 / ma-ven: 8.30-19.00 / sabato: 9.00-13.00

Liberali, socialisti e liberal-socialisti

Il fascismo italiano divise l'opinione pubblica ticinese tra simpatizzanti e sostenitori da una parte e avversari dall'altra. Mentre i socialisti proclamarono subito il loro antifascismo, all'interno dei due partiti storici si manifestarono profondi contrasti. Nel 1934 il Partito liberale si scisse addirittura tra una corrente di destra e una di sinistra che ruotava attorno al giornale "Avanguardia" e che si profilò apertamente su posizioni progressiste e fermamente antifasciste. Il libro di Pompeo Macaluso *Liberali antifascisti** ricostruisce la storia del Partito liberale radicale democratico ticinese e dei suoi principali leader sullo sfondo degli anni travagliati dalla crisi economica e della guerra mondiale. Nel 1946 la frattura si ricompose e il riunificato Partito liberale radicale ticinese affrontò il dopoguerra con un programma che lo portò ben presto a concludere quell'alleanza di sinistra che per un ventennio caratterizzò la politica cantonale e avviò il paese sulla via del progresso e della modernità. Fu, quella del Partito liberale democratico ticinese e dei suoi uomini, "un'esperienza politica e umana vissuta al confine di un liberalsocialismo a tratti esplicitamente enunciato, che costituisce una delle pagine più originali della storia del liberalismo ticinese".

Prendendo lo spunto dalle pagine del volume di Macaluso, Virginio Pedroni propone un contributo di grande attualità sui rapporti tra liberalismo e socialismo. Il testo che segue ripercorre l'intervento dell'autore in occasione della presentazione del libro a Bellinzona lo scorso 25 novembre.

(r. t.)

Il libro di Pompeo Macaluso racconta la storia di una formazione politica in cui il riferimento al liberal-socialismo (secondo la formula di Guido Calogero, mentre Carlo Rosselli propone quella di socialismo liberale) ha avuto una notevole importanza, soprattutto per alcuni dei suoi più lucidi e infaticabili ani-

matori, come Giulio Guglielmetti e Felice Rossi. Infatti, la vicenda politica dei liberali democratici si configura anche come una questione d'interpretazione del liberalismo e dei rapporti fra liberalismo e socialismo.

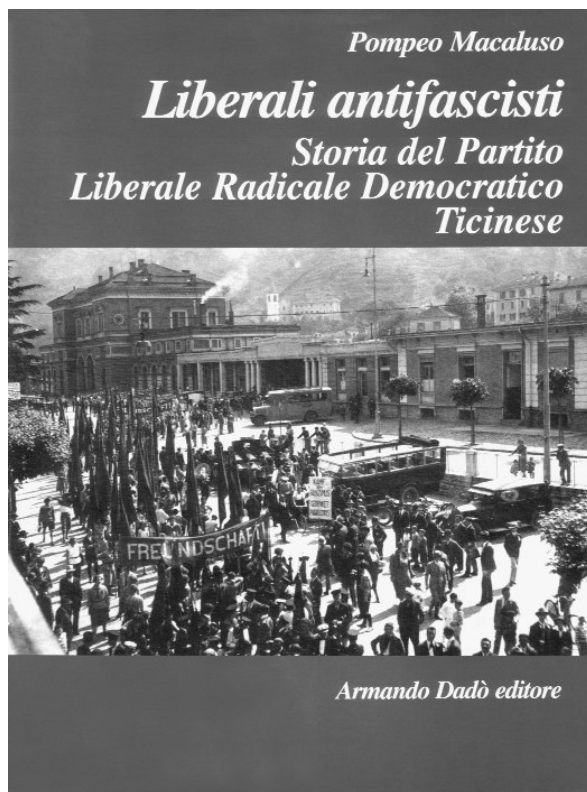
Perry Anderson, noto studioso e intellettuale *liberal* americano, ha definito il liberal-socialismo un composto politico necessario, ma assai instabile. Riferendosi in parti-

Bolla, uno dei leader negli anni Venti e Trenta dell'ala liberal-conservatrice, che sono illuminanti al riguardo: "Non bisogna dimenticare, quando si sottolinea il contrasto fra realisti e idealisti, che una regola costante dell'ammirazione dei posteri per gli idealisti va unita alla circostanza che ad essi non sia stato permesso di operare." (p. 71). Il liberalismo progressista tende, invece, a sottolineare che la visione liberale, fondata sull'idea di eguale libertà, ha in sé una spinta naturale verso l'eguaglianza e la giustizia sociale, e deve quindi evitare di trasformarsi in difesa dei privilegi di chi è libero e può godere di questa libertà. Alla voce di Bolla possiamo contrapporre quella del liberale progressista G.B. Rusca, il quale critica quanti "in nome di una pretesa libertà di industria vorrebbero evitare ogni intervento dello Stato, dimenticando l'esperienza che è lì a dimostrare che la pretesa libertà economica permetterebbe troppo spesso a quelli finanziariamente più forti di opprimere i più deboli qualora la nazione non intervenisse per proteggerli." (p. 324)

Il liberal-socialismo

Il liberal-socialismo intende il socialismo come una forma di compimento del liberalismo. Di quest'ultimo vuole

essere uno sviluppo a partire dall'idea d'eguale libertà. Se il liberalismo considera la libertà come un diritto per tutti, allora, ad avviso dei liberal-socialisti, deve coerentemente propugnare un'effettiva eguaglianza nelle possibilità di utilizzare tale libertà. Solo l'esistenza di concrete opportunità rende la libertà qualcosa di sostanziale. Senza l'accesso a beni fondamentali come reddito o istruzione, l'esercizio della libertà diviene impossibile e la sua difesa mera retorica. L'estensione della libertà può quindi trovare in ampi interventi pubblici, volti a migliorare le condizioni dei più deboli, non un ostacolo, ma un sostegno. Nel contempo, il liberal-socialismo ha avversato quella che per lungo tempo è stata la principale corrente culturale della sinistra: il



colare al pensiero di Norberto Bobbio, egli sostiene che "liberalismo e socialismo, che sembrano inizialmente attrarsi, finiscono per separarsi, e all'interno dello stesso processo chimico, il liberalismo si orienta verso il conservatorismo." (*Reset*, no. 74, novembre-dicembre 2002) La vocazione conservatrice del liberalismo, che lo rende espressione ideologica dei ceti privilegiati, porta all'unilaterale contrapposizione fra la difesa della libertà (anche economica), da un lato, e le aspirazioni egualitarie e il perseguimento di interessi e finalità collettive, dall'altro. Ciò dà luogo all'opposizione, nel nome di un realismo quietista, ad ogni volontà di riformare la società in base a più impegnativi ideali di giustizia. Macaluso cita alcune parole di Fulvio

marxismo. A quest'ultimo ha imputato il messianismo e il determinismo storico ed economico, che l'hanno indotto a svalutare il peso delle libere azioni umane e l'importanza della dimensione etica; la sottovalutazione del ruolo delle libertà individuali, quali premesse di una piena emancipazione umana; un eccessivo statalismo, a cui il liberal-socialismo contrappone la fiducia nelle capacità d'iniziativa autonoma della società civile.

Sul piano dei principi, la visione liberal-socialista sottolinea il legame inscindibile e nel contempo la tensione fra libertà e giustizia. *Legame inscindibile*: come detto, la libertà deve essere eguale libertà, e dunque tutti devono avere i mezzi per farne uso. A cosa mi serve la formale possibilità di scegliere liberamente che cosa studiare, se non ho i mezzi per farlo? O, ed è ancora peggio, se non aspiro all'istruzione semplicemente perché non ho mai avuto occasione di entrare in contatto con il sapere, poiché lo stato non ha mai creato delle scuole gratuite e non ha obbligato i miei genitori a mandarmici? Vi è però anche la *tensione*: la libertà e il conseguente pluralismo generano disuguaglianze; la possibilità di disporre della propria vita comporta che, in base a talenti, volontà e fortuna, si perseguano obiettivi e piani che condurranno a dislivelli in termini di reddito, stima sociale e anche soddisfazione personale. Da questo punto di vista, un'eccessiva preoccupazione per l'eguaglianza può entrare in conflitto con la protezione della libertà.

La riflessione teorica del liberal-socialismo si è avviata a cavallo fra Otto e Novecento e in Italia ha trovato interpreti d'alto valore, come Carlo Rosselli, Guido Calogero o Norberto Bobbio. Soprattutto a Roselli hanno guardato alcuni degli esponenti dell'ala liberal-socialista del Partito liberale democratico ticinese. I temi e l'impostazione cari a tale tradizione hanno ritrovato negli ultimi trent'anni un'approfondita analisi all'interno della rinascita dell'etica pubblica e della filosofia politica normativa, ad opera di pensatori come John Rawls, Richard Dworkin, Amartya Sen, Jürgen Habermas.

Il fallimento politico

Alla ricchezza teorica del liberal-socialismo non è però mai corrisposto il successo politico delle forma-

zioni politiche che ad esso si sono ispirate. Nel caso italiano, si è trattato del *Partito d'Azione*, figlio delle formazioni partigiane di *Giustizia e Libertà*. Le ragioni di tale debolezza sono ben riassunte da Bobbio, il quale, in *Italia fedele*, descrive il libera-l-socialismo come una "formula elitista", le cui "posizioni dottrinarie filosofiche" erano "destinate alla sconfitta di fronte alle grandi forze politiche reali dominate e guidate dalle forti passioni e da ben concreti interessi più che da sillogismi perfetti." Un partito liberal-socialista fatica ad identificare ed aggregare interessi e a muovere le passioni; ha difficoltà a fornire incentivi materiali concreti e incentivi ideali facilmente percepibili. Le grandi forze politiche progressiste, conservatrici o reazionarie hanno storicamente trovato un ancoraggio nel conflitto di classe, negli scontri fra nazioni o in ideologie in grado di mobilitare grandi masse (comunismo, socialismo, nazionalismo, fascismo). Il sillogismo liberal-socialista, in cui dalle due premesse della libertà e della giustizia si ricava una conclusione relativa agli assetti istituzionali e sociali fondamentali, è stato percepito come una costruzione astratta e intellettualistica, poco aderente alle spinte reali della storia. Una conclusione che lo stesso Bobbio, fortemente portato ad un realismo pessimista, riteneva purtroppo fondata.

Liberali e socialisti oggi

D'altra parte, la fine della vicenda del "socialismo reale", il complicarsi del conflitto sociale, la forte esigenza di libertà e pluralismo emergente dalla società, hanno messo in crisi molti dei modi di aggregare interessi e muovere passioni cui la sinistra ha fatto ricorso in passato. Ogni visione deterministica della storia, intesa come sviluppo scientificamente prevedibile, è stata abbandonata. Le esperienze storiche cui la sinistra può guardare con più soddisfazione sono proprio quelle socialiste e democratiche, ad esempio del nord Europa. Da questo punto di vista la prospettiva liberal-socialista potrebbe acquistare nuova vitalità. Ma, ancora una volta, la realtà della vicenda politica sembra andare in una direzione diversa. In questi anni è venuto imponendosi un liberalismo economicista, che si identifica col liberismo, la finanziarizzazione dell'economia, i dettati della globalizzazione. Ad esso si contrappone

un socialismo che rischia spesso di ridursi a difesa delle conquiste sociali del passato, che rinuncia a concreti progetti di riforma della società e che a volte è incline al massimalismo.

La vicenda svizzera è al riguardo significativa. Qui un partito liberale in cui prevalgono posizioni sempre più conservatrici cerca di competere con il populismo della destra di Blocher. Il partito socialista, attestato su spesso giustificate posizioni di difesa, ottiene grazie a ciò significativi successi elettorali, ma fatica a trovare interlocutori e a darsi una prospettiva di medio periodo. Eppure, la lezione della storia del nostro paese, Ticino in testa, mostra come il rapporto fra socialisti e liberali abbia avuto grande importanza. Anche per il futuro si possono immaginare terreni di convergenza fra un liberalismo che non ceda alla tentazione di ridursi alla difesa dei privilegi e un socialismo che non rinunci a pensarsi come forza in grado di partecipare al governo del paese. Temi come quelli dell'apertura all'Europa, della difesa della laicità delle istituzioni e degli spazi di pluralismo e tolleranza contro i diversi fondamentalismi, di valorizzazione del dissenso e dell'esercizio critico, di resistenza nel nome della dignità dell'individuo sia all'omologazione mercantile che alla chiusura tribalistica, sono esempi significativi.

A fare problema, comunque, rimane il nodo dell'economia, del rapporto fra stato e mercato, fra pubblico, sociale e privato. È una questione rispetto alla quale posizioni più estreme, da una parte e dall'altra, trovano poche soluzioni ma più facile consenso. Le posizioni più meditate, quali quella liberal-socialista, faticano a farsi largo. Abbandonate le eccessive pretese conoscitive e predittive di un certo marxismo, ribaditi alcuni principi fondamentali incentrati sull'idea di giustizia come sviluppo della libertà, a far difetto è una capacità diagnostica del presente che permetta di intravedere le linee di una possibile riforma sociale che coniughi in modo nuovo libertà e giustizia.

Virginio Pedroni

*Pompeo Macaluso, *Liberali antifascisti. Storia del Partito Liberale Radicale Democratico Ticinese*, Locarno, Dadò, 2004.

Storia e cinema

Riflessioni sul cinema come storia e sulla storia al cinema

L'atis, associazione ticinese insegnante di storia, è nata nel 2003 con lo scopo di promuovere la cooperazione tra docenti di storia della Svizzera italiana e stimolare la riflessione e il dibattito sull'insegnamento della storia nella scuola.

Nel corso del presente anno scolastico l'atis ha organizzato, in collaborazione con i cineclub ticinesi, una rassegna di film storici dedicata agli allievi delle scuole cantonali. Questa retrospettiva è stata l'occasione per organizzare, con il sostegno del comune di Massagno, una

sul sito dell'associazione ticinese insegnanti di storia al seguente indirizzo: www.atistoria.ch. (r. t.)

A. Storia e cinema: un rapporto difficile

Il cinema, proprio per le sue qualità illusionistiche di ricreazione della realtà, ha cercato fin dalle origini nella storia uno sbocco spettacolare, diventando subito anche uno strumento critico di lettura e di interpretazione, in ogni caso, non importa se superficiale o tendenziosa, ideologicamente orientata o fredda-mente documentaria.

L'ambito del cinema storico com-

nobilitanti!

La storia, al pari del teatro, è ad esempio alla base delle scelte produttive della Film d'Art, la più importante casa di produzione francese fondata alla fine dell'800 da Charles Pathé.

E anche in Italia il cinema degli esordi preferisce ispirarsi alla visione storica: pensiamo ad alcuni capolavori del cinema muto, come *CABIRIA*, 1914, di Giovanni Pastrone, *Gli ultimi giorni di Pompei*, 1916, di Mario Camerini, o ancora *Messalina*, 1923, di Enrico Guazzoni, per citare solo alcuni titoli di una produzione molto ampia che segna il momento più felice del cinema italiano d'inizio secolo.

Questo vale anche per la piccola cinematografia elvetica: se il primo film girato in Svizzera è una comica realizzata nel 1908, *Un'avventura di Redzipet*, prodotta e diretta da Albert Roth-De Markus, il secondo (e anche il terzo...) è un film storico, che parla – ovviamente! – del più famoso personaggio storico svizzero, *Guglielmo Tell*, girato nel 1912 da Georg Wäckerlin. Una curiosità: nei panni del figlio bambino di Guglielmo Tell troviamo un futuro consigliere federale, Hans Schaffner...

Per questo tipo di cinema in effetti bisognerebbe parlare più precisamente di genere storico-mitologico, un genere ben poco propenso a ricostruzioni storiche, ma molto debitore a quel gusto tra il neo-classico e il retrò che ritroviamo in tutte le arti, dalla pittura alla letteratura. Pensiamo per esempio ai romanzi di Lewis Wallace, *Ben-Hur*, del 1890, *Quo Vadis*, del 1895, di Henryk Sienkiewicz, o *Cartagine in fiamme*, 1908, di Emilio Sàlgari (Sàlagari, e non Salgàri: la mia generazione ha sempre detto Sàlgari!).

Un gusto che irrompe con forza nell'immaginario popolare, tanto che persino Méliès, il grande illusionista Méliès, nel 1900 realizza un film storico, *Passione*, girato utilizzando degli scenari teatrali.

Da un personaggio di *Cabiria* poi, dallo schiavo forzuto Maciste (interpretato da Bartolomeo Pagano) nascerà il sottogenere degli "uomini forti", che ottenne anche all'estero un discreto successo, e che ritroveremo 60 anni dopo nella saga dell'invincibile Conan.



SE Lugano

serata pubblica sul tema del cinema storico e del suo uso didattico, che ha avuto luogo lo scorso 14 dicembre nell'aula magna della scuola media di Massagno. Sono intervenuti **Mariano Morace**, giornalista e critico cinematografico, **Giovanni De Luna**, ordinario di storia contemporanea all'Università di Torino e **Gianni Haver**, maître-assistant all'Institut d'Histoire Economique et Sociale dell'Università di Losanna. Pubblichiamo le relazioni dei tre conferenzieri, ringraziandoli per la loro disponibilità. I contributi di Giovanni De Luna e di Gianni Haver sono stati registrati ed in seguito trascritti, limitando allo stretto necessario gli interventi di redazione; mantengono quindi l'immediatezza del registro orale proprio della lezione pubblica.

Questi testi sono consultabili anche

prende un arco di possibilità che va dal kolossal al cinema militante, dalla biografia romanzata di personaggi emblematici alla ricostruzione di eventi significativi vissuti invece attraverso il punto di vista di gente comune.

Se pensiamo alle origini del cinema, al periodo del cinema muto, la realizzazione di film storici andava di pari passo con l'esigenza di nobilitare questo nuovo mezzo (nato come fenomeno a metà tra l'illusionismo e l'attrazione), soprattutto per accattivarsi i favori del pubblico colto e borghese. Non a caso tale preoccupazione fu innanzitutto dei cineasti europei, che sentivano questi problemi in misura molto maggiore dei loro colleghi americani: negli Stati Uniti infatti il cinema fu subito un fenomeno di massa che non aveva assolutamente bisogno di momenti

Il kolossal storico-mitologico non supera la crisi della prima guerra mondiale: la crisi e gli assurdi costi causano un crollo verticale delle produzioni di questo genere, che a lungo verrà definito "italiano" in tutto il mondo.

Una concezione della storia più legata all'attualità politico-sociale caratterizza invece, nello stesso periodo, la produzione americana e quella sovietica.

Negli stati Uniti, grazie a una combinazione – irripetibile altrove – di sviluppo della produzione cinematografica e dell'immaginario collettivo, nasce il genere western, il cui retroterra è sicuramente l'epica della conquista della frontiera, il fenomeno storico che è alla base della nazione americana come della sua cultura.

Da questo punto di vista è stato fondamentale l'apporto di film come *Nascita di una nazione*, 1915, di David W. Griffith, una delle opere che con maggior esattezza riproducono il senso di un periodo storico pur salvaguardando la resa spettacolare.

In Unione Sovietica la rivoluzione d'ottobre apre un periodo fecondo per la sperimentazione sul linguaggio cinematografico e per la discussione sull'uso politico del cinema. La storia della rivoluzione è più volte "adattata" per lo schermo: dai moti del 1905 in *La corazzata Potemkin*, 1926, di Sergej Ejzenstejn, a *Tre canti su Lenin*, 1934, di Dziga Vertov, da *Ciapaiev*, 1934, di Georgij e Sergej Vasil'ev, fino agli esperimenti estremi di Ejzenstejn, che con *Ivan il Terribile*, 1944, realizzato poco prima di morire, sembra stimolare una lettura delle gesta del famoso zar alla luce della dittatura staliniana.

Nell'Europa occidentale l'evoluzione del cinema storico è legata a condizioni particolari, che variano da paese a paese. Negli anni '30, il nazismo tedesco sviluppa un cinema di propaganda assai robusto, ancora oggi interessante dal punto di vista spettacolare, sotto la guida di Leni Riefenstahl. In Italia invece il regime di Mussolini non ha una politica di propaganda precisa, e i fasti del fascismo sono cantati in poche opere, come *Scipione l'africano*, 1937, di Carmine Gallone, o *Condottieri*, 1937, di Luis Trenker, adattamenti di film kolossal dell'epoca del muto. Ma non possiamo dimenticare gli episodi di squadrismo narrati nel 1933 da Giovacchino Forza-

no in *Camicia nera*, mentre nel 1935 con lo squadrismo si era cimentato anche Alessandro Blasetti in *Vecchia guardia*.

La Francia del Fronte Popolare produce dal canto suo *La grande illusione*, 1937, di Jean Renoir, meditazione sulla guerra del '15-'18 condotta con l'occhio rivolto alle speranze che provenivano da Leon Blum e dal suo esperimento politico. E con lo stesso spirito Renoir affronta, subito dopo, la rivoluzione francese con *La Marsigliese*, sempre del 1937.

Nel cinema americano sonoro, la storia fa da sfondo a generi via via più codificati: nel western, con il costante riferimento agli eventi di cui era disseminata l'epica marcia verso l'Ovest; nel gangster film,

tanto di "venerazione" quanto di accademico distacco.

Se da una parte c'era dunque DeMille che rivisitava la storia del cristianesimo con *Il segno della croce*, 1932, dall'altra Richard Boleslawski estraeva dalla storia russa tutto il melodramma estraibile con *Rasputin e l'Imperatrice*, 1932, e Jack Conway guardava con occhio inquieto alle vicende rivoluzionarie del vicino Messico in *Viva Villa*, 1934, mentre più tardi William Dieterle avrebbe gettato uno sguardo retrospettivo sulla storia di un paese così preoccupante per gli americani in *Il conquistatore del Messico*, 1939.

Entravano poi in gioco le grandi dive – per esempio Marlene Dietrich per *L'imperatrice Caterina*, 1934, di



attraverso gli emblematici temi della violenza urbana e del proibizionismo. Continua invece la tradizione di film ispirati a episodi storico-biblici nelle realizzazioni colossali di Cecil B. DeMille, mentre l'attualità, la storia recente, compare in molto cinema legato dapprima, direttamente o indirettamente, al New Deal roosveltiano, e successivamente nella produzione dei film di guerra, siano essi di finzione o di propaganda.

È una fioritura assai ricca, che può essere guardata come un generico riesame, sia delle radici della nazione (dal western più storicamente fedele alla cronaca delle vicende sociali), sia del patrimonio di una civiltà alla quale ci si sente legati, quantunque indirettamente: la storia del mondo, e dell'Europa in particolare, fu per gli Stati Uniti un motivo

Josef von Sternberg, Greta Garbo per *La regina Cristina*, 1933, di Rouben Mamoulian – e con loro ci troviamo di fronte alla sagra dello spettacolo fine a se stesso.

Ma vi erano anche tentativi di seria indagine storico-psicologica – per esempio *Il traditore*, 1935, di John Ford – o nobili rievocazioni del valore dei "cugini" inglesi – *La carica dei seicento*, 1936, di Michael Curtiz – o ancora le riflessioni sulla grande guerra, anche se non immuni da toni encomiastici – pensiamo a due film di Howard Hawks, *Le vie della gloria*, 1936, e *Il sergente York*, 1941.

Quello che unisce – se c'è davvero qualcosa che unisce – film tanto diversi, è la prevalenza dell'azione, e dello spettacolo, sulle ragioni della storia: il cinema americano assume il fatto storico – autentico o roman-

Storia e ...

zato – come un vistoso ("exiting" direbbero loro) pretesto sul quale ambientare un film d'avventura o un melodramma.

Non è un film storico, del resto, *Via col vento*, 1939, di Viktor Fleming?

Non dobbiamo dimenticare poi la rinascita in Italia, negli anni '50, del cinema storico-mitologico, grazie a registi come Riccardo Freda, che realizza *SPARTACO*, nel 1952, o a *Le fatiche di Ercole*, del 1957, di Pietro Francisci.

L'operazione consiste nel girare film a basso costo che utilizzino costumi e scenari dei kolossal americani, che a loro volta erano girati in Italia per questioni di costo: siamo all'epoca della cosiddetta Hollywood sul Tevere.

Nascono così i "peplum" come li chiamano i francesi, e potremmo ricordare *Gli ultimi giorni di Pompei*, 1959, di Sergio Leone, *Il figlio di Spartaco*, 1962, di Sergio Corbucci, *Arrivano i Titani*, 1962, di Duccio Tessari, *Ercole alla conquista di Atlantide*, del 1961, di Vittorio Cottafavi.

Siamo alla seconda puntata degli uomini forti: arriverà poi, come abbiamo detto, negli anni '80, Conan e i suoi emuli...

Tutte queste considerazioni valgono fino ai giorni nostri: il cinema trae spesso ispirazione dalla storia soprattutto nei periodi di massima tensione politica e sociale nei vari stati.

Basta pensare al rapporto tra il neo-realismo e la resistenza in Italia, tra la crisi americana e i film sul Vietnam – citiamo tra tutti *Apocalypse now*, 1979, di Francis F. Coppola – tra l'emergenza di alcuni paesi del terzo mondo e la produzione di film sulla storia nazionale: Cina, Filippine e Brasile, per citare solo alcuni. Inoltre film di genere possono trovare ispirazione o interpretare determinati momenti storici: lampante, per la situazione italiana di quegli anni, è l'esempio di *La Grande Guerra*, realizzato nel 1959 da Mario Monicelli.

Ma se questa analisi vale soprattutto per il rapporto tra cinema e attualità (comprendendo nell'attualità, come abbiamo detto, anche la storia recente) dal secondo dopoguerra si sviluppa una produzione di film storici ad alto costo, che spesso confinano con altri generi, come lo storico-mitologico e il kolossal.

Quel che è certo è che film come *Il ponte sul fiume Kwai*, 1957, di David Lean, *Il giorno più lungo*, 1963, di Ken Annakin, *Lawrence d'Arabia*, 1964, ancora di David Lean, *Simon Bolivar*, 1970, di Alessandro Blasetti, *Waterloo*, 1970, di Sergej Bondarcuk, *Novecento*, 1976, di Bernardo Bertolucci, *Reds*, 1981, di Warren Beatty, (solo per citare i più famosi e premiati), manipolano elementi storici partendo da una base spettacolare e realizzano un prodotto destinato al largo consumo.

Vero e proprio "genere tra i generi", questo tipo di cinema storico è forse l'erede più diretto delle superproduzioni hollywoodiane, con la sua cura per la realizzazione, il richiamo di molti attori famosi e di masse sterminate di comparse.

Che è appunto la conferma del modo prevalente di affrontare la storia da parte del cinema americano, e di conseguenza di buona parte delle cinematografie occidentali.

Anche se poi non mancano esempi di attenta analisi storica, soprattutto di fatti che toccarono la coscienza nazionale e che furono troppo rapidamente rimossi. Per citare film magari meno noti ricordiamo *Daniel*, 1982, che Sidney Lumet ha dedicato al caso Rosenberg, o il bellissimo *Schiava d'amore*, 1975, di Nikita Michalkov.

Cinema e storia dunque, un rapporto difficile?

Sì, se vogliamo trovare nel cinema quella "verità storica" che forse è difficile trovare persino nei libri di storia.

Non tanto, invece, se ricordiamo che il cinema - quando è di qualità - racconta, interpreta, e dunque è autorizzato a stravolgere la cosiddetta verità storica.

Perché il cinema ci racconta delle storie, non la Storia.

Mariano Morace

B. Le nuove frontiere della storia.

Il cinema come documento storico

L'operazione metodologica che propongo è radicale fino alla brutalità, poiché si tratta di sradicare il film dal contesto in cui è nato e portarlo nello statuto scientifico della storia. E' un'operazione all'interno della quale la storia riafferma un fortissimo imperialismo disciplinare e in cui cambiano tutte le priorità: una pellicola che nella storia del cinema ha poco valore, può essere uno straordinario documento per lo storico. Per poter mettere il film sul "tavolo della tortura" e fargli dire tutto quello che lo storico vuole sentirsi dire, bisogna avere una critica delle fonti attrezzata a lavorare su documenti nuovi, come lo sono quelli mediatici. I capisaldi della metodologia della ricerca storica sono la verifica dell'autenticità e dell'esattezza, la critica interna ed esterna, l'esame dell'intenzionalità. Tutto questo bagaglio della critica delle fonti è stato elaborato dalla storiografia positivista di fine Ottocento sul documento scritto. Lavorare fuori dal documento scritto, avere il cinema come fonte comporta una grandissima responsabilità metodologica da parte dello storico.

Quando noi parliamo di rapporti tra cinema e storia immaginiamo tre percorsi. Il cinema come agente di storia, il cinema come strumento per raccontare la storia, il cinema come fonte per la conoscenza storica. Questi sono i capisaldi che come storici abbiamo riconosciuto nel momento in cui abbiamo accettato di avere il cinema all'interno del nostro statuto scientifico. Trascurei di parlare qui del primo punto, anche se è fortissima la dimensione che il cinema può assumere in questo suo ruolo. Intendo cioè la capacità di strutturare comportamenti, di promuovere passioni, scelte collettive; ci sono film che non si sono limitati a recepire, ma sono intervenuti a modificare il processo storico. *Fragole e sangue* è stato per la mia generazione fondamentale per compiere determinate scelte, così come *Berretti verdi* è stato decisivo affinché il nostro ministro degli esteri Gianfranco Fini diventasse un militante del Movimento sociale italia-

no. Intorno al film *La battaglia di Algeri* si sono creati due schieramenti contrapposti: quello degli immigrati magrebini e quello legato ad elementi della destra francese. Teniamo però da parte, anche se è un tema fondamentale, la capacità del cinema e in generale dei media di suscitare passioni, mode e comportamenti, di strutturare identità oltre che favorire scelte politiche. Voglio invece, anche per portare il discorso su un piano didattico, insistere sugli altri due aspetti: il cinema come strumento per raccontare la storia e il cinema come fonte per la conoscenza storica, perché questa duplice funzione offre agli studenti la possibilità di fare un doppio viaggio nel tempo. Quando parliamo del cinema come strumento per raccontare la storia ci riferiamo al passato che il film racconta e mette in scena. Quando ci riferiamo al cinema come fonte per la conoscenza storica ci riferiamo al presente in cui il film è stato girato ed è stato elaborato. *L'Agnese va a morire* racconta la Resistenza e interagisce con gli anni 1943-45 in Italia, ma il film è del 1976 e, come fonte per la conoscenza storica, ci restituisce l'Italia di quegli anni, il movimento femmi-

nista, le grandi speranze collettive. *La vita è bella* di Benigni è molto più significativo rispetto all'Italia della fine degli anni Novanta che non al racconto della Shoah.

Quando invece parliamo del film come strumento per raccontare la storia e quindi ci riferiamo al passato che viene messo in scena, dobbiamo fare subito una premessa. Occorre ricordare che oggi non esistono steccati o gerarchie: da una parte la storia "vera", quella raccontata dagli accademici e dall'altra modalità diverse di ricostruzioni del passato. L'uso pubblico della storia è paragonabile a una grande arena, nella quale si confrontano molteplici discorsi, che vanno riconosciuti tutti nella loro specificità.

Non possiamo semplicemente affermare che il racconto della storia sia una prerogativa degli studiosi. C'è una partita che si gioca: quella della trasmissione della conoscenza storica e della costruzione di un sapere e di una memoria diffusi, cui contribuiscono molteplici agenti di storia, che sono in grado di strutturare racconti del passato. E' necessario confrontarsi con la specificità di questi racconti, non rifiutarli come paccottiglia, anche se molti di questi

sono sicuramente prodotti dozzinali. Non si ottiene però nessun risultato rifiutandoli e ripristinando le gerarchie della storia accademica, dei libri, dei saggi, degli archivi, perché il senso comune, le precondizioni stesse dell'apprendimento e dell'avvicendamento della storia sono determinati dalla dimensione audiovisiva, più che dal racconto scritto. Gli storici non possono quindi trincerarsi in una torre d'avorio, ma devono confrontarsi con quella forma di storiografia, le sue ipotesi interpretative ed il suo specifico modello narrativo.

Un modello che assomiglia molto a quello del romanzo storico o del manuale di storia, basato sull'ordine cronologico del racconto, su una dimensione emotiva sempre molto presente, su un continuo rimandare tra la grande storia come scenario e la storia individuale come elemento narrativo forte dei protagonisti e su un raccordo finale tra la storia degli individui e la storia delle grandi masse. Gli storici hanno frequentato con grande dimestichezza fino alla fine del Novecento un modello attento alla dimensione cronologica e diacronica. Per loro la cronologia era un principio ordinatore: mettere



SE Verscio

IVAN

storia e cinema

Storia ...

in fila gli eventi serviva già a spiegarli. Oggi però la situazione si è complicata anche grazie al cinema e ad alcuni meccanismi della narrazione cinematografica, come ad esempio il privilegiare il segmento e la sequenza o il potersi liberare da un impianto rigidamente cronologico. Il genere storico, che intenzionalmente mette in scena il passato, è il più arretrato dal punto di vista narrativo, proprio perché paga il tributo più alto al vecchio schema del racconto storico impostato in base all'asse diacronico-cronologico.

Blow-up di Antonioni racchiude un schema narrativo che gli storici dovrebbero imparare a frequentare maggiormente; quello ad esempio

avviciniamo al cinema che racconta il passato dobbiamo individuare l'ipotesi storiografica cui fa riferimento, capire come è organizzato il modello narrativo e in quale relazione quel racconto sta con il presente in cui è stato elaborato.

Così arriviamo al cuore della proposta metodologica di come si lavora con il cinema nella scuola: cioè il rapporto tra il cinema e il presente. Innanzitutto occorre confrontarsi con l'intenzionalità dell'autore. Quando si realizza un film sul passato, l'autore ha in mente il presente in cui è vissuto e lo dice esplicitamente. *Passion*, ad esempio, è un film sull'America di oggi e nessuno ne fa mistero. Ma la sfida concet-

(1936-1939), il film non è il racconto di quell'avvenimento, ma il racconto di quella guerra civile vista dai trozkisti. C'è un'ipotesi storiografica che è chiaramente riconoscibile dalla sua matrice trozkista, per cui tutta una serie di eventi come lo sciopero generale di Barcellona, il modo con cui si dislocano le brigate internazionali, ecc. viene rivissuta in questa chiave.

Il film è stato girato nel 1992 nell'Inghilterra del dopo Thatcher, ma soprattutto durante gli anni immediatamente successivi alla caduta del muro di Berlino. L'opera di Ken Loach non è tanto il racconto della guerra di Spagna, ma uno straordinario documento su come gli intellettuali europei di sinistra hanno vissuto il crollo del comunismo. Il regista è stato molto esplicito: ha voluto far capire ai giovani che la fine dell'esperienza sovietica non era un esito scontato per il comunismo come pensiero ideologico per la sinistra europea. C'era un'alternativa che era quella trozkista e anarchica, che è stata brutalmente soffocata da Stalin, ma che aveva dentro di sé delle potenzialità innovative e di rottura. Si tratta di una sorta di grido di speranza: è finita l'URSS, ma non sono finite le nostre idee.

La scena iniziale è didatticamente di una straordinaria efficacia. Una giovane donna si reca a Liverpool dove il nonno sta morendo e in soffitta apre la sua valigia, che è proprio la valigia della storia, dove trova lo "strumentario" dello storico. La ragazza inizia così a fare ricerca: legge i ritagli dei giornali, le lettere, guarda le fotografie, lavora insomma con i documenti dello storico. In quel film ci sono tre scene di funerali. La prima si riferisce al miliziano irlandese che viene ucciso in un'azione di guerra e la sepoltura è accompagnata dal canto dell'Internazionale, dallo sventolare di bandiere rosse alla presenza dei compagni che salutano con il pugno chiuso. Il funerale di Bianca, la compagna del protagonista David uccisa dagli stalinisti, è simile al precedente con in più la scena che dà il senso a tutto il film: prima di seppellirla l'uomo raccoglie una manciata di terra in un fazzoletto rosso, che viene poi trovato dalla nipote nella valigia. Il terzo funerale è quello del nonno a Liverpool nel



SE Verscio

di considerare una dimensione sincronica, invece di seguire sempre un ordinamento cronologico; quello cioè di lavorare sulla scala del tempo consapevoli che oggi la dimensione temporale in cui viviamo non è più quella lineare alla quale erano abituati i positivisti, ma quella della simultaneità.

Se noi siamo in grado di interagire con queste nuove coordinate dello spazio e del tempo che ci derivano dalla dimensione satellitare in cui viviamo, vediamo che il modello narrativo a cui siamo stati abituati è chiaramente inadeguato oggi a raccontare la storia e che possiamo attingere al linguaggio cinematografico, al montaggio, alla sequenza, all'andare indietro, al venire avanti con delle esperienze molto più proficue di quelle che noi avremmo potuto pensare all'inizio. Ciò che mi preme sottolineare è che quando ci

tualmente più affascinante di questo lavoro è forzare l'intenzionalità stessa dell'autore, perché il cinema ha questa straordinaria capacità di intercettare lo spirito del tempo. E' il tempo in cui il film è stato realizzato che passa nella pellicola e lo storico è troppo ghiotto di quella preda, che in definitiva è l'oggetto del suo studio.

Nel cinema lo storico trova esattamente questo: uno spirito del tempo, una contemporaneità che parla anche malgrado l'intenzionalità dell'autore. Si può fare un esempio. Nella rassegna di film storici per le scuole organizzata dall'Atis c'è in programmazione *Terra e libertà* di Ken Loach. Proviamo ad esaminare questa pellicola sulla base del piccolo esercizio che vi ho proposto. Cominciamo a dire che rispetto al passato in cui è ambientato, cioè la guerra civile spagnola

1990. Piove, la bara sta per essere calata nella terra alla presenza della nipote e di tre o quattro vecchietti, compagni del defunto nella guerra di Spagna. In questa atmosfera carica di silenzio la ragazza timidamente alza il pugno e chiede di salutare il nonno come lui avrebbe desiderato. Probabilmente la nipote non conosce il significato di quel gesto, ma comunque la memoria è passata, proprio attraverso il percorso conoscitivo che aveva fatto e allora anche i vecchietti trovano il coraggio di riappropriarsi della loro identità e salutare con il pugno.

A mio parere questo percorso è uno straordinario viaggio, non solo nella trasmissione delle memorie tra le generazioni, ma anche nella dimensione del rito novecentesco e post novecentesco, e dimostra come le grandi ideologie del secolo scorso fossero in grado di strutturare riti, appartenenze, identità. L'afasia della scena finale del film è superata solo attraverso il passaggio della memoria da una generazione all'altra. Ken Loach ha realizzato quella scena perché emotivamente gli veniva bene, tant'è vero che i miei allievi si commuovono ogni volta che la vedono ed emotivamente è senza dubbio una scena carica di pathos. Ma sicuramente il regista non aveva mai pensato che il suo film fosse una testimonianza della trasmissione della memoria tra le generazioni alla fine del Novecento. Questo è lo spirito del tempo, ciò che entra nell'opera cinematografica forzando la stessa intenzionalità dell'autore ed è su ciò che lo storico costruisce i suoi percorsi conoscitivi.

Questo esercizio dal punto di vista didattico ha la forza di spezzare, secondo me, quello che è il nostro vero nemico: la subalternità rispetto all'immagine. L'immagine può essere di grandissimo aiuto nei percorsi di didattica della storia; ma occorre rifuggire dalla sua invadenza e soprattutto dall'idea che non si riesce ad interagire sul piano dell'analisi critica con ciò che si vede. Credo che si possa spezzare questo meccanismo della subalternità, se si propone agli allievi il duplice viaggio rispetto al passato e rispetto al presente. Questa operazione fornisce in qualche modo strumenti di elaborazione critica che li possono rendere protagonisti e non semplici comparse.

Giovanni De Luna

C. La didattica della storia attraverso il cinema

I docenti di storia che integrano il documento mediatico nel loro insegnamento rimangono sempre stupiti quando un collega di storia antica o medievale chiede quale film proiettare per affrontare le guerre puniche. Si prova una sensazione molto sgradevole, a volte anche di incomprendimento, quando ci si pone il problema di cosa lo storico può fare del cinema. So che l'uso didattico del film per l'insegnamento della storia è una tentazione molto forte e non solo per la storia del XX secolo. E' infatti evidente che un film può catturare l'attenzione di una classe in modo estremamente forte, favorendo non solo l'apprendimento meccanico di alcuni contenuti, ma suscitando anche elementi di pathos, di sensibilità e coinvolgimento; sa quindi interessare una classe e può far più facilmente sviluppare un dibattito. Questo è un uso comune, ma meriterebbe qualche precauzione, perché implica alcuni problemi di tipo metodologico.

Intanto iniziamo a chiederci cosa vuol fare un regista quando realizza una pellicola, tenendo presente ciò che è stato detto, sull'autore come vettore di elementi che vengono dall'immaginario collettivo del suo periodo. La realizzazione di un film è il risultato di una fucina che implica centinaia di collaborazioni soprattutto per i grossi film storici; dovremmo quindi anche ridiscutere sul termine autore. Siamo vittime di una tradizione di cineclub che privilegia un approccio artistico del cinema, ma il cinema non è solo la settimanale arte e non è solo arte. La stragrande maggioranza della produzione cinematografica è ben lontana da essere una produzione artistica; resta comunque molto interessante per lo storico, perché più lontana dalla specificità di un autore e quindi più utile per scoprire quello spirito del tempo che De Luna ha messo in evidenza.

Cosa vuole ottenere il produttore di un film storico? Di solito una sola cosa: rientrare nel suo investimento finanziario e possibilmente conseguire dei guadagni; non vuole in realtà fare un'opera di storia. C'è insomma un uso della storia che è puramente commerciale e utilitario, perché la storia si presta da sempre ad essere utilizzata come fiction, come elemento per stupire. Anche il film d'arte, estremamente accurato

dal punto di vista della rappresentazione del passato, è giustificato da elementi di ordine economico. Questo è normale, perché penso che nessun produttore voglia subordinare l'aspetto economico a un rispetto della storia. Ciò comunque non significa che la storia venga per forza maltrattata.

Qual è il rapporto con la realtà ricreata dall'opera cinematografica? E' un rapporto estremamente ambiguo: il cinema è in qualche modo perfetta illusione della realtà e allo stesso tempo è completa costruzione. Niente è più lontano dalla realtà di un film, anche se si definisce realista. Anche un documentario non è realtà, così come una camera di sorveglianza in una banca rappresenta un modo di intervenire sulla realtà.

A maggior ragione quindi in un film di finzione, anche quello più accurato dal punto di vista della ricostruzione del passato, tutto è evidentemente illusione. E a volte questa illusione per lo spettatore comune è più facile da ottenere quando è più lontano dalla realtà messa in scena. Alcuni fatti storicamente accertati possono essere visti dallo spettatore come distanti dalla realtà, perché non corrispondono all'immagine che egli ne ha. Non sono uno specialista dell'antichità, ma credo che ormai da diversi decenni si è più o meno sicuri che nella Grecia antica i templi erano colorati e variopinti. Il cinema non è ancora uscito dalla rappresentazione ottocentesca classica del marmo bianco e si non vedrà ancora per diversi anni questo fatto storicamente accertato nel cinema, proprio perché non corrisponde ad un immaginario storico che è quello dello spettatore comune.

Questa illusione di realtà toglie al regista alcune tecniche che lo storico di mestiere ha a sua disposizione col supporto classico che è il libro. Immaginate delle note a piè di pagina in un film storico, che dà due versioni di un dialogo a seconda delle fonti, o parti dello schermo assenti o tratteggiate perché non si conosce con esattezza il frontone di un tempio o ancora dialoghi silenziosi perché non si sa che cosa due personaggi si dissero in un momento storicamente rilevante, ecc. Un regista deve riempire gli spazi vuoti e inventare tutto ciò che gli permette di collegare nozioni che fanno riferimento alle conoscenze storiche dello spettatore per costruire la sua

Storia ...

opera di finzione. Anche il documentario funziona in modo abbastanza simile, dando in più l'illusione di essere uno strumento didattico.

Il lavoro del regista si complica ulteriormente quando egli vuole prendere posizione di fronte ad un dilemma storico, e ciò avviene molto spesso. L'arma che egli ha a disposizione è quella del falso: alcuni registi arrivano trasmettere una posizione storiografica forte affermando delle falsità storiche. Anche questa è un'immensa ambiguità del cinema. Pensate al film di Costa-Gavras *Amen*, nel quale l'autore sostiene una posizione storiografica chiara. Il Vaticano ha permesso, o comunque non si è opposto, alla

Lì siamo nell'ambito dell'ordine e del dettaglio, che però lasciamo a registi appassionati di questi aspetti. Così come ha fatto Spielberg nel suo *Salvate il soldato Ryan*, dove lo strumento didattico, perché siamo in presenza di un film costruito come strumento didattico, era giustificato dal fatto che ogni arma, uniforme o elmetto era corrispondente alla realtà. Evidentemente non siamo di fronte a un discorso storico, ma di mimetismo realistico. Ciò pone un problema concreto che riporta all'unico discorso che può essere considerato su un uso storico del cinema. Di che cosa parla un film anche quando ricostruisce un'epoca lontana? Non si può arrivare ad altra conclusione che quella che

ta cioè di una serie di informazioni relative al principe Aleksandr Nevskij, ma il film non è certamente una buona fonte per lo storico che ha a disposizione altri documenti per studiare questo personaggio e non è neppure uno strumento didattico valido per un discorso che verte unicamente sul medioevo. Il medioevo ha un'altra storia. Si potrebbe obiettare che ogni ricostruzione funziona così, quindi il discorso potrebbe essere esteso a qualsiasi produzione storiografica.

Il cinema è soprattutto una testimonianza del proprio tempo e come la letteratura è uno strumento espressivo preziosissimo per capire un'epoca proprio perché la sua preoccupazione non è quella di fare storia.

Come allora usare i film a scuola? Se, ad esempio, faccio una lezione sulla seconda guerra mondiale in Italia che cosa scelgo? Un film di Camerini, una commedia degli anni di guerra, ma che non tratta della guerra; oppure di De Robertis che è un film di propaganda fascista, ma che parla almeno della guerra durante la guerra o *Mediterraneo* di Salvatores che parla della guerra, ma è stato girato negli anni Novanta? Devo proporli tutti agli allievi? Questo è un problema pedagogico importante. Secondo me bisogna scegliere dei film d'epoca, a meno che il discorso che vogliamo privilegiare non sia quello della traccia che un avvenimento storico ha lasciato nell'epoca successiva e quindi si può parlare di evoluzione, permanenze, di stereotipi che formano una parte della storia.

Concludo ribadendo l'idea che è un problema usare un film come se fosse una macchina del tempo o uno strumento di caccia all'errore che permette all'insegnante di dire è giusto o è falso, perché non si ha bisogno del pretesto di una pellicola per fare questo. Credo invece che il discorso relativo a un film degli anni Cinquanta o Sessanta che è ambientato all'inizio del XX secolo o del XIX secolo vada comunque sempre tenuto su entrambe queste epoche: quella della rappresentazione e quella che viene rappresentata; E' un'impostazione corretta dal punto di vista pedagogico, anche se può effettivamente complicare l'uso del film storico per scopi didattici.

Gianni Haver



deportazione degli ebrei romani dopo l'8 settembre 1943 e ha coperto in qualche modo la notizia dell'Olocausto che, per altro, gli era nota. Il film è ispirato al racconto di un ufficiale tedesco, ma uno dei personaggi, se ben ricordo un nunzio apostolico a Berlino, è un'invenzione del regista. Il momento in cui Costa-Gavras denuncia il silenzio del Vaticano rispetto allo sterminio degli ebrei europei è dato dal dialogo tra il papa e un personaggio mai esistito. Questo è forse l'atto più storico che il regista ha compiuto, indipendentemente dal fatto che la disposizione dei quadri della sala vaticana dove c'era il trono di Pio XII fosse stata rigorosamente ricostruita in base a fotografie d'epoca.

un film parla dell'epoca in cui è stato girato, dalla quale proviene. Non può essere testimonianza d'altro, anche se evidentemente può contenere delle "verità" storiche. Se un extraterrestre sbarcasse sulla terra distrutta da un disastro nucleare, e cito un esempio di Carlo Ginzburg, e aprisse una scatola in cui si trova Aleksandr Nevskij di Ejzenstein (pellicola del 1938 impregnata di stalinismo e molto influenzata da un momento storico immediatamente precedente al patto Ribbentrop Molotov), le informazioni che potrebbe ricavare sono che in un periodo più o meno indeterminato del medioevo esisteva un sovrano che ha combattuto contro dei cavalieri che bruciavano bambini. Si trat-

cemea

centri di esercitazione ai metodi
dell'educazione attiva
via agostino maspoli 37
CH – 6850 mendrisio

formazione informazione consulenza
091 630 28 78 info@cemea.ch www.cemea.ch

Giochiamo insieme all'aria aperta

Data: sabato 12 marzo

Orari: 14.00 – 18.00

Iscrizione entro: 21 febbraio

Luogo: Locarno, bosco Bolla Grande

Costo: fr 30.- (merenda offerta)

Responsabile: Jone Galli e Enrico Ferretti

Osservazioni: numero minimo: 15
numero massimo: 40

Iscrizioni: Jone Galli, Bioggio

091 605 18 04

giochinsieme2005@cemea.ch

091 752 28 90

Stage di base

Date: dal 25 marzo al 2 aprile

Orari: il corso è residenziale

Iscrizione entro: 23 febbraio

Luogo: Arzo, La Perfetta

Costo: fr 250.-

Responsabile: Fabrizio Plebani

Osservazioni: numero minimo: 30
numero massimo: 40

Iscrizioni: Fabrizio Plebani, San Pietro

091 647 32 37

base2005@cemea.ch

Fiera delle colonie

Date: periodo primaverile

Orari: verranno comunicati tramite stampa

Iscrizione entro: gli enti verranno contattati dagli organizzatori

Luogo: Mendrisio, Mercato Coperto

Costo: fr 250.-

Responsabile: Ilario Lodi

Iscrizioni: Ilario Lodi, Giubiasco

079 544 08 21

fiera2005@cemea.ch

Danze etniche

Data: dal 23 aprile al 24 aprile

Orari: sa. 16.00-20.00

do. 09.00-12.00

Iscrizione entro: 2 aprile

Luogo: Ligornetto, palestra SE

Costo: fr 50.-

Responsabile: Giancarlo Nava

Osservazioni: numero minimo: 15

Iscrizioni: Giancarlo Nava, Ligornetto

091 647 11 04

etniche2005@cemea.ch

Giochi con la musica

Data: domenica 1. maggio

Orari: 10.00 – 17.00

Iscrizione entro: 9 aprile

Luogo: Curio, scuola dell'infanzia

Costo: fr 30.-

(pranzo: buffet canadien, merenda offerta)

Responsabili: Giovanna Forni

Francesca Bozzolo-Bonini

Osservazioni: numero minimoi: 8

numero massimo: 16

Iscrizioni: Giovanna Forni, Breganzona

tel. 091 966 73 60

musica2005@cemea.ch

Essere responsabili di un turno di colonia

Date: da definire: gli interessati verranno informati

Orari: da concordare

Iscrizione entro: un mese prima

dell'attività prevista

Luogo: Mendrisiotto

Costo: fr 50.- (il costo globale sarà concordato con i partecipanti)

Responsabile: Giancarlo Nava

Osservazioni: numero minimo: 7

numero massimo: 20

Iscrizioni: Giancarlo Nava, Ligornetto

091 647 11 04

responsabili2005@cemea.ch

I giochi di Francesco

Lucchetto (4-5/5)

L'ARACNIDE CAMBIA CASA

Soffia forte la xxyy a Trieste
e un yyxxx la cui tela crolla,
dice: "Lascio passar le feste
e poi emigro a Xxxxx, in Valcolla".

Cambio di iniziale (6)

GEOGRAFIA SVIZZERA

Il maestro di Xxxxxx
nella scuola del paese
indicava il fiume Yxxxxx
sulla carta del Vallese.

Anagramma (8)

SPECIALITÀ DI MACELLERIA

Questo tipo di lingua grigionese
è comune nel Bellinzonese.

Sciarada incatenata (4-6/8)

SI E' FERMATO

Circondato da mille xxyy,
come un re nella sua yyxxxx,
può riprendere le sue note,
diari di molteplici avventure
in lande piuttosto remote,
quel giramondo di Xxxxxxxx.

Scarto (5/4)

FA CALDO NEL BELLINZONESE

Al volante sudo
mentre xxyxx cauto.
e passo con l'auto
nelle vie di Xxxx.

Soluzioni del n° 6/2004

L'appuntamento

Anagrammando le sei parole maiuscole
a fine verso si ottengono sei nomi di ani-

male. Le iniziali di questi nomi, lette in
successione, formano la località cerca-
ta. Cella: Alce; Frasco: Scrofa; Cena:
Cane; Roso: Orso; Lottano: Nottola;
Epa: Ape.
La località è Ascona.

Cinque frasi

Ognuna delle cinque frasi nasconde il
nome di uno Stato europeo.
Belgio / Italia / Grecia / Romania / Olan-
da.

Cambio di consonante

PRESSO BELLINZONA: Lumino -
Cumino

Lucchetto

UOMINI RESTATI SOLI: Vedovi - dovi-
zia - Vezia

Sciarada incatenata

IGNORANZA GEOGRAFICA: Bre -
Reno - Breno