

SCUOLA 11 TICINENSE

periodico mensile della sezione pedagogica

anno I (serie III) novembre 1972

SOMMARIO

Leggere oggi — L'innovazione pedagogica nella gestione della scuola — Per l'insegnamento della storia nelle nostre scuole — Settimana del libro per la gioventù — Nomina di un delegato permanente di problemi universitari: il messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio — Infortuni sciistici e loro prevenzione — Comunicati, informazioni e cronaca — Note bibliografiche.

Leggere oggi

Sotto questo titolo, **Perspectives**, rivista trimestrale dell'educazione dell'UNESCO (n. 2, estate 1972) pubblica una serie di articoli sul problema del libro e della lettura, del resto oggetto anche di un intero numero del **Corriere** (luglio 1972) della stessa organizzazione, in cui, tuttavia con obiettivi più chiaramente divulgativi, si trattano aspetti sociali, storici, antropologici, mentre nel caso di **Perspectives** il discorso rimane più sostanziale all'atto del leggere, alle tecniche e ai risultati. Se si citano subito riviste legate all'organizzazione internazionale della cultura, è non soltanto per indicare fonti d'informazione e di conoscenza, ma per doverosa associazione all'iniziativa che ha fatto del 1972 l'anno internazionale del libro. L'azione promossa dall'UNESCO, che ha fornito occasione di dichiarazioni e di manifestazioni ma anche di azioni concrete, ha altresì sollecitato un approfondimento della coscienza e della conoscenza del problema sul piano di un dovere univer-



Bellinzona, esposizione del libro per la gioventù - Foto Pino Brioschi, Bellinzona

sale della civiltà in relazione con le esigenze e le forme della vita di oggi in tutto il mondo.

Il libro e la lettura si pongono a livelli storici e sociali diversi, nettamente differenziati come pratica e come obiettivo. Nessuno potrà mai disgiunge-

re il significato classico e tradizionale di cultura dal libro. Per tale concezione senza dubbio aristocratica e letteraria, la cultura è il libro perché essenziale è la trasmissione della parola, del pensiero, e senza lo scritto non ci sarebbe e non ci sarebbe stata questa

civilità. Perciò libro e lettura significa-
no speculazione e meditazione, studio,
nutrimento individuale, isolamento e
solitudine operosa. La biblioteca diven-
ta un sacrario: chi non ha provato que-
ste profonde suggestioni, per esempio,
nello studio del duca Federico del Pa-
lazzo di Urbino o non le ha raccolte
dalla tela di capolavori pittorici che in-
fondono umanissimo senso dell'interio-
rità, da scaffali, da venerabili edizioni
e dallo scrittoio? Forse la tentazione
della restaurazione di tale concetto e
di tale pratica aristocratica non è sopi-
ta, anzi risorge per le circostanze stes-
se di una vita convulsa e dispersiva co-
me un fenomeno di autodifesa, di rifiu-
to, limitato fenomeno di fronte ad altri
in qualche modo simili di ricerche del-
l'intatto, della scoperta.

Tuttavia è certo che la concretezza del
problema del leggere oggi sfugge a
questi termini estremi e si addiziona
ai problemi della comunità, della sua
formazione e del progresso culturale,
civile, tecnico. La concretezza della
questione tuttavia non esclude, poiché
sarebbe assurdo e distruttivo della cul-
tura, l'individualità della lettura; ma,
proprio perché compie una ricognizio-
ne storica, sposta l'accento e la pre-
occupazione verso obiettivi più sociali
e collettivi. Non si tratta di ignorare o
combattere, magari pensando al libro e
alla cultura come ad uno strumento del-
la felicità universale, o di disconoscere
la forza creatrice della cultura nella
profondità dell'anima umana (col poe-
ta: «La chair est triste, hélas, et j'ai lu
tous les livres!»), bensì di dargli un
senso nella storia e nel tempo in cui
viviamo. Né questo è dissacrazione del
libro; al contrario è renderlo più uma-
no, più fraterno, più universale, è la
sua ulteriore esaltazione ad un'utilità
altamente civile.

Soffermiamoci dunque brevemente sul
livello di presenza e di azione del libro.
Prima di tutto si consideri l'importanza
sociale; s'intenda per la società uma-
na. Sia concesso proprio per le inten-
zioni universali della campagna pro-
mossa dall'UNESCO, di non considera-
re soltanto la promozione sociale (cioè
culturale, nel lavoro, nella dignità intel-
lettuale) nelle società evolute e svi-
luppate, che non cessa di essere rivendi-
cazione di primaria importanza che
coinvolge il diritto all'istruzione e alla
cultura in termini sempre più avanzati.
Soffermiamoci sul problema dell'alfa-
betizzazione dove appare un elemento
fondamentale e decisivo delle possibili-
tà di recupero dei ritardi, degli scom-
pensi e delle oppressioni, e di inseri-
mento a livelli di giustizia nel mondo
di oggi e in rapporto con la fondazione
e l'accrescimento delle possibilità di

lavoro, di organizzazione economica ed
amministrativa, di industrializzazione.
Il libro diventa oggetto indispensabile
al grado di approfondimento rudimen-
tale, ma più ancora come avviamento a
un grado di lotta contro il fenomeno ri-
corrente e pericoloso dell'analfabeti-
smo di ritorno. Una campagna interna-
zionale ha qui il suo vertice di preoc-
cupazione, perché sono problemi es-
senziali del terzo mondo che balzano
sempre avanti a tutti se la coscienza
dell'enorme gravità politica e umana
delle situazioni non vien meno. Muo-
versi in questa direzione e in tale di-
mensione, vuoi dire attribuire al tema
leggere oggi una forza eccezionale che
un tempo apparteneva al suo contrario
cioè la cura del mantenimento dell'a-
nalfabetismo, dell'ignoranza, della su-
perstizione. È vero che non mancano
i «tementi», coloro che proprio in no-
me della scienza antropologica, della
salvaguardia delle antiche culture, del-
la tradizione orale, elogiavano l'analfabe-
tismo come forma di cultura. Ma il do-
vere del rispetto delle culture autoctone
non sopprime il problema impe-
lente, essenziale per il progresso e la
promozione di intere popolazioni, che
hanno nell'alfabetizzazione e negli stru-
menti di una cultura moderna i veicoli
di un possibile riscatto da secolari
umiliazioni.

L'iniziativa dell'UNESCO nella sua co-
ralità, ma anche nei problemi parti-
colari che pone secondo le condizioni
che si riscontrano in contesti tanto dif-
ferenti, ha avuto anche il merito di
muovere un interesse di stampa e di
opinione pubblica che favorisce una
maggiore estensione dell'attenzione al
libro e alla lettura. Nei paesi occiden-
tali, la storia della cultura ha sempre
fatto grande parte ai metodi di lettura.
Metodi che rappresentano un ricco ca-
pitolo della storia della cultura a livel-
li critici, storici, estetici, strutturali,
di studio, di saggio, di analisi di perio-
di dell'inclivimento.

Ma restando in altro ordine, pratico e
fondamentale, si considerino i proble-
mi iniziali della pedagogia della lettu-
ra, i metodi didattici, senza dimentica-
re le implicazioni d'ordine psicologico
a cui gli specialisti mostrano di essere
sempre più attenti. Si tratta di proble-
mi in varia misura tecnici. La questione
invece dell'acquisizione del gusto del
leggere sembra al confronto soggettiva
ed impressionistica: tuttavia si avvan-
taggia indubbiamente di condizioni
tecniche favorevoli. Perciò tale impor-
tante acquisizione, con tutto ciò che di
imponderabile, personale e forse ca-
sale può sollecitarla, è condizionata
da elementi molteplici. Primo fra tutti,

la dimestichezza col libro, che non di-
pende soltanto da favorevole terreno
sociale e culturale, ma da fattori eco-
nomici di accessibilità materiale, che
se postulano una politica doverosa di
riduzione dei prezzi, da sola non ri-
solve la complessità del problema.

Non va dimenticata l'azione controver-
sa della scuola poiché proprio nell'am-
biente scolastico il libro diventando e-
lemento coercitivo può far sorgere un
danno psicologico a cui prestare sub-
bito attenzione, combattendolo con op-
portune distinzioni e strumenti. E nep-
pure va dimenticata la biblioteca come
servizio sociale e comunitario, che de-
ve fugare ogni preconcetto di esclusi-
vismo e discriminazione. Non a caso,
per testimonianze concordi, il gusto
della lettura, per segni e testimonian-
ze visibili, si svela, in manifestazioni
esteriori altrove impensabili, nei paesi
dove una saggia e civile politica di con-
tenimento dei prezzi, della diffusione
ed accessibilità delle biblioteche ha as-
sunto il significato e il valore di Impe-
gno sociale, e dove la scuola si preoc-
cupa di sottrarre il libro alla mortifi-
cazione che il fatto concreto della sua
presenza soltanto manualistica infligge,
con irreparabili rifiuti successivi.
Che significa dunque leggere oggi? Si-
gnifica un complesso di atteggiamenti
storici e politici, sociali, culturali, psi-
cologici, di comportamento, che porta-
no ben lontano dal problema personale
che fu a lungo considerata la lettura.

In sostanza, leggere oggi significa
prendere coscienza di un momento par-
ticolare, di una svolta della nostra ci-
viltà. Scriveva Guillaume Apollinaire
nel 1917: «Il libro è al suo declino. Tra
uno o due secoli al massimo, esso mor-
rirà. Avrà il suo successore, il solo
successore possibile nel disco fonogra-
fico e nel film cinematografico. Non
ci sarà più bisogno d'imparare a leg-
gere e a scrivere». Profetia o meglio acu-
ta preveggenza di poeta; profetia vera
a metà, anzi vera soltanto perché no-
mina gli strumenti di un sovvertimento
della tradizione e nello stesso tempo
assegna, mediante la improbabilissima
morte del libro e della parola scritta, una
nuova vita al libro. Anticipa effettiva-
mente un problema concreto di oggi.
Cercare di approfondire le questioni
connesse al libro e alla lettura nel no-
stro tempo, vuol dire interessarsi di
un aspetto vivo e complesso, di una
geografia culturale e umana varia e u-
nitaria ad un tempo. La rivista si pro-
pone di occuparsene ancora in settori
specifici e con contributi che portino
elementi concreti, testimonianze ed
esperienze.

Adriano Soldini

L'innovazione pedagogica nella gestione della scuola

Conferenza tenuta dal dir. Samuel Rolfer in occasione dell'inaugurazione dell'Istituto romando di ricerca e di documentazione pedagogica. Neuchâtel, 28 settembre 1972.

I. Innovazione, ricerca, sviluppo: elementi costitutivi della gestione della scuola

Queste tre parole, quasi magiche, sono divenuti termini familiari soprattutto dal momento in cui l'OCDE (Organizzazione di cooperazione e di sviluppo economico) ha convinto il mondo occidentale (compresi USA e Giappone) del fatto che l'economia non aveva altro fine se non quello di una continua espansione. Ed è appunto per assicurare la dilatazione del prodotto nazionale lordo che l'OCDE, interessata alla scuola, ha creato il CERI (Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento).

La scuola, di cui si conosceva l'importanza, era invitata a rinnovarsi per esplicare il ruolo di fattore essenziale nello sviluppo economico e sociale.

Dalla creazione del CERI (1968) a oggi sono sopravvenuti molti cambiamenti: dal maggio del 1965, al recente rapporto del MIT (Massachusetts Institute of Technology) per giungere alla lettera di Sikko Mansholt.

Dal prodotto nazionale lordo si è passati al benessere nazionale, dalla ricerca della quantità a quella della qualità, dall'Avere si è giunti all'Essere.

La scuola, fino a ieri sollecitata a stimolare un aumento del benessere, si vede ormai chiamata a promuovere nell'uomo le virtù che lo fanno felice. A essa deriva quindi il compito di innovare, di cercare, di svilupparsi. Ci si interroga, ci si inquietava, ci si tormenta. La via di uscita è rappresentata dal rinnovamento.

Come fare per innovare di più e meglio? Così il fatto di innovare diventa un mito. In effetti le cose sono più semplici, più vicine alla nostra realtà quotidiana.

L'innovare, la ricerca e lo sviluppo appartengono al processo che regola il funzionamento di ogni organismo, biologico o sociale, processo che domanda che ci si informi, si valuti, si corregga, si sperimenti la novità e infine, se si rivela accettabile, che questa verità sia generalizzata.

Questo procedimento si identifica con quello cibernetico. Ora, il termine di cibernetica, in senso etimologico, significa «la scienza del timoniere»: concerne quindi il fatto di pilotare. Innovazione, ricerca e sviluppo sono quindi di competenza della gestione della scuola.

Da noi la scuola è guidata, ed è guidata

bene. Ogni cantone è dotato di un proprio organigramma che dimostra come, dal magistrato agli scolari e agli studenti, passando attraverso gli amministratori, gli ispettori, i direttori e gli insegnanti, l'ispirazione politica si inserisce nei fatti.

Tuttavia da qualche anno, dal momento in cui i Dipartimenti della Pubblica Educazione della Svizzera romanda si sono occupati collegialmente della scuola, l'indirizzo della problematica scolastica è oggetto di una presa di coscienza che si prolunga con la messa in funzione di importanti organi di gestione e di coordinamento.

Ci sono le conferenze:

dei Capi di Dipartimento, sul piano romando e nazionale,

dei segretari di concetto,

dei capi-servizio dell'insegnamento primario e secondario.

Esistono numerose commissioni: tra queste la commissione intercantonale romanda ha notevole importanza; sono infine sorti, molteplici e multiformi, i gruppi di lavoro.

Alcuni di questi, recentemente creati, assumono una responsabilità di riflessione e di ricerca, quali ad esempio:

nel canton Friburgo, la Commissione Studi,

nel canton Vallese, il Consiglio di Istruzione pubblica,

nel canton Vaud il Consiglio di riforma e di pianificazione scolastica,

nel canton Ginevra la Commissione permanente dell'insegnamento e dell'educazione.

Per coordinare tutto questo e per riunire tutte le forze che lavorano per il bene della scuola, i cantoni romandi si sono dotati di un organismo ad hoc, il Segretariato di coordinamento, con alla testa Jean Cavadini.

Questi stessi cantoni, confermando il desiderio di vedere ben dirette le loro scuole, hanno creato nel 1968 l'Istituto romando di ricerche e documentazione pedagogica, divenuto operativo il 1. settembre 1970, che oggi viene ufficialmente inaugurato.

Questo Ufficio non ha che uno scopo: quello di essere al servizio della Scuola romanda. Quale contributo potrà dare alla guida della stessa?

2. La scuola come sistema

I tempi attuali sono così densi di insidie che la scuola deve forzatamente vincere la battaglia della qualità.

Questo significa che essa deve contribuire a integrare nell'uomo i nuovi modi di sentire e di pensare già richiesti da Einstein, e più recentemente da Aurelio Peccei del Club di Roma: «Se non riusciamo a

trovare la forza morale, intellettuale e politica di creare nuove basi per assicurare la vita dell'umanità, arriveremo troppo tardi».

D'altra parte la collettività investe importi notevoli nel settore scolastico, partendo dal presupposto che una scuola ben dotata possa essere efficace.

A titolo di esempio può essere citato lo sforzo fatto, in materia scolastica, dal canton Ginevra dal 1962 al 1972. A dieci anni di distanza il rapporto esistente fra il bilancio finanziario del Dip. Educazione e quello generale dello Stato è passato da 1/5 a 1/4. Cifre analoghe potrebbero essere confermate da altri cantoni svizzeri. Tuttavia alcuni segni premonitori lasciano intravedere che si avvicinano i tempi delle vacche magre; occorrerà comprimere le spese, una ragione in più per far fruttare a ogni franco investito nella scuola il maggior numero di effetti benefici in grado di produrre.

Una sana gestione chiede che si consideri la scuola come parte del sistema, affinché si sia in grado di agire convenientemente all'interno dello stesso e, se necessario, di modificarlo. Il termine «sistema» è al giorno d'oggi accompagnato da riferimenti ideologici che creano esitazioni nell'uso dello stesso. Eppure evidenza chiaramente ciò che si intende quando ci si sforza di afferrare la scuola nel suo insieme.

Un sistema, sociale o biologico, è un insieme di parti, diverse le une dalle altre, raggruppate in una struttura, che agiscono in modo convergente in vista di raggiungere un fine comune che trascende da esse e che dà un significato al sistema stesso.

Le componenti il sistema scolastico si dispongono assumendo molteplici dimensioni: la struttura politica, quella amministrativa, quella pedagogica. Quest'ultima rappresenta diversi modi di intervento: programmi, metodi, formazione dei maestri, mezzi di insegnamento, scale di valutazione. Ma questo sistema comporta una finalità. Esiste perché si faccia qualcosa e il fine è rappresentato, in definitiva, dalla formazione di un certo tipo di uomo all'interno di un certo tipo di società. Il sistema, d'altra parte, non è mai interamente costituito, ma è sempre in fase di creazione e di rifacimento. Non è mai neppure definitivamente orientato e tutto avviene come se dovesse scoprire il fine ultimo o inventarlo.

Lo scopre interrogando la società che lo circonda; lo inventa interrogando sé stesso e cercando di dare un significato a ogni suo atto.

Una cosa è certa: la scuola sarà efficace nella misura in cui sarà fortemente e chiaramente strutturata, in cui ciascuno — rappresentante dell'amministrazione o dell'insegnamento, allievo o studente — sarà capace di situarsi nell'insieme e conoscere, constatandoli, i legami che lo collegano sia ad ogni singola parte, sia al tutto. È importante che si sappia sempre meglio, in questa scuola, chi vi opera (cosa, dove, quando, come e perché).

È un problema di trasmissione dell'informazione all'interno del sistema.

Il sistema scolastico è inoltre collegato ad altri sistemi, quali la società nel suo insieme.

me e i sotto-settori che la compongono: genitori, gruppi giovanili, sindacati padronali e operai in rappresentanza del settore economico, i partiti politici, i rappresentanti religiosi o ideologici.

Altri sistemi potrebbero essere ricordati, come i mass-media (stampa, radio, TV, cinema, disco e cassette) che stanno per istituirsi come sotto-sistemi educativi e, per la scuola, concorrenziali (la scuola parallela).

Tutti questi sistemi esterni collegati fra di loro non possono non influenzare la scuola, che deve prenderne conoscenza e organizzarsi di conseguenza.

Gli stessi scopi della scuola sono restati per lungo tempo oscuri e latenti. Il funzionamento dell'apparato educativo non richiedeva a suo tempo maggior precisione. Oggi, con l'aumento delle esigenze, e anche degli insuccessi che si son dovuti ammettere, ci si rende conto che nulla può essere fatto se non è collegato a un fine. Di qui gli sforzi iniziati a tutte le latitudini per definire gli obiettivi ultimi della scuola. Questi obiettivi generalizzati costituiscono un tessuto che, inserito nel sistema, dà ad ogni singola parte un significato preciso e ad ogni agente la certezza di operare in vista di un bene ammesso e, in ultima analisi, desiderato.

Un tale indirizio delle scuole rappresenta qualcosa di non definitivo, che deve essere costantemente ripreso e ripensato. L'accordo completo delle menti non si farà mai. Tuttavia, senza un tale accordo, la scuola non potrà funzionare in modo soddisfacente.

Ma se questa intesa non può realizzarsi sul traguardo finale può perlomeno manifestarsi per quanto attiene alla volontà comune di iniziare la ricerca sempre imperfetta e sempre da rinnovare.

Questa volontà di illuminare assieme il cammino della scuola può bastare e non è forse all'origine, grazie alla sua forza interiore, di quella ventata che deve animare e dirigere il sistema scolastico?

Così, in una scuola strutturata — o meglio che si struttura incessantemente — potrà regnare un'armonia dinamica che garantisca a ognuno — a ogni cantone, istituto, maestro o allievo — la possibilità di essere tanto più sé stesso quanto più sarà strettamente legato al tutto come a ogni singola parte.

Parafasando Teilhard de Chardin a proposito dell'unione, la Scuola romanda potrà annunciare che «la coordinazione differenziale».

3. La regolazione del funzionamento della scuola

Se la giusta condotta della scuola prevede che la stessa sia concepita come un sistema in continua ristrutturazione e riorientazione, ci resta da considerare il procedimento circolare di regolazione del funzionamento di questo sistema.

L'IRDP, proprio nel momento in cui si instaura la Scuola romanda, ha creduto di intravedere un compito importante nella messa in atto di questo procedimento regolatore. Occorre però intendersi bene. Il dispositivo previsto non pretende di sostituire, con un controllo nuovo e centralizza-

to, quanto vien fatto in ogni cantone dagli ispettori, dai direttori o dai dipartimenti stessi. L'Istituto romando di ricerca e di documentazione pedagogica non avrebbe d'altra parte nessun potere né diritto di arrogarsi una tale prerogativa. Esso intende, al contrario, fare tutt'altra cosa e sviluppare un dispositivo di osservazione del funzionamento della scuola che permetta, con assoluta oggettività e con pari sicurezza, di stabilire ciò che va, ciò che non funziona o quanto è completamente negativo, di modo che si possa, in pochissimo tempo, migliorare, correggere, riparare.

Tale opera, proposta e organizzata dall'IRDP, non può essere iniziata e guidata se non da coloro che, con funzioni diverse, sono impegnati nel funzionamento della scuola.

Dovrà permettere, a tutti i livelli, in ogni luogo e in qualsiasi momento, di fare il punto a proposito di ogni atto educativo e di stabilire se gli obiettivi prefissi sono stati raggiunti oppure no. Una tale osservazione con funzione regolatrice è qualcosa di nuovo e non ha modelli, per il momento, in nessun altro paese.

Attualmente il Servizio di ricerca, con Jean Cardinet, effettua un primo tentativo. Si tratta dell'esperimento nel canton Neuchâtel, del metodo di lettura «S'exprimer libre» confrontato con altri metodi. La sperimentazione si sviluppa nel sistema scolastico scelto secondo molte dimensioni e tenendo conto di un gran numero di varianti. I metodi sono inizialmente appresi per sé stessi (valutazione interna), in seguito per l'uso che ne fanno gli insegnanti (valutazione funzionale) ed infine per gli effetti percettibili sui bambini (valutazione esterna).

Questo lavoro, per quanto minuzioso sia, si compie attualmente in condizioni di immediatezza che rendono difficile l'elaborazione teorica di un modello generale di osservazione permanente con funzione regolatrice.

Tuttavia si ha bisogno di un tale modello poiché solo esso permetterà di dare, alle osservazioni che si fanno, il valore che ci si attende.

Le leggi scientifiche richiedono questo e l'IRDP, fino a parere contrario e se vuole essere efficace, non può che sottostare ai loro imperativi.

La teoria, solidamente elaborata, costituisce un sistema logicamente strutturato ed è l'unico mezzo a disposizione per analizzare correttamente il reale e raccomandare in seguito azioni efficaci. Si comprenderà perché l'IRDP si riserva di ricorrere al Fondo nazionale della ricerca scientifica per dare alla presente ricerca l'aspetto specifico auspicato, che permetta di intraprendere altre ricerche della stessa natura. Si pensa soprattutto all'osservazione longitudinale, dal settembre 1973 o 1974 innanzi, dell'introduzione del programma di matematiche moderne elaborato dal CIRCE.

4. La valutazione

Il processo circolare caratteristico del funzionamento di ogni organismo comprende almeno due momenti: la fase di

valutazione e quella di precisazione degli obiettivi non raggiunti.

La valutazione dei problemi scolastici rappresenta un mondo a sé stante che propizia numerosi studi. Jean Cardinet, per fortuna dell'IRDP, si è da tempo appassionato allo studio di questo problema e i suoi lavori fanno già testo. A lui si deve, dopo il Symposium sugli obiettivi e i metodi di valutazione pedagogica (Berlino, 12/19 novembre 1971) un interessante articolo intitolato «Si devono ancora usare le note scolastiche?». Nello stesso viene affrontato il problema della valutazione del lavoro svolto dall'allievo, al quale dovrebbero essere corrisposte — invece delle note — precise e immediate informazioni sulla riuscita o sull'insuccesso, sul modo di progredire e di correggersi.

Si deve pure a CARDINET, più recentemente, un studio presentato al 3. Congresso dell'Associazione Internazionale di pedagogia sperimentale di lingua francese (Bruxelles, aprile 1972) dal titolo: «L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation».

Questo studio introduce all'essenza del problema. La valutazione, infatti, chiede che si tenti di rispondere ad alcune domande del tutto semplici. Perché valutare? Per informare e permettere alla scuola e all'individuo di precisare la loro azione. Cosa si deve valutare? Le cose veramente importanti e vitali. In questo caso tutto, o quasi, resta da fare. La scuola, i cui obiettivi erano mal precisati o per nulla definiti, si è troppo spesso adattata agli strumenti di valutazione, invece di suscitare l'elaborazione di metodi suscettibili di spiegare i comportamenti più complessi e, in ultima analisi, più importanti (ossia gli unici importanti). La scuola, valutando il minore ha valorizzato quest'ultimo; non valutando il maggiore lo ha svaloriato.

Questo capita ad esempio nell'insegnamento linguistico. L'importante, viene giustamente proclamato, è il perfezionamento della lingua parlata, come mezzo di comunicazione nelle attività di gruppo. A questo proposito, quali sono i mezzi semplici, precisi, efficaci, a nostra disposizione per valutare la facilità di linguaggio di un altro, la sua attitudine a dialogare, a difendere il proprio punto di vista, a mettersi nei panni dell'interlocutore? Tali mezzi mancano e l'apprendimento della lingua parlata è ridotto, molto spesso, ai minimi termini. Al contrario ci si arma per controllare la qualità dell'ortografia per cui, senza volerlo, la si valorizza ulteriormente.

Occorrerà dunque per l'avvenire — e questo avvenire non dovrebbe coincidere con l'applicazione dei programmi CIRCE — che vengano intrapresi degli studi affinché, fissati gli obiettivi della scuola, suddivisi e situati a diversi livelli, gli stessi passino secondo una logica rigorosa dall'ideale al reale e si manifestino sotto forme di comportamenti osservabili e, di conseguenza, valutabili.

I lavori iniziati dalla FAL (Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung) lasciano intravedere buone prospettive. Ci trasmettono, a tutto profitto delle nostre scuole (per il momento a quelle della Svizzera tedesca) i lavori di Benjamin S.

Bloom e di Robert F. Mayer sulla classificazione degli obiettivi pedagogici. Così saremo presto in grado di valutare i comportamenti, le prestazioni, le abilità e le attitudini più importanti. Meglio una testa ben fatta che ben piena... Si è valutato il contenuto della seconda fino a farla scoppiare. Solo ora si comincia a valutare la prima, considerandone gli aspetti positivi. Insegnare, insegnare a imparare, insegnare a comportarsi, a essere. Tutto il programma educativo è centrato su queste quattro formazioni. Questo è unicamente questo è il programma, che si deve rendere operativo e ottimale grazie a una valutazione non ambigua.

5. L'innovazione

La valutazione raccoglie dei dati, li confronta con criteri e fornisce elementi di giudizio. Se si basa su una teoria, cioè su un modello coerente che tien conto della realtà psicologica, la valutazione è anche sinonimo di spiegazione: dice il perché della riuscita o dell'insuccesso. Questo è il suo limite.

In un secondo tempo, per un progresso del procedimento educativo, sarà importante che si produca un «ré-ajustement»: occorre dunque innovare.

5.1 Gli stimoli dell'innovazione

Questi stimoli sono di diversa specie. Prima di tutto ci sono (gli stimoli!) le suggestioni che provengono dai risultati della valutazione iniziata in modo sistematico dai centri di ricerca. Il ricercatore infatti non è un semplice «misuratore». Essendosi posto, per meglio valutare, proprio nel mezzo dell'attività pedagogica, sforzandosi di viverla, al momento in cui dovrà formulare un giudizio non potrà fare a meno di proporre le modifiche che, secondo lui, e sulla scorta delle cause rilevate, saranno in grado di correggere i difetti constatati. Il cambiamento può anche essere suscitato dai risultati della valutazione operata dagli insegnanti, che dovranno essere a loro volta maggiormente preparati per valutare la portata della loro opera.

Alcune ricerche specializzate possono a loro volta costituire una causa di innovazione. Quelle del professor Jean-Blaise GRIZE e dei suoi collaboratori internazionali del Centro di studi semiologici dell'Università di Neuchâtel sono esemplari, sotto questo aspetto. Lo studio dei testi di fisica introdotti nelle scuole secondarie dall'inizio del secolo ha dimostrato che questi manuali non trasmettono delle informazioni conoscitive e pertinenti sulla fisica, ma un «discorso sulla fisica» abbastanza generico. Di qui l'elaborazione, a cura del Centro in questione, di speciali raccomandazioni che potranno essere utilizzate dai futuri autori di opere destinate all'insegnamento scientifico delle scuole secondarie.

Dal momento che l'innovazione pedagogica è in piena ascesa un po' ovunque va sottolineata l'importanza che deriva dal fatto di essere informati sulla stessa. Il problema dell'informazione si pone nuovamente in modo acuto. Chi deve informare? Come e quando?

I giornali pedagogici informano in modo soddisfacente il Servizio di documentazio-

ne dell'IRDP su quanto vien fatto nel mondo. Ma sono gli sforzi sopportati da noi, anche dai paesi romandi, che sono i meno conosciuti. Certe volte l'informazione giunge all'IRDP tramite l'Agenzia telegrafica svizzera e la grande stampa. Occorrerà trovare il modo di migliorare questo servizio se si vuole che l'informazione svolga il suo ruolo di stimolatrice.

5.2 Gli agenti dell'innovazione

Probabilmente è nelle scuole, in questi meravigliosi laboratori pedagogici, che grazie all'opera dei maestri l'innovazione trova le maggiori possibilità di affermarsi e di essere feconda. Ci si rende però conto che il fatto di generare novità diventa sempre più il frutto di un lavoro collettivo. I maestri innanzi tutto, poi gli allievi (ai quali non mancano le idee), i genitori (specialmente quelli giovani), i medici, i rappresentanti del mondo del lavoro, gli uomini politici e coloro che si occupano di ricerche pedagogiche. Gli esperti non sono inutili. Occorrerà infine aggiungere un certo numero di persone semplici, in grado di vedere i problemi da una insolita angolatura, spesso generatrice di soluzioni.

5.3 Le condizioni della ricerca

Affinchè l'innovazione si produca, coloro che la possono generare devono disporre di una certa libertà di azione. La scuola ha un suo ordine imposto, i suoi regolamenti e le sue istruzioni.

L'eccesso di ordine può costituire disordine. Non c'è novità senza libera riflessione, informale, all'infuori della gerarchia.

Il pensiero innovatore è divergente, non conformista, perfino contestatario. Si situa in una prospettiva temporale: accoglie l'immaginazione e predilige l'audacia, non teme di urtare l'opinione pubblica e può perfino avere un carattere profetico. L'invenzione infine presuppone sempre un riesame di fondo, sia delle cose e soprattutto di sé stesso. Innovare significa rinnovarsi.

A questo si aggiunge una messa in opera di tutti i poteri dello spirito, quelli del pensiero cosciente come pure quelli, forse più importanti, del pensiero inconsciente. L'heuristique insiste su questo e dimostra che è una delle condizioni del passaggio da un modello sterile a uno fecondo. Il modello di Tolomeo voleva che la terra fosse al centro dell'universo perché abitata dall'uomo. Fu necessaria l'audacia di Copernico per rompere questo concetto e far progredire la scienza. Talvolta si ha bisogno di rivoluzioni sul tipo di quella copernicana.

Il procedimento adottato dagli «scopritori» non deve temere di risalire nel tempo. Infatti, se si ammette di essere in un labirinto è perfettamente inutile il voler trovare una via d'uscita in fondo al vicolo cieco in cui ci si ritrova. Non si tratta del perfezionamento raffinato di un procedimento ormai senza sbocchi futuri, ma di un riorientamento partendo da un livello inferiore. La vita, sulla linea dell'evoluzione, procede in tal senso. La pedagogia può prenderla come modello.

Lo stesso vale, per esempio, per i libri di lettura. Si sono abbelliti e arricchiti di nuovi brani tolti dalle opere di autori contemporanei: si sono perfezionati. Ma ci si

chiede se tali testi siano ancora necessari e se, nell'epoca dei giornali, dei libri economici, della letteratura infantile fiorente, non converrebbe rinunciare al libro di testo, introducendo nelle scuole la «lecture suivie» di opere integrali, tanto cara a Claude Bron della Scuola magistrale di Neuchâtel, sviluppando le biblioteche di classe, di scuola e di quartiere?

Un altro esempio di questo «indietreggiare per avanzare meglio» è dato da Bertrand SCHWARTZ, che chiede alle scuole di diventare soprattutto «luoghi di risorsa», in cui gli allievi possano trovare i mezzi di un'auto-istruzione, mezzi largamente offerti ai loro interessi e alle loro curiosità. B. Schwartz prende come modello le scuole di campagna di un tempo, in cui il maestro metteva a disposizione di tutti gli allievi il materiale usato per istruirli lungo l'arco di nove anni. E' in questa prospettiva che l'avvertimento di Ivan ILLICH può essere percepito e riconosciuto come valido. La scuola non è senza difetti, conosce perfino degli insuccessi. Si deve cercare di migliorarla e magari anche di cambiarla.

E se nell'intento di migliorarla si tentasse, almeno con il pensiero, di risalire al tempo in cui la scuola non esisteva e si cercasse di vedere in quale modo si potrebbe assicurare l'istruzione degli scolari con mezzi diversi da quelli messi a nostra disposizione dal grande apparato scolastico? Il tentativo, che potrebbe prendere le forme di un gioco, di una simulazione, merita di essere fatto.

5.4 La morale dell'innovazione

Innovare significa, in un certo senso, mettersi in una posizione di rottura rispetto a un ordine prestabilito. Corrisponde a offendere la tradizione? No. Si tratta, al contrario, di dare alla tradizione l'occasione di manifestarsi e di affermarsi. Poiché la tradizione, quella che merita di essere considerata, non è fatta di abitudini di cui ci si compiace, ma è uno slancio che, venuto dal passato, prosegue il suo cammino chiedendo di realizzarsi sotto nuove forme, così da poter rafforzarsi e ringiovanire.

«La vera tradizione, nelle grandi linee, — scriveva Valéry — non è il ripetere quello che gli altri hanno fatto, ma di ritrovare lo spirito che ha animato quelle grandi realizzazioni e che ne permetterà delle altre in tempi futuri».

L'innovazione può essere superficiale o profonda, può consistere in una «piccola terapia» di lotta contro sintomi (Karl SCHMID) o in un medicamento che colpisce, per eliminarle, le cause profonde di disfunzioni. L'innovazione superficiale è pericolosa. E' spesso un alibi che ci si procura per non affrontare i problemi essenziali. Questo arriva ad esempio per gli audio-visivi. Si può considerarli come degli «ausiliari» dell'insegnamento: sono allora dei «gadgets» che danno l'illusione del progresso, lasciando sopravvivere la scuola tradizionale. Al contrario, se sono presi in considerazione come fattori di un rinnovamento della cultura partecipano a un profondo riesame critico della scuola.

Come si può allora assicurarsi che l'innovazione è essenziale e non contingente? Sembra che questo possa prodursi con-

frontandola con la scala gerarchica degli obiettivi di cui si è parlato.

Se la valutazione è stata fatta bene, se la stessa ha centrato le proprie osservazioni sui comportamenti rivelatori del raggiungimento di obiettivi maggiori, se ha formulato i suoi giudizi in riferimento agli obiettivi del sistema scolastico, le innovazioni che ne usciranno saranno dapprima analizzate e, in un secondo tempo, esattamente valorizzate. A questo punto deve intervenire anche una regola complementare. La gerarchia delle finalità può giudicare l'innovazione. Ma può anche arrivare il caso contrario: il rapporto dialettico è inevitabile e necessario. Si tratta di un processo in cui si riconoscono l'assimilazione e l'adattamento. La morale dell'innovazione esige infine che la novità sia sempre considerata in rapporto all'insieme del sistema scolastico. L'innovatore ha una strada ardua da percorrere: non gli è permesso vivere sulle nuvole. Deve ammettere gli ostacoli di una realtà a volte dura e ingrata e trovare in sé stesso

abbastanza forza per sbaragliarli. Il fatto di lasciare libero sfogo agli «Innocenti» è stato spesso un modo come un altro per mettere fine alle loro utopie e perpetuare l'ordine prestabilito.

5.5 Il momento dell'innovazione

La scuola della Svizzera romanda è attualmente attraversata da una ventata innovatrice che è di buon auspicio. Si dispone ad affrontare i problemi che caratterizzano la fine di questo secolo, problemi che potrebbero benissimo consistere nell'educazione permanente, con tutte le sue conseguenze sull'intero sistema scolastico che rischia di esserne sconvolto fino alle radici; oppure l'integrazione del mass-media alla cultura, che dovrà essere riesaminata a fondo, o il problema della partecipazione che comporterà di rivedere la relazione fra scuola e sistema sociale e, all'interno della scuola, tra maestro e allievo.

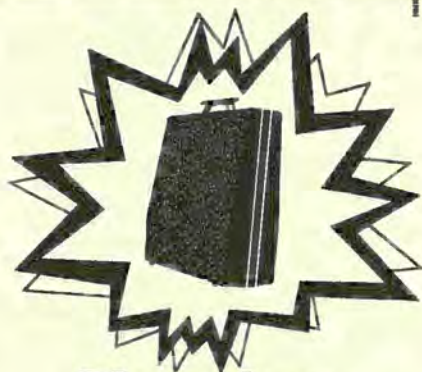
6. La riforma permanente

L'innovazione, momento fecondo della ricerca secondo Louis LEGRAND, deve es-

sere controllata. Formulata una prima volta, «pre-esperimentata» nelle classi o nelle scuole, deve poi tradursi in ipotesi e subire il collaudo della sperimentazione. Solo al termine di quest'ultima possono essere prese delle decisioni e decisa una generalizzazione. Il processo riprende allora la sua spirale verso l'alto, così almeno si spera. In tal modo va inserita la riforma permanente della scuola.

La Svizzera romanda è sempre stata un paese di educazione:

Jean-Jacques Rousseau, Père Girard a Friburgo, Pestalozzi a Yverdon, Alessandro Vinet, Edmond Gilliard, Henri Roorda e Louis Meylan a Losanna, Pierre Bovet e Alice Descoedres a Neuchâtel poi a Ginevra, Edouard Claparède e Adolphe Ferrière a Ginevra hanno alimentato in queste terre una speranza pedagogica. Tocca agli educatori di oggi, ai responsabili della gestione della scuola, ai ricercatori ed anche all'IRDP di continuare la loro opera e, innovando, di far sì che quella speranza viva e si perpetui.



Dinamismo in valigetta

In questa piccola valigetta c'è la lavagna luminosa 0-88 della 3M. Chi se ne serve può esprimere le proprie idee con più dinamismo, con più efficacia. Perché le immagini chiare e nitide proiettate sulla parete amplificano e rafforzano l'esposizione a voce. Gli ascoltatori restano svegli e capiscono tutto più rapidamente.

Volete sapere di più sulla lavagna luminosa 3M? Allora rivolgetevi al Vostro rivenditore specializzato. Vi mostrerà volentieri tutti gli apparecchi 3M.



per comunicazioni dinamiche

3M (Switzerland) AG

Via delle Scuole 10
6900 Lugano - Cassarate
Telefono 091-516331

Per l'arredamento migliore da:

Chiedete il catalogo

Visitate l'esposizione

MOBILI
monaghini
MURALTO

Via S. Gottardo - Tel. 093-335923

riri

la chiusura lampo che esprime l'eccellenza del lavoro ticinese

embru

8630 Rüti ZH
Tel. 055-312844

mobilio scolastico

Rappresentante:
C. Gervasoni
6900 Massagno-Lugano
Tel. 091-98375 priv. 091-33030

ANNUNCI PUBBLICITARI

Si prega d'inviare le richieste direttamente all'Amministrazione di Scuola Ticinese - 6648 Minusio

Tel. 093-334641 oppure 093-99203

Vi serve un autobus?

Rivolgetevi a Ufficio Viaggi

LOCARNO Piazza Grande - Tel. 093- 78731
BELLINZONA Viale Stazione - Tel. 092-25 88 25

Fart



Mobili-Pfister

CONTONE/CADENAZZO

Il centro ticinese dell'arredamento

Per l'insegnamento della storia nelle nostre scuole

Da decenni ormai le nostre scuole, quelle di grado elementare e medio in particolare, soffrono della mancanza di un valido testo di base per l'insegnamento della storia. La necessità di attendere, senza ulteriori indugi, a colmare questa grave lacuna è sottolineata anche dall'apparire e dal circolare in questi ultimi anni di certi disorganici tentativi di 'manuale'. Fintanto che a disposizione degli insegnanti non vi sia una informata e moderna pubblicazione, c'è il grosso rischio che fonti e basi di ispirazione siano fascicoli e «quaderni» come quello, per la quinta elementare¹⁾, che mi è capitato giorni fa fra le mani.

Esso presenta caratteristiche e impostazioni tali che muovono ad una discussione, del resto sollecitata dagli estensori stessi. La valutazione è purtroppo negativa.

Ad apertura di libro: «Nella tua regione sono stati rinvenuti resti di strade, di utensili o di monumenti romani? In caso negativo si può presumere che essa non fu toccata direttamente dai Romani!» (p. 48). Affermazioni di questo genere non si giustificano.

Il non apparire di ritrovamenti non esclude la presenza della cultura latina. Non è possibile prescindere dalla testimonianza della lingua, della parlata dialettale, che ci indica la continuità della cultura latina anche se non si abbiano resti di arte e di strade! La lingua è ampia, saldo, strutturato e spesso unico documento storico. Misconoscerla è astrarre da uno strumento valido. Fintanto che non rettificheremo e dilateremo la nostra nozione di documento e di fonte storica ci impanteneremo in frasi fatte, fantasie, luoghi comuni. Su questo aspetto, sull'apporto cioè che lingua e etnografia possono fornire per la conoscenza del passato, in particolare per i periodi per cui manchi il documento scritto, torneremo più sotto.

Testi sicuri agli insegnanti

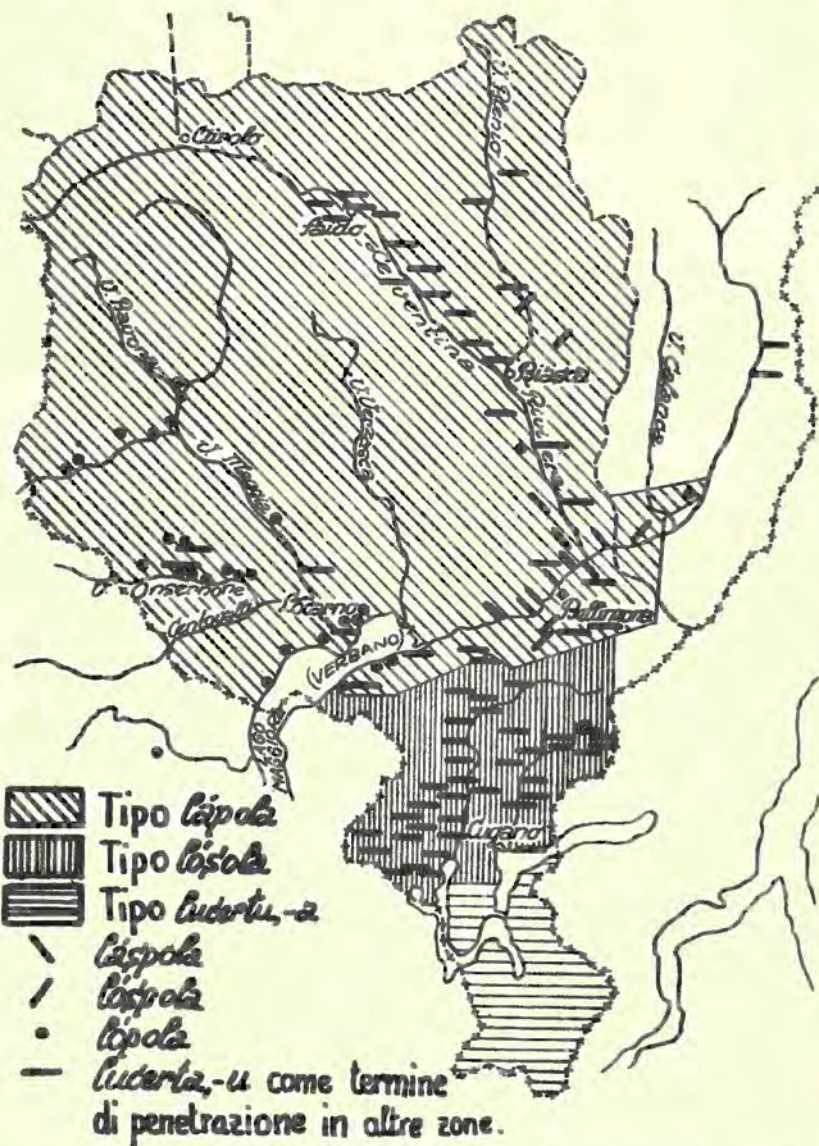
L'imbastirsi ad apertura di libro in simili indicazioni induce a scorrere più da vicino il «Quaderno». Aprire il discorso sul periodo preromano con gli Elvezi è falsante: essi non hanno svolto ruolo alcuno per il territorio ticinese. Nella scuola elementare occorre più che mai partire dai dati dell'esperienza dell'allievo e dalla concreta realtà in cui vive. Ben più opportuna sarebbe stata una chiara indicazione sui ceppi prelatini delle nostre zone e poi da questi passare agli Elvezi, che sono affini, dello stesso ceppo celtico.

Ci si dovrebbe astenere dal presentare fantasie e invenzioni agli allievi (i Celti «littigiosi» (p. 15); «le abitazioni degli Elvezi spesso cilindriche, in parte metà so-

pra e metà sotto terra» (sic) (p. 18), ecc.: chi ce lo assicura?). Ben più formativo dire che su moltissimi aspetti del passato non si sa quasi nulla. A p. 19, nel bel mezzo del cap. sul periodo prelatino, è inserita una carta romana (con indicazioni in francese)!

All'allievo sono presentate domande senza possibile risposta, ora chiedendogli (p. 49) di disegnare e confrontare la casa degli Elvezi e quella dei Romani (come se ci

fosse un unico tipo di casa romana, identica per i ricchi, per gli artigiani e per i pastori!): il mondo romano è insomma presentato come un blocco unico, senza stratificazione sociale e senza evoluzione nel tempo) ora chiedendogli (p. 20) come si presentassero le terre dell'Altipiano all'arrivo degli Elvezi. P. 22, citando il giogo, che, per intenderci, era costituito secondo uno schema fisso di 3 giavellotti (e non di 5 come nel disegno) — 2 infissi nel terreno ed uno trasversale —, sotto cui erano fatti passare i vinti, occorre qualificarlo di 'ignominioso' (Jugum ignominiosum) e soprattutto indicarne il significato, quello di costringere il vinto quasi a strisciare contro terra (e non come nel disegno), qualificandosi così come inetto a portare le armi, come agricoltore, grado inferiore rispetto al guerriero: vi è insomma tutto un significato simbolico che va accennato, per introdurre così anche il discorso sul simbolismo che grandissimo ruolo aveva nella vita dell'antichità. Parlare (p. 35) dei



Il dato linguistico viene spesso cartografato (atlante linguistico): è così possibile cogliere le aree dei vari termini e il diffondersi delle innovazioni linguistiche che si irradiano dai centri che per il loro prestigio sono accettati come modelli. Dalla carta dei nomi della lucertola risulta evidente la presenza prelatina nei nostri territori: l'èpola e l'èssora sono termini del sostrato prelatino (essi danno anche luogo a forme di contaminazione: l'èpula, l'èpura, l'èspra). L'ucertù è invece parola latina. Appaiono nette le tre zone in cui si divide linguisticamente il Ticino: zona alpina (l'èpola, l'èspra), prealpina (l'èssora), meridionale (l'ucertù). Il progressivo adeguamento dei nostri dialetti alle koiné, al modello lombardo e anche alla lingua letteraria è documentato dalla penetrazione del tipo l'ucertù nelle antiche aree di l'èpola e l'èssora.

giuochi dei ragazzi romani può essere giusto, ma ad un patto e ad uno scopo: di sottolineare l'aspetto di continuità, mostrando come certi giuochi dei ragazzi romani, per es. quello delle noci, si siano mantenuti fino a qualche decennio fa e forse continuano oggi ancora tra i nostri ragazzi: il che ha un valore d'un lato storico e dall'altro direi quasi 'poetico', dando una particolare profondità al loro giocare. Parlando dell'«Influenza dei romani nell'Elvezia» (sic) (p. 37 ssg.) sono citati solo monumenti: colonne, anfiteatri, nulla dell'aspetto umano, culturale! Assurdo accenno (p. 42) al latino che sarebbe una «lingua viva fino al 600-700 d.C.». Il carro a quattro ruote (p. 44) non è romano; il carro è tipico del mondo celtico; se ne riparerà.

Alle inesattezze (p. 45 ssg.) sulla «dominazione» (sic) romana nel Ticino già si è accennato. Riprendendo un'opinione purtroppo largamente diffusa, gli autori adducono a «prova» della dominazione romana solo resti di strade, tombe ed anfore (p. 45): null'altro. Della lingua, l'unico documento che non sia casuale, nulla.

Altro ricorrente luogo comune nella presentazione della civiltà romana è la radiata persuasione che i Romani siano «rimasti presenti nei nostri territori durante quattro o cinque secoli». Contro questa distorsione va chiaramente detto che i Romani non se ne sono andati dai nostri territori: la loro presenza non fu di 4-5 secoli, ma dura tuttora, continuandosi in noi. Non fu una «occupazione» o una «dominazione» transitoria, non certo un episodio concluso. E' dato talmente chiaro che sembrerebbe superfluo sottolinearlo.

Secondo inveterata prassi non manca un cenno alla toponomastica. Di toponimi di origine latina ce ne sono centinaia nel nostro territorio, gli estensori vanno però a citare proprio Adula, Ticino, Bellinzona, ecc. (p. 46) che sono sicuramente di origine prelatina! Al cap. 12, seppelliti ormai i Romani, e trattando delle invasioni barbariche, gli autori si decidono improvvisamente, chissà poi perché, ad accennare alla formazione della lingua: nel grafico di p. 59 la formazione dell'italiano è attribuita ai Longobardi!; altre amenità sul romanzo (p. 60). Sarebbe parso superfluo, ma occorre ripeterlo: l'italiano è la forma moderna del latino parlato. I Longobardi — per i quali così come per altri popoli manca ogni indicazione numerica — a correggere l'idea che facilmente si fa l'allievo di milioni di persone in movimento — sono liquidati con tre notizie, per di più erronee. Dire (p. 60) che furono «abili cacciatori e ottimi fabbri» e soprattutto che «non avevano leggi scritte» quando i documenti giuridici longobardi (bastava pensare all'editto di Rotari) costituiscono un tesoro notevolissimo e anzi la codificazione di un latino non aulico, significa suscitare nell'allievo l'idea di una popolazione a ridotto grado di civiltà!

Anche la presentazione dei barbari come gentaglia senza anelito alla cultura è tempo di lasciarla al passato.

Lo stesso vale per la storiella (p. 63) della bistecca cucinata sotto la sella, che vale tutt'al più per i Tartari.

Anche i capitoli successivi sono astratti (introducono concetti e nomi che tali ri-

mangono, non essendo legati alla nostra situazione, l'unica afferrabile dagli allievi) e spesso anche erroneo. Si ha l'impressione di un lavoro a freddo, avulso dal nostro contesto e dall'esperienza del ragazzo. Grave anche la mancanza di chiarezza a proposito di vicine e di comune rustico (p. 93). A p. 109-110, parlando del S. Gotardo, sarebbe stato utile il confronto con quanto l'apertura della galleria ha significato per il nostro cantone, dischiuso a nuove forme di vita, di attività economiche e culturali, a contatti e all'influsso di altre culture, al turismo, alla conoscenza degli altri cantoni ecc.

A p. 119 si menzionano i fuochi per la cacciata dei balivi introducendo di seguito la domanda sui fuochi del 1° d'agosto. La connessione se in sé è giustificata, rischia però di suscitare l'idea di una continuità storica tra i fuochi del sec. 13° e quelli del 1° d'agosto, quando questi sono di origine recente, del 1899.

Quanto alla struttura generale, colpisce la mancanza di costruzione, di sistematicità, di proporzione: i capitoli (28, troppi! la frammentazione è eccessiva; vi è un cap., il 18°, di una pagina!) appaiono più accostati che legati l'uno all'altro.

Un «quaderno di storia» è pur anche un testo di «lingua»: che dire allora di costruzioni del tipo: «le case nuove sono isolate tra loro!» (p. 6), ecc.; che cosa sono gli «aspetti esteriori della civiltà romana»? (p. 61); «da quanti anni tuo padre possiede un'autovettura»: perché non il più usuale automobile o addirittura macchina? Per un «modello d'italiano» si vedano le letture (p. 34, con «il nudo», p. 36, ecc.) che perpetuano il malvezzo dell'aggettivazione inutile (sceso dal suo fedele cavallo, il signore... p. 62), ecc. Nè mancano falsi plerismi e sdolcinatezze: «sono demolite anche antiche cappelle votive, tanto care ai poeti» (p. 12) ecc.

Le fonti bibliografiche (talora con data, altre volte senza!) sono molto lacunose. Come si può prescindere dal Meyer, Blenio u. Leventina e dallo Schäfer e indicarci poi certe altre opere di ben scarsa importanza? Del Wielich (Gotthard con h e citato alla rovescia!) manca il recente Das Locarnese im Altertum u. Mittelalter, Bern 1970. Misteriosa motivazione vuole poi che si distingua tra «fonti bibliografiche» e «bibliografia per il docente» (dove sono ripetuti più titoli già indicati nella prima). La bibliografia è chiusamente locale, asistemica.

Le attestazioni di inadeguatezze potrebbero moltiplicarsi. Il libro non è certo quello che è da tempo negli auspici e nelle necessità delle nostre scuole. Onestà vorrebbe che fosse ritirato dalla circolazione. Esperienze come queste, mentre dovrebbero ammonire a provarsi in imprese per cui non si è sufficientemente documentati, possono avere un significato: quello di indicare che è tempo di approntare un serio, sistematico testo di storia per le nostre scuole.

Storia di Valmaggia

Da una proposta di libro di testo per la quinta elementare ad una recente pubblicazione sulla storia della Valmaggia²⁾. Nel

pieno rispetto dei molti meriti della persona dell'autore, ci siano concesse alcune note, in particolare riguardo alla trattazione dell'antichità e il medioevo. Va purtroppo detto che questa parte non convince. Il lettore si attende nuove notizie sulla Valmaggia e invece gli viene presentata una lunga compilazione di dati già largamente noti, desunti da precedenti autori e quanto è peggio da autori vecchi, incerti, locali. I risultati delle serie ricerche degli ultimi decenni che in molti casi hanno aperto prospettive del tutto nuove sono in gran parte ignorati³⁾. Comprensibile che in questo modo la parte prelatina e anche quella romana risultino in grande misura discutibili, a momenti insostenibili. Alcune inadeguatezze tra le molte. Definire una popolazione preistorica «pacifica» (p. 6) perché nelle tombe non si sono ritrovate armi è per lo meno ingenuo. I vasi di pietra ollare di Arbedo non sono dell'Alta Valmaggia (p. 6): si vedano gli studi di Rüttimeyer. Altre affermazioni che collocano l'opera in un settore molto «locale» sono frasi del tipo «pochi anni dopo, cioè nel 218, i Romani sono vinti al Ticino da Annibale: in quella battaglia, secondo Silvio Italico, cadde un Leponto. Non era dunque cervelotica l'ipotesi di qualche valmaggese, chissà? che abbia combattuto contro il popolo destinato a reggere imperio populos» (p. 10); idem p. 12 a proposito delle cohortes montenorum.

A p. 35 l'accenno alle case dei pagani, per cui è presentata una volta ancora la storiella dei Saraceni. Converrebbe riconoscere infine, sulla scorta dell'uso di pagano in altre zone it. e ted. (Heidenhäuser), che il termine vale strano, spaventoso ecc. quali erano per la nostra gente certi strani esseri detti *cröisc* o *crüsc* che le avrebbero abitate. Affermare che «gli infedeli» sono detti *cröisc* (p. 35) è confondere storia con leggenda.

P. 180 *lavaggio* (dove *Lavizzara*) è derivazione dal lat. *lapis* pietra, come ormai chiarito da tempo, non da *lebetes*. Che in periodo celtico si abbiano oggetti di pietra ollare non indica che vengano dalla Valmaggia! Perché toccare un argomento e poi continuamente rimandarci (v. ad es. p. 180) con un perpetuo spezzettamento di argomentazioni?

«Dopo (sic) l'epoca romana si spegne di nuovo anche quella poca luce che avevamo intravvista, e non si può più avere idea di quel che fosse la popolazione della Valmaggia» (p. 181): una chiara e non casuale indicazione viene dalla lingua! Affermare poi che «probabilmente i comuni non hanno vera struttura giuridica se non verso il 1200» è per lo meno inadeguato. Basti pensare alla giuridicità implicita nelle organizzazioni viciniali per capire che la loro struttura è certo più antica. E' che invece di collegare fatti e costumi tutto è dissolto in infinite congetture. Un esempio a caso (p. 181) di questo continuo congetturare: «l'idea che la valle non fosse abitata» «... più ci si pensa e più si ha l'impressione» «le voci celtiche potrebbero essere...» «I possessi... li avranno annessi» «fan pensare a beni fiscali» «la popolazione si sarà accresciuta anche con famiglie longobarde»; a p. 132, tra l'altro, «crediamo di poter supporre...».

Mera congettura che i fusiesi vengano dalla Leventina (p. 182) sulla base che il nome di luogo **Fusio** sarebbe longobardo. Anche se lo fosse non dimostrerebbe affatto che la gente di Fusio venga dalla Leventina. Fusio (dial. Füs) è poi da ricondurre ad una base latina **faux, fauce** 'foce, gola' viva come appellativo in lev. **fos** 'acqua forte e in pendenza' e ben diffusa anche nella toponomastica romancia cf. BSSI 22.91. Olivieri, *Toponomastica lombarda* 238; Schorta, *Rätisches Namenbuch*, Bern 1964 vol. 2 p. 138. **Sornico**, non è sicuro che sia longobardo. Pometta non è autorità in toponomastica. Altre spiegazioni non legittime sul Saraceni a p. 182. La forza di espansione dei Walser in Valmaggia è, secondo tradizione, esagerata. Le **torbe** non sono dei Walser, ma prelatine: si vedano gli ampi studi di Fankhauser e di K. Huber. L'**Ovald** di Prato (p. 184 e poi ancora p. 192) non è probante per i Walser bensì per i Longobardi. L'analisi dialettale esclude nettamente che i cavergnotti siano Walser. I Walser divengono insomma (p. 185) un «passe-partout» per spiegare ogni cosa. L'intrico delle supposizioni continua (p. 185 ssg.) per le famiglie presentate come provenienti da tutte le direzioni, in un disorganico miscuglio di gente, dalla Toscana, d'Olttralpe, dal Piemonte ecc. Significativo il congetturare sui **Pifferi** (p. 187).

Nel capitoletto sul dialetto, dove è confusa linguistica con toponomastica, si sommano le incongruenze. Il dialetto nostro è presentato come un insieme di «radici greche, slave, sanscrite, ecc. Certe affermazioni segnano la mancanza di qualsiasi studio scientifico sulla lingua, come quella dell'Italia (e del Ticino) piena di voci slave (p. 189). La questione degli -engo non è certo risolta dalla controversia tra Pometta e Bontà. Bottazzi non è autore sicuro, ma grosso diletta. Le etimologie proposte per i nomi di luogo non si reggono. Il **ba** 'bene' in l'è **ba** 'è pure' non è solo valmaggese, idem i plurali «raddolciti» che andrebbero propriamente detti metafonetici, le particolarità di pronuncia ecc. Fantastiche le spiegazioni su **zigra**, connesso seppur dubitativamente con **Ziege** capra, **zûfa** ecc. Per **ata** 'padre' invece di ricorrere al gotico, all'irlandese antico ecc. bastava consultare l'art. di Sganzi in *Vocabolario dei Dialetti della Svizzera Italiana* vol. 1° p. 191.

Anche in rapporto ai capitoli seguenti si imporrebbero alcune osservazioni. Riassumere ad es. la storia ticinese dell'Ottocento sottolineando semplicemente l'attività dei valmaggese che vi ebbero qualche parte non può dirsi far la storia della Valmaggia nell'Ottocento.

Quanto all'impostazione, dubbi suscita poi la divisione (non si può parlare di articolazione) della ricerca in due parti, una sui vari periodi, l'altra sull'economia, le istituzioni giuridiche, la storia religiosa ecc. Ma questi fatti, queste situazioni giuridiche sono **nella** storia, le sono intimamente connesse, sono frutto e causa a seconda dei casi della situazione politica. La rottura appare ingiustificata.

Insomma, quanto meno in rapporto alla parte qui soprattutto analizzata, si legittima l'invito alla prudenza nell'utilizzazione dell'opera (in particolare quale fonte per

l'insegnamento) sia per gli aspetti metodologici sia per le interpretazioni offerte'). Riescono invece utili i documenti raccolti.

A proposito di alcuni libri usciti da noi in questi ultimi anni il lettore è portato a pensare all'utilità del sistema in vigore in varie parti, dove il sussidiamento di un'opera è legato all'esame da parte di una commissione di competenti che preparano **singolarmente** e per scritto una approfondita valutazione dell'opera. Perché non generalizzare questa prassi anche da noi? Sarebbe, con altri vantaggi, una garanzia anche per l'autore che potrebbe profittevolmente tener conto di questa pre-recensione per eliminare eventuali lacune del testo. Ne varrebbe vantaggio, oltre che alla scuola cui sarebbero offerti sicuri strumenti di lavoro, anche alla nostra attività culturale in vista di uno sforzo di rinnovamento. Sarebbe un primo piccolo ma concreto passo verso una politica culturale.

Storia, linguistica e etnologia

Conclusivamente, a grandi linee, un primo tentativo di indicare in che proporzione linguistica ed etnografia sono suscettibili di procurare una nuova, diversa visione della storia⁵). L'apporto è determinante per i settori per cui mancano documenti scritti. Ci limitiamo qui agli aspetti connessi con il mondo prelatino (quello che più nell'insegnamento e nella ricerca riesce «nebuloso») e alle presenze romane e longobarde.

Per il periodo prelatino, pericoloso oltre che ben poco proficuo storicamente e didatticamente presentare all'allievo una rassegna di popolazioni desunta dalle frammentarie testimonianze latine (Strabone, Polibio, Avieno, ecc.): popoli di cui spesso non si sa altro che il nome, senza alcuna chiara localizzazione e caratterizzazione. Nomi destinati a rimanere tali. Più di nomi e di particolari, importa chiarire all'allievo come per i tempi più re-

La **torba**, costruzione su pali della Valmaggia. L'esclusione della ricorrente interpretazione della costruzione come dovuta ai Walser offre l'opportunità di indicare alcuni dei criteri dell'analisi linguistica. Quello **aresle**: la voce compare nei vari sensi di 'granaio, solato, ricovero' in ampie zone del Ticino e nei territori finitimi: se fosse termine Walser sarebbe pensabile una diffusione tanto ampia? La questione è poi nettamente risolta dal criterio cronologico: il comparire del termine **torba** deriv. da **torba** in doc. lomb. del 766, secoli prima che i Walser penetrassero in Valmaggia. La **torba** è con il **raccard** valsesiano un antico tipo di costruzione connessa alle civiltà prelatine, che ebbe tratti unitari a cavallo delle Alpi.



moti la storia dell'Alta Italia sia caratterizzata da condizioni etniche delle più complesse. Le documentazioni (resti, iscrizioni ecc.) sono frammentarie, non facilmente interpretabili o comunque di interpretazione discussa. Sulla base di così incerte notizie è impossibile segnare distinzioni, stabilire rapporti. Si parla di «periodo prelatino», ma deve essere chiaro che è formulazione a posteriori, che pone sotto un'unica denominazione convenzionale un estesissimo arco di secoli in cui le condizioni etniche e di «civiltà» non sono affatto unitarie, bensì quanto mai complesse. Si tratta di un «concetto cumulativo» con cui si opera su un periodo e su un amalgama etnico dove è arduo stabilire divisioni e attribuzioni (si pensi alla questione dell'appartenenza dei Leponti, se ai Liguri o ai Celti, oggi risolta piuttosto nel senso dell'appartenenza al ceppo celtico). L'allievo deve essere cosciente di questa approssimazione, in ogni modo però preferibile a distinzioni non suscettibili di essere comprovate.

Amalgama etnico e «prelatinità»

Alcuni dati generali appaiono però assodati. Importante è che resti il senso di una ampiezza temporale e di una «profondità» etnica di questi «tempi». Vi sono infatti presenti gruppi etnici preindoeuropei e indoeuropei: uno spazio etnico amplissimo in rapporto alle successive vicende tutte legate all'etnia indoeuropea. Viene introdotto per l'allievo il senso di una profondità storica, importante in quanto ri-proporzionamento del divenire di una civiltà. Queste sono le indicazioni determinanti, di fondo. Solo dopo averle chiarite, e solo in questo contesto ha un senso il nome (Liguri ecc.), che altrimenti sarebbe vuota forma citata sì dall'allievo, ma sospesa nel «vuoto».

Quanto alle popolazioni e agli influssi culturali pre-indoeuropei (quest'ultimi non comportanti necessariamente definitivi o cospicui spostamenti di popolazione) ricorrono i termini di ligure, mediterraneo, (ibero-)alpino. I Liguri presenti in una area dal Rodano all'Arno, in Piemonte, Provenza, Lombardia, Emilia e Corsica: un territorio ben più ampio dunque della regione che oggi porta il nome di Liguria. Al sostrato ligure viene attribuito il suff. *-asco*, *-asca* che compare in nomi di luogo: cfr. *Giubiasco*, *Bignasco*, *Comprovasco*, in It. *Salasco*, *Cherasco*, in Francia *Venasque*, ecc.. Nella valutazione dei nomi in *-asco* occorre prudenza. Va tenuto presente che tale suffisso è rimasto a lungo vitale, ben oltre il «periodo» ligure e suscettibile in tal modo di unirsi anche a basi di lingue successive.

Da noi, così come del resto in tutta l'Alta Italia, si ritrovano anche termini identificati come relictivi di un sostrato mediterraneo e più specificamente come concordanze ibero-alpine: connessioni di grande ampiezza dunque. Quale voce di questo tipo è indicata *rongia* 'roggia' 'riale' 'canale' che ha paralleli non solo nelle Alpi, dal Piemonte al Friuli (*rola* in Val Gardena, *roie* nel Friulano) ma anche nello spagnolo *arroyo*, portoghese *arroyo* 'ruscello', gascone *arroulho* 'fossa, canale', ecc. Vo-

ce analoga è *magiostra* 'fragola' ben nota e viva in gran parte dell'Alta Italia. Prelatine sono anche denominazioni del lampone come breg. *ämpe* 'fragola', tic. *ampon*, *amponela* così come lo stesso lampone 'rubus idaeus'.

La continuità celtica

Sempre nell'ambito del periodo prelatino, a queste più antiche popolazioni di tipo preindoeuropeo succedono in processo di tempo altre appartenenti al mondo indoeuropeo, i Celti: il ceppo prelatino di gran lunga più importante, anzi di importanza determinante (sia chiaro: limitatamente alla presenza prelatina) per la formazione di molti tratti della particolare facies etnica della fascia alpina e della pianura padana. Anche i Galli obbligano ad allargare la visione al di fuori della Penisola italiana, estendendosi dall'attuale Francia all'Italia settentrionale (salvo i territori veneti) attorno al sec. IV a.C.. Non è da intendere che essi penetrino «scacciando» o «spazzando via» le popolazioni preesistenti: si stabilisce una osmosi con i gruppi liguri, che sono progressivamente assorbiti. È incerto se abbia senso introdurre nell'insegnamento il nome di Leponti. Sembra superfluo e sconsigliabile per tre motivi, perché non è certissimo (anche se probabile) che costituissero un «sottogruppo» celtico, perché praticamente è puro nome, che compare senza altre sicure indicazioni in testi latini, soprattutto perché «rompe» il fenomeno della civiltà gallica in un particolare locale, settoriale, isolato dalle sue grandi connessioni zionali (i Galli nella Francia, i contatti con l'Alta Italia, i Celti a Roma con Brenno (390 a.C.)). Parlerei del fenomeno nel suo complesso, non di incerti episodi marginali, parlerei di Celti o Galli. Questo popolo o forse meglio questi ceppi etnici affini non sono puro nome per noi. Di loro non rimangono documenti scritti. Vi sono però ampie documentazioni d'altra natura. Una ricca serie di termini nella parlata dialettale è riconducibile alla presenza celtica (o comunque «prelatina»). In particolare si tratta di termini relativi a:

— configurazione del terreno: *brüga* 'pendio, ripa', *froda* 'cascata', *garof* 'cumulo di sassi' e poi anche 'cumulo di detriti, detrito'; *gana*, in altre zone *ganda* 'pietraia' (donne toponimi come *Ganóm* di Brione Verzasca, *Pontegana* di Balerna ecc.); *baim* 'grotta, rifugio naturale';

— vegetazione: *arcóita*, *ricóita* ecc. 'erba legnosa dei prati', *brügh* e varianti 'erica, scopina', *drosa* 'alno alpino';

— nomi di animali: i vari termini per la 'lucertola' (salvo *lucertola*, che è latino): *lössola*, *lòpoia*, *lápola* ecc.; termini connessi all'allevamento del bestiame: *verz*, *zapp*, lev. *carena* 'bestia giovane', *molat*, *mügherela*;

— lavorazione del latte e del formaggio: lev. *bügn* 'pasta del formaggio', *cranca*, *crenca* rispettivamente 'pasta del formaggio, formaggella, ecc.', *mascarpa* 'ricotta', *zigna* 'ricotta conservata' e poi *zincarlín* 'formaggella di latte cagliato' trasposto per etimologia popolare in *San Carlín*; tra gli arnesi del casaro va citato almeno lo *scart* 'frangicagliata'; e ancora lev. *scéiru*

'colostro'; *torba* 'granalo, casa' 'deposito' 'casa su pali' (non attribuibile alla cultura dei Walser, come spesso si vuole, ma a forme di vita prelatina); *bözz* 'recipiente, tazza'; ble. *coma* 'truogolo'. Qui anche il nome di *brenta*, di lev. *meutra* 'vaso di legno a doghe in cui si munge o porta il latte' ecc.: caratteristico della civiltà prelatina, gallica in particolare, è il recipiente di legno, a doghe, tipico delle nostre valli e della fascia alpina; la civiltà romana era soprattutto caratterizzata dall'oltre e dal vaso di terracotta.

Altre voci celtiche penetrate però già nel latino e da questo diffuse a tutto o a parte del dominio romano sono *brache* 'calzoni' e *camicia* connesse ad indumenti non noti ai romani.

Assai sviluppata nel mondo celtico la costruzione di veicoli. Non a caso gli si riconducono il *carro* nelle sue diverse esecuzioni (anche il nome è celtico, da una base gallica *carros*, corradicale al lat. *carrus*), la *benna* 'slitta con cassone o cesto' usata ancor oggi, seppur in grado minore che fino a qualche decennio fa. Il fatto che il nome sia successivamente passato alle grosse pale delle scavatrici permette al docente osservazioni sulla continuità, pur nel rinnovamento e nello sviluppo non solo nel campo della lingua, ma della civiltà.

Per la toponomastica celtica notevoli i composti in *-dunum* 'oppidum' 'fortificazione', parola che corrisponde all'antico Irlandese *dun* 'oppidum', al nord. *tun* 'siepe' (ted. *Zaun* 'siepe', inglese *town* 'città murata, cinta' poi 'città'): cfr. Solduno, Gorduno, ecc.

Boggie, alpi e senso comunitario

Alla civiltà prelatina è senz'altro ascrivibile il sistema di godimento in comune di pascoli e di boschi che tanta parte, anzi determinante parte ha nella struttura e nella sussistenza della nostra agricoltura. Nelle valli alpine (un tempo anche in quelle prealpine) i beni privati sono ridotti rispetto ai beni in comune, che hanno una funzione economica che non è esagerazione indicare come determinante. Senza quelle non sarebbe possibile la vita in queste zone. Si pensi alla funzione del pascolo primaverile, estivo e autunnale su territori patriziali! Senza quella pascolatura, il poco fieno ricavato dai fondi privati non permetterebbe di tenere che 1 o 2 capi al massimo! Forma certo prelatina è l'organizzazione comunitaria dell'alpe quale avveniva nei secoli passati anche nel SottoCeneri nella *boggia*⁴⁾, oggi conservata inalterata soprattutto in Levantina; purtroppo non è qui possibile entrare in tutti i particolari del funzionamento di questo Istituto, mirabili, in quanto mostrano un senso giuridico quanto mai spiccato e chiaro in società che siamo magari tentati di considerare rozze e semplici. Resta la coerenza: il pascolo alpino, bene comune, deve essere sfruttato in comune. In questo contesto lo sfruttamento individuale del bene alpestre appare non come situazione primigenia, ma come frantumazione in rapporto a disgreganti insorgenze individualistiche.

Riassumendo appare chiaro come l'appor-

to linguistico ed etnografico permette un discorso ben più nutrito. Senza arbitri e senza fantasia è possibile affermare la presenza nel periodo prelatino, in particolare celtico, sul nostro territorio di una popolazione stabile, a carattere agricolo, che ha un notevole livello di sistemazione, consuetudinaria che riceverà successivamente riconoscimento giuridico, con grande importanza fatta all'elemento comunitario. Una civiltà che già conosce la casearia, conquista nel senso pieno della voce, in quanto permette al pastore di avere riserve ripartite, anche quando il bestiame non dà latte; egli sa conservare il latte trasformandolo in formaggio. Conquista anche se si tien conto della complicità del processo e delle diverse fasi della caseificazione. Si capisce come nelle nostre tradizioni l'arte di fare il formaggio (così come il burro) sia spesso attribuita a un dono di esseri superiori o mitici (in questo senso paragonabili ai miti greci, a quelli di Demetra che insegna a Trittoleone l'agricoltura, miti che adombrano gli sforzi dell'uomo per uscire dalla soggezione delle realtà, per non subire più una situazione naturale, ma dominarla).

Soprattutto vediamo sussistere una società con caratteri non troppo difformi e diversi da quelli dell'agricoltura dei primi decenni del nostro secolo; che è quanto dire che prima della romanizzazione esiste nei nostri territori una civiltà e una cultura di tipo agricolo che nella sostanza rimarrà, come fatto produttivo ed ergologico, immutata anche dopo la romanizzazione.

Una diffusa «rappresentazione» indica il mondo celtico concluso, e per sempre, da noi con l'avvento dei latini (distorsione che deriva spesso da un inadeguato accostamento dei capitoli nell'insegnamento della storia, per cui parlando dei romani non si fa più cenno a Celti e a popolazioni prelatine ecc.). Nulla di più erroneo. La latinizzazione dei territori dell'Aita Italia non distrusse né spazzò via queste civiltà, le pose solo in una situazione culturalmente subordinata.

Molto è rimasto non solo nella lingua, ma anche nella struttura di istituti giuridici, economici. Ciò a) legittima a parlare, fondati su solide basi, di **salda presenza prelatina da noi** che si rivela nella parlata e in certe forme di vita; b) giustifica l'affermazione iniziale sul significato dei Galli per le nostre zone; c) permette un discorso non «campato in aria» su quelle popolazioni. Gli aspetti indicati per quelle popolazioni o meglio per quelle civiltà non sono ovviamente tutti gli aspetti che le caratterizzavano. Sono i resti o relitti (linguistici ed etnografici) sopravvissuti alla e nonostante la latinizzazione.

Arece laterali e culture subalterne

Due osservazioni ancora su 1) che cosa è rimasto 2) dove è rimasto. Sono rimaste istituzioni e forme organizzative agricole connesse a situazioni geografiche locali e per le quali il mondo cittadino latino non aveva una più adeguata proposta. Sono rimasti termini e voci per quella realtà geografica (pietraie, cascate), vegetale, pastorizia (i termini tecnici dell'allevamen-

to), casearia, ecc. che rappresentano il mondo proprio, «interno», della civiltà prelatina, negli aspetti in cui non viene in contatto con il mondo romano. Sintomatica per la casearia la diversa origine dei termini per i prodotti di seconda qualità, consumati dal produttore (**mascarpa, zigra**, ecc.) e quelli per i prodotti di prima qualità, messi in vendita, che sono latini come **bütér, formaggio, casöö**, ecc. L'altro aspetto è la diversa densità delle sopravvivenze prelatine, maggiore nelle valli che non nelle pianure, nel Sopraceneri che non nel Sottoceneri: forme e stadi antichi di vita, che un tempo furono di ampie aree, si «salvano» in zone eccentriche, marginali (le cosiddette «aree laterali»), lontane dalle vie di comunicazione e di diffusione dell'innovazione culturale. Il criterio d'analisi ha applicabilità ben oltre il periodo trattato. È fenomeno che si è ripetuto e si ripete migliaia di volte nell'incontro, che diviene scontro, tra una cultura più prestigiosa, che diventa egemonica e una che da cultura diverrà sottocultura o cultura subalterna.

Il docente, mentre mostrerà questo fenomeno verificarsi nel passato nella dialettica cultura celtica - cultura latina, trarrà agevole spunto ad indicare il verificarsi della stessa tendenza oggi, nella dinamica forma di vita tradizionale — modello moderno di vita (che in termini spaziali è la dialettica centro-periferia): sono questi modelli di vita che forti del loro prestigio hanno messo in crisi la struttura sostanzialmente di tipo prelatino che per secoli si era conservata quasi immutata, nelle nostre valli.

La latinizzazione

La latinizzazione delle nostre terre. Per prima cosa importa che l'allievo la intenda nella sua giusta portata, come un lento processo esteso sull'arco di secoli. In secondo luogo essa non va identificata con l'«occupazione» romana che avviene attorno al 25 a.C.. La latinizzazione può avere avuto qualche avvio con l'«occupazione»: ma il fatto stesso che si trattasse di una «occupazione» per modo di dire, che non interessava l'intero territorio, ma che era circoscritta soprattutto a stanziamenti militari su certi assi stradali, indica come l'irradiazione culturale e linguistica non potesse essere che limitata.

La latinizzazione delle nostre terre è più in generale delle popolazioni prelatine della fascia alpina interverrà con una certa intensità solo secoli più tardi: in particolare quale riflesso della cristianizzazione delle nostre terre. L'evangelizzazione che si avvia a partire dal sec. 5° così come la sistemazione dell'organizzazione ecclesiastica sono importanti veicoli, anche se non unico, di diffusione della lingua e della cultura latina. La considerazione trova una conferma nella documentazione (Hubschmid) della sopravvivenza di lingue prelatine in valli alpine appunto fin verso il 5° sec. d. C..

La latinizzazione costituisce il fatto maggiore della nostra storia, in quanto ha determinato per secoli, fino a oggi e, per quanto è dato intravedere, in modo definitivo la nostra cultura, il nostro modo di

essere. Il discorso va fatto innanzitutto in termini di cultura, che è vita, che è presenza che dura e che fruttifica: in termini di pensiero, di modo di esprimersi (che è anche modo di interpretare il mondo, la realtà). La nostra parlata dialettale è nella sua struttura fonetica, morfologica, sintattica, latina. Il lessico è in gran parte latino. E qui gli esempi si affollano; il docente segnalerà quelli che più sono vicini all'esperienza dei suoi allievi: **ca** 'casa', **fiüm, punt, nas, lüa, fen**, lev. **pionda** 'più da plus abundat; **tos, tus** 'ragazzo', **tusa** 'ragazza' da **tonsus** 'tosato': il bambino non avendo molti capelli'; **arbru** 'castagno': l'albero per antonomasia (mentre genericamente si usa **pianta da pianta**); **tic**, **soprac**, **smersc** 'cadere' composto da **mergere** 'immergere', lev. **cúisru, còlatru** 'capo della comunità agricola' da **consul** 'console'; **ble**, lev. **còisc** 'docile, facile' lett. 'accuncio'; **smòrbi** 'focoso, vivo' da **morbidu** 'malato' con **sc-** intensivo; lev. **sparzè** 'trascorrere': cfr. fr. **percer**, dal latino **percutere** 'fare un pertugio'; **scenc** 'cengia' 'zona montagnosa' dal latino **cingulu** 'cinghia' 'cintura'; **stabi, stèbi** 'stalla d'alpe' 'stabbio', latino **stabulum**; **ròda** 'turno' da 'ruota'; lev. **dertù** 'imbuto' 'filtro per il latte', latino **directorium** 'che dirige il latte nel recipiente'; **stèria** 'vacca che non dà latte' da **sterilis** 'che non produce', **negida** (angida) 'vacca o capra che non figlia', dal latino **anniculita** 'tenuta vuota per un anno'.

Colpisce l'opposizione tra la ricca terminologia prelatina per il bestiame bovino e la completa latinità dei termini relativi alla capra: **iö** 'capretto' da **haediliolum** (**haedus** 'capro'); **nesèla, anzèla** ecc. 'capra giovane' da **annicella** da **anno** letteralmente 'capra di un anno'; **cavra** ovviamente; **bima** 'capra che non figlia nel secondo anno di età' latino **bimus**, «di due anni»: questo per l'animale femminile, giacché per il becco si hanno termini prelatini (**bosc, becch**).

E ancora: **goriöö** 'maggolino' da **goré** 'volare' (per la **v-** in **g-** cfr. **gòlp** 'volpe' **gomità** 'vomitare'); propriamente dunque l'insetto che vola, allusione al caratteristico, ronzante volare del maggiolino; **tebié, tabiá** 'solaio' da **tabulatu** 'tavolato'; **èra** 'ala' da **area**; **benis** 'confetti distribuiti per il matrimonio' deverbale da **benesí** 'benedire' dunque 'i confetti della benedizione nuziale'.

Soprattutto, e questo è aspetto determinante, la struttura linguistica dialettale è nella sostanza latina: cfr. ad. es. **mia, miga** 'non' da **mica** 'pezzo di pane' dalla negazione: **non mica** 'neppure un poco di pane: niente'; **Nagot, naota**, ecc. propriamente **ne gutta** 'neppure una goccia', ecc. Prelatini e Longobardi invece hanno lasciato resti sicuri solo a livello lessicale (singole parole): è differenza di fondo!

Anche nella toponomastica evidentissima la presenza romana. Sono latini toponimi come **Mezzovico, Vico Morcote, Vico Soprano, Sonvico** 'sommio vico: villaggio superiore'.

E ancora: **Roveredo** 'posto di roveri' **Castaneda, Genestrerio, Faido** lett. 'faggeto' ecc.; **ör** da **orio**, **orello** propriamente 'piccolo orlo'; **Someo da Summarlu** da **sommo, Riveo** da **ripariu** da **ripa** 'riva' 'dirupo' come **Rivera (Riparia)**.



Arcaico torchio a mano per preparare il «vino di mirtillo» (Vergeletto).

Presenza longobarde

L'altra presenza, che (naturalmente non con l'ampiezza della latina) va ricordata è la longobarda.

I Longobardi vinsero solo militarmente i Latini: per la relativa scarsità numerica e soprattutto perché detentori di un minor grado di cultura, furono assorbiti culturalmente.

In altre parole, essi importarono la loro lingua, i loro modi di vita, le costumanze, il loro diritto: se non che in processo di tempo questi dovevano in larga misura essere abbandonati per accettare modi di vita e lingua più evoluti come quelli romani. Questo non significa che resti ed echi di questa popolazione non si mantenessero e si mantengano oggi ancora, come nella lingua: *bött* 'una volta', *balcón* 'imposta, finestra, balcone, botola, ecc.', *banca* 'panca', *basti*, *imbasti* 'imbastire', *sbrülá* 'far bollire', *scalfin* 'soletta della calza', *scherpa* 'dote della sposa', *scossá* 'grembiule', *strozzá* 'strozzare', *bara* 'arnese per trasportare' (corrispondente germanico del latino *fero* 'porto') poi 'veicolo' 'baule'; *verz. barözz* 'arnese per trasportare' 'recipiente' 'truogolo' e, per traslato, nel gergo degli spazzacamini 'prigione' 'ospedale' letteralmente 'quanto contiene e tiene';

bergá, *bregá via* 'star fuori' 'passare la notte all'addiaccio'; valmaggese e locarnese *vètar* 'ragazzo' (parente di *It. sguattero*) propriamente 'custode' 'addetto'. Importante per le popolazioni germaniche la famiglia: cfr. il termine di *barba* 'zio' di origine longobarda insieme con *güdezz* 'padrino (di battesimo o di cresima)'.

Al Longobardi, che riservarono particolari attenzioni alle foreste (si veda anche *Vaid* 'bosco' spesso in toponimi, dalla base longobarda che è affine al tedesco *Wald*), dobbiamo l'importante istituto (e il relativo nome) dell'economia forestale del bosco sacro, destinato a proteggere un paese da frane e valanghe, cui va il nome nell'Alto Ticino di *fáura*, dal lat. *fabuia* 'parola', calco latino del long. *mál* che vale 'parola, ordine, divieto, legge'.

In altre zone il bosco per lo più compreso nel demanio regio è detto con voce longobarda *gaggio* donde anche il n. l. *Gaggio*, nome che corrisponde all'*It. cafaggio*. Incerto rimane se l'istituto della *tensa* rifletta antichi usi barbari²⁾ prelatini o germanici.

Sembra certo comunque che la *tensa* non è uso romano. Etnograficamente è probabilmente da ricondurre ai Longobardi l'uso del bigollo, l'arnese arcuato con cui si por-

tavano a spalla pesi o secchi d'acqua. *Tensa* (da *tendere* 'tendere, donde delimitare' e *bagio* 'bigollo' dal latino *bajulu* 'portatore' da *bajulare* 'portare', mostrano come una istituzione o un uso non latino possa essere rinominato con termini latini. Quanto alla toponomastica, longobardi i nomi in *-engo* (Sorengo) e altri come *Sala Capriasca*.

Un fatto va soprattutto ribadito. Non è che il periodo prelatino sia concluso e chiuso dall'epoca romana e che questa a sua volta sia liquidata dalla venuta dei Longobardi come ancora è idea diffusa.

Un periodo non conclude l'altro: bensì vi è *continuità*, un compenetrarsi di diverse culture. Forme prelatine sopravvivono tuttora. La presenza prelatina continua fino a noi, è in noi. Lo stesso va detto della cultura longobarda. Ceppi prelatini (in particolare celtici), Romani e Longobardi: sono le tre culture, che, seppur in proporzioni ben diverse, stanno alla base della struttura etnica e culturale della fascia alpina e della pianura padana. Agli allievi devono essere chiare queste tre maggiori componenti, che, con prevalenza della romana, dovevano compenetrarsi per riuscire odierna compresenza: tre grandi momenti culturali, non quella miriade di capitoletti in cui fraziona questo arco di tempo il quaderno di 5°.

Altre presenze d'ordine religioso (come l'influsso potente e fecondo di Milano) o politico (il periodo dei baliaggi), altri momenti come più di recente l'emigrazione (con termini come il fr. *bouger* divenuto *bojá* 'muoversi', *bouillotte*, ecc. che l'emigrante si riporta indietro), il contatto con il mondo tedesco in Leventina, la *Gotthardbahn* (con i suoi tedeschi come il *bevega* e lo *stossa* oggi ancor vivi nel gergo dei ferrovieri addetti alla manovra), l'intenso contatto con il mondo tedesco di questi ultimi anni (con riflessi linguistici come il *al stima* 'è giusto, torna' 'es stimmt' degli ingegneri formati al politecnico, ecc.), segnano la nostra storia. Ma con ciò si esce dal periodo che ci siamo proposto.

Un più ampio e moderno concetto di documento storico

Certo è che il discorso sul periodo prelatino ancorato alla base linguistica appare più ricco e solido che non con i ben poco indicativi riferimenti alle selci trovate per caso qua e là sulle nostre montagne: alla componente della casualità si sostituisce un criterio sistematico, pianificante. L'applicazione dilata notevolmente la nozione di *documento storico*, ancora troppo spesso inteso in accezione limitativa.

Linguistica ed etnologia appaiono apporti indispensabili per settori per cui mancano (o scarseggiano) documenti scritti e cioè: a) le «presenze» prelatine, romane e longobarde; b) tutti i secoli fino e compreso il nostro, in vista del fare la storia di come vivesse e viva concretamente la nostra gente contadina, artigiana, ecc. nel Seicento, nel Settecento, nel secolo scorso, oggi: tutto un mondo, statisticamente il più cospicuo, su cui sono spesso silenti i manuali tradizionali.

Per il primo settore è determinante la lin-

gua. Per l'altro l'etnologia. Nel limite di un articolo era possibile tentare un abbozzo solo per il primo punto, presupponendo l'altro una trattazione che può svilupparsi solo nell'ampiezza del volume. Certo che quello è forse il solo modo di dare una profondità sociologica, e in fin dei conti veramente e legittimamente storica, alla nostra storia. L'analisi delle maniere di alimentazione, della penetrazione dei nuovi cibi (nella seconda metà del Settecento la lentissima penetrazione del mais da noi e nel 1780-1800 l'introduzione della patata con i problemi economici e sociali ad esse connessi): questi eventi sono certo ben più importanti di battaglie e rivoluzioncelle con cui si scandisce tradizionalmente la nostra storia ticinese, fatti che rovesciarono situazioni di vita, così come successivamente la grande cesura tra un periodo e l'altro è la ferrovia del S. Gottardo: da indicare all'allievo non tanto per i suoi meriti tecnici, ma per il rovesciamento dei rapporti economici, culturali, politici, di mentalità che essa comporta. L'accento marginale, occasionale, che ancora si riserva all'apertura della linea del Gottardo non è legittimo: quella è vera cesura che crea un prima e un dopo.

Quanto al periodo prelatino (così come ai successivi) occorre render chiaro agli allievi che l'unico documento che per **ininterrotta tradizione** ci giunge da quei remoti tempi è la lingua nella sua specificazione della parlata dialettale. Questa è indicazione storica fondamentale, troppo spesso trascurata, l'unica che, mentre ci collega con quelle antiche popolazioni, ci permette di averne qualche sicura notizia, oltre ai reperti in tombe ecc.)*).

Pedagogicamente il riferimento alla lingua e alle abitudini comporta diversi vantaggi.

Storia come vita ed esperienza personale

A un procedere libresco, astratto, è sostituito un discorso organico, basato sull'**esperienza dell'allievo**. Spariscono riferimenti avulsi dalla realtà, come quello del palafitticoli, che se rappresentano un passato possibile per certe zone lacustri svizzere o italiane, sono lontanissimo modello per la quasi totalità del territorio ticinese. L'accento che si impone da noi è quello delle 'caverne', delle grotte, con rimando agli **sprüh** (lat. **spelunca**) che ancora fino a pochi anni fa erano (abituale e non eccezionale) rifugio ad alpigliani per la notte. S'aggiungano le caverne che vanno sotto il nome di 'case dei pagani' menzionate spesso a sproposito, ma mai in questo contesto. Nel numero di giugno 1972 (p. 234) de «La Scuola» si presenta per il 3° anno il ciclo delle società pastorali-agricole: despotismo sacro, vicino oriente, Cina Imperiale, America precolombiana, Repubblica greco-romana. Nessun riferimento a situazioni note al ragazzo; primi modelli di società pastorale da trattare sono le nostre comunità pastorizie, quella la **baggia** con la sua mirabile struttura economico-giuridica. Fare storia diviene così lavorare su qualcosa che vive: uno stimolo continuo per l'allievo alla scoperta di se stesso e del suo mondo, un modo di capirsi. Soprattutto **fare storia diviene non ope-**

rare sul passato, ma sul presente: si osservi come i materiali usati, sia dialetto sia fatti etnologici sono tratti dal presente.

Il ricorso dialetto-etnologia ha infine altro significato ancora, quello di riconoscere storicità e dignità al nostro mondo popolare e alle sue manifestazioni, troppo a lungo confinate in un limbo storico e aculturale. Quanto colpisce nella situazione sociologico-culturale ticinese è la quasi totale mancanza a livello popolare di una coscienza dei valori del proprio mondo: lacuna che va ricondotta d'un lato al disdegno a lungo riservato nella scuola italiana e anche nella nostra al «popolare» e dall'altro ad una notevole insensibilità alle forme di espressione popolare che a lungo caratterizzò buona parte della nostra classe intellettuale del passato.

Questi alcuni spunti d'un canto di denuncia di certi pericoli che sembrano sussistere, per lo meno in certi settori, quanto all'insegnamento della storia, dall'altro di invito a por mano infine a un serio libro di storia per le nostre scuole: il compito richiede molteplicità di apporti e di competenze interdisciplinari che solo possono essere assicurate da un convergere di storia, geografia, economia, linguistica ed etnologia. Ne potrebbe venire una esperienza pilota con significati non trascurabili anche al di fuori dei confini del paese.

Ottavio Lurati

1) V. e A. De Martino. Quaderno di Storia. 5.a elementare. Ed. sperimentale. Bellinzona, Casagrande 1971 pp. 126.

2) M. Signorelli, Storia della Valmaggia. Locarno 1972 pp. 496.

3) La solidità di un'opera è in stretta connessione con la documentazione bibliografica. Senza quella non vi è progresso e certezza. Ora la bibliografia soffre di una duplice lacuna: è d'un lato ferma nelle sostanze agli anni '20-30 e dall'altro, oltre ad essere asistemica, è quasi tutta locale. La consultazione di opere non locali; che possono dare una più ampia, aggiornata e sicura informazione è quasi nulla.

4) E' necessario continuare a tener presente il lavoro del Filippini, che, per quanto definito nel volume qui discusso (p. X) «annalistico» e frutto di «poca sintesi», è organico e chiaro.

5) Ringrazio il prof. Luciano Moroni-Stampa con il quale ho potuto discutere queste note. Sarebbe troppo lungo dare qui le varie indicazioni bibliografiche. Il lettore che volesse approfondire il problema può farcene senz'altro richiesta.

6) **Baggia** 'società d'alpe' è in rapporto con **baggia** 'recipiente di legno', il latte del consoci venendo messo in comune.

7) Si pensi a titolo di esempio alle **plevi**, termine in cui si mantiene il latino **plebs** letteralmente 'plebe, popolo'.

8) In proposito va corretta l'interpretazione restrittiva che si dà al termine **barbarico**: non solo applicabile al mondo germanico, ma anche ai periodi precedenti la latinità così come fu detto originariamente di mondo diverso dalla greicità; si ricordi che i Romani chiamano barbari gli Etruschi.

9) Il ritrovamento in tombe è molto settoriale. Ci dà una visione estremamente parziale del modo di vivere, esattamente come se per avere notizie e indicazioni sulla nostra odierna civiltà si disponesse solo dei reperti delle nostre tombe: motorizzazione, atomica, grattacieli, tram, aspetti giuridici, ecc. tutto questo sfuggirebbe completamente, dando un «quadro» della nostra civiltà pressappoco del tipo: «popolazione con rito funebre ad inumazione», con una «rappresentazione» non molto lontana da quelle dei Celti anche loro popolazione che ricorreva all'inumazione (in opposizione agli Italici, di cui è caratteristica la cremazione). La parola, l'uso invece sono testimonianze sulla vita.

Note di redazione:

Una parte rilevante dell'articolo che qui pubblichiamo è una severa critica al fascicolo di storia preparato dai maestri De Martino, due docenti italiani da anni parecchi operanti nelle nostre scuole elementari.

La valutazione di un fascicolo del genere deve tener conto, a nostro parere, delle particolari condizioni in cui fu composto e venne utilizzato in alcune scuole del nostro Cantone.

Dopo aver seguito i corsi di aggiornamento per i maestri italiani organizzati dal Dipartimento, i due docenti hanno sentito il bisogno di allargare e approfondire le loro conoscenze per meglio adempiere il compito loro assegnato: e, al termine delle loro ricerche e di una prima esperienza didattica nella scuola, hanno ritenuto opportuno rendere partecipi i loro colleghi — specie quelli italiani insegnanti nelle scuole ticinesi — del lavoro compiuto. Un proposito, a non averne dubbio, che si situa fra le migliori intenzioni di un maestro.

Il fascicolo venne presentato non certamente come un testo di storia, ma come il risultato di un impegno professionale: come una proposta per raccogliere suggerimenti di modifica, consigli, critiche.

E, accanto ai consensi, giunti ai due maestri De Martino da colleghi isolati e da docenti che avevano costituito un gruppo di lavoro per l'asame del fascicolo, sono arrivate le critiche. Prima fra tutte quella del Collegio degli ispettori di scuola elementare che, il 6 agosto 1971, per mano del suo presidente scriveva, tra l'altro, ai maestri Angelo e Valerio De Martino:

Il Collegio ritiene che un vero e proprio testo da consegnare agli allievi con l'esplicita approvazione del Dipartimento potrebbe semmai essere messo a punto solo dopo sperimentazioni attuate anche in altre cerchie, tenendo giustamente conto di quanto da parte vostra è stato compiuto e vorrete compiere in collaborazione con altri colleghi convenientemente guidati da esperti (...). Sotto la vigilanza degli ispettori il vostro fascicolo potrà essere usato in un limitato numero di scuole, a titolo sperimentale: dalle osservazioni e dalle critiche che i docenti faranno al vostro lavoro potranno scaturire utili indicazioni per una nuova impostazione dell'insegnamento della storia e per la revisione dei programmi. A tale scopo un certo numero di copie del fascicolo potrà essere consegnato ai singoli ispettori.

In quest'ordine di idee è chiaro che il fascicolo dei fratelli De Martino doveva rimanere nella forma ciclostilata, come testimonianza di un lavoro compiuto in una certa scuola, da certi docenti; e, più che altro, per i maestri che lo avessero utilizzato, come termine di confronto con le loro esperienze didattiche nel campo dell'insegnamento della storia.



Settimana del libro per la gioventù

1972: anno internazionale del libro

L'UNESCO e altre sette comunità internazionali, convinte dell'assoluta necessità di «riconoscere ai libri e alle pubblicazioni connesse una funzione in rapporto all'importanza del loro contributo allo sviluppo dell'individuo, al progresso economico e sociale, alla comprensione internazionale», hanno pubblicato recentemente la «Carta del libro», ribadendo il principio che tutti hanno diritto di leggere e, quindi, la società ha il dovere di creare le condizioni atte a favorire l'attività creatrice degli autori, a incrementare l'editoria e a diffondere validi testi stampati, intesi come base essenziale del progresso civile.

Hanno pure invitato i governi e le istituzioni dei paesi membri a organizzare, nel corso del 1972, manifestazioni atte a sensibilizzare tutta l'opinione pubblica sul problema e a dar seguito a quelle iniziative ritenute convenienti al raggiungimento dei traguardi indicati nella «Carta del libro», che interessano autorità, scuole, autori, editori, librai e biblioteche.

L'esposizione dei libri a Bellinzona

Dal 25 novembre al 2 dicembre u.s. a Bellinzona, nell'aula magna della Scuola cantonale di commercio, è stata tenuta con vivo successo un'esposizione di volumi per la gioventù.

Organizzatore: il Dipartimento della pubblica educazione, tramite l'Ufficio cantonale delle biblioteche scolastiche e in collaborazione con l'Associazione svizzera dei librai e degli editori (Sezione del Ticino).

Sono stati così presentati circa 1600 li-



Bellinzona, pubblico all'inaugurazione

brì per la lettura istruttiva e di godimento della gioventù in particolare modo, editi in grande parte in Italia con qualche buona esemplificazione della produzione di casa nostra.

La responsabilità dell'esecuzione della va-



Il futuro del libro?

Foto Brioschi

lida iniziativa spettava al dott. Pier Riccardo Frigeri, per il Dipartimento, a Giuseppe Buzi e a Giampiero Casagrande, delegati dell'Associazione svizzera dei librai e degli editori.

Non ci soffermiamo sulla cronaca della giornata di apertura, poiché di essa hanno già riferito i cronisti dei giornali del Cantone.

Scopi della «Settimana del libro»

Al momento dell'apertura, il dott. Riccardo Frigeri ha dato l'avvio al ripensamento sul problema e al colloquio tra i numerosi intervenuti, presentando una sua accurata e diffusa relazione, dalla quale, per mancanza di spazio, dobbiamo limitarci a riportare soltanto qualche squarcio.

«Pure il Ticino, seguendo a costo di sacrifici l'esempio di altri Cantoni, ha portato a termine qualcosa di fattivo e di concreto in alcuni lati del campo specifico, anche se altri problemi scottanti di preminenza e importanza hanno dovuto nel contempo essere messi a fuoco e risolti. Il Cantone ha installato biblioteche scolastiche moderne secondo sistemi adottati internazionalmente; si tratta delle biblioteche decentralizzate. Altre ne ha istituite di libero accesso nelle scuole medie obbligatorie e medie superiori. Biblioteche che in una dimensione futuribile, non molto lontana, diventeranno fonti di sapere e centri culturali, non solo per la scuola (e qui si allude alla scuola media), ma per tutto il popolo. Ha organizzato inoltre, per la prima volta nella storia della scuola ticinese, corsi di biblioteconomia destinati ad aiutanti di biblioteca e corsi di introduzione alla biblioteconomia, docente il sottoscritto, limitati ai responsabili del materiale bibliografico scolastico, di tutti i gradi e ordini di scuola...

Mi auguro che corsi simili abbiano a estendersi anche a tutti coloro che saranno i custodi dei centri regionali di cultura».

Ma parecchio ancora rimane da fare

«E' evidente — ha continuato il relatore — che la rinascita delle forze cantonali e federali, in questa dinamica ricorrente primavera, impone il dovere di elevare e intensificare la nostra cultura. A tal fine, non bastano le forze individuali: occorrono, in tutti i centri urbani, non meno che in quelli rurali, utili provvidenze di raccolte librerie destinate alla lettura delle persone che cercano di farsi una cultura, all'insegna dell'educazione permanente...

A tale riguardo non bisogna dimenticare l'azione operosa d'integrazione culturale, benefica direi, che da anni la Biblioteca per tutti con sede a Berna, diretta dal collega Tista Murk, con deposito regionale a Bellinzona, svolge in favore delle esigue nostre raccolte scolastiche delle valli, con generoso slancio dedicandosi a completare le biblioteche di enti pubblici e privati privi di mezzi finanziari per soddisfare la sete di lettura — della buona lettura — del popolo.

Si creerà così tutta una rete di biblioteche valide a tutti i gradi, che darà vita a un largo movimento, a un coordinamento a livello intercantonale e gioverà all'espansione e allo sviluppo della nostra cultura e alla comprensione del popolo...

Bisogna perciò preparare con estrema cura le raccolte di libri, in modo che siano adatte ai diversi gradi di cultura dei lettori e possano veramente servire quale ricreazione e sollievo, oppure quale sussidio per l'esercizio dell'arte o della professione, ma soprattutto come mezzo per co-

noscere sé stessi e il proprio mondo, e rendersi più responsabili e più attivi nel capire e guidare la realtà, anche le umili realtà di tutti i giorni. Così si potrà creare una viva corrente di simpatia fra il lettore e la biblioteca e si eliminerà il senso di noia e quasi di ripulsione, che non di rado, tiene lontano l'artigiano e l'operaio dal libro».

L'azione dei preposti alla vigilanza delle biblioteche scolastiche e di quelle, in forma decentrata, di carattere popolare dovrà assumere anche il carattere di intermediazione fra chi pensa e scrive e la massa di coloro che dal pensiero, dalla creazione intellettuale attendono un viatico; col quale — ha detto Frigeri — dare un indirizzo ascensionale al loro cammino.

«Infatti, nella civiltà moderna il libro aderisce sempre più alle necessità della vita quotidiana. Mentre un tempo era destinato a riempire di luce e di dottrina le solitudini di asceti e di sapienti, oggi esercita, come strumento di educazione e di formazione, la sua influenza viva e intensa su vaste masse umane. Di qui il bisogno di dare a esso forme, veste, atteggiamenti, contenuto svariatisimi che riescano ad appagare gusti, curiosità, necessità reali oscure o chiare, e a seguire da vicino tutte le espressioni del progresso civile, da quelle dei ceti più elevati e più rappresentativi della scienza, della letteratura e dell'arte a quelle delle categorie più modeste degli artigiani, degli operai e dei fanciulli. Tutti questi elementi entrano in gioco nelle sue fortune e nelle sue crisi».

Al termine della sua relazione, il dott. Frigeri ha rivolto un caldo appello alla gioventù: «è ai giovani che questo nostro modesto dire si indirizza. Ai giovani che cercano con fervore quell'autonomia dello spirito che darà loro una non meno importante autonomia economica. E' necessario entrare nella vita comunitaria con le carte in regola, per essere in grado di portare una per quanto piccola pietra nel grande edificio della nostra civiltà che è sempre contemporanea per chi la vive ed eterna nei grandi cicli della storia. Bisogna che il giovane senta lo stimolo interiore di essere qualcuno fra i suoi simili e rifugga dall'orgoglio ma anche da quell'anonimato che lo fa uno fra i tanti e nessuno fra i pochi. Il libro è dunque il mezzo del vostro affrancamento da ogni tipo di schiavitù e di violenza, o giovani, che affacciandovi alla vita sentite la realtà della vostra presenza e l'impegno di essere creature costruite secondo l'impegno di una ricerca morale e responsabile e secondo le necessità attuali di quella civiltà industriale avanzata, di cui è permeata tutta la vita moderna».

A Gordola assegnata la biblioteca con 1000 volumi

Al termine della relazione del capo dell'Ufficio cantonale delle biblioteche scolastiche è seguita la lettura del verdetto della giuria dell'«Azione biblio-svizzera», che s'è proposta, a determinate condizioni, di assegnare ad alcuni centri scolastici della

Svizzera una biblioteca con una dotazione di base corrispondente a 1000 volumi. Ne è seguita la consegna del prezioso dono. La giuria era composta dai signori: dott. Peter Wegelin, della biblioteca Vadiana di San Gallo, presidente; Werner Lässer, segretario centrale della Lega svizzera per la letteratura della gioventù di Berna; Ferdinando Donzè, direttore della biblioteca della città di La Chaux-de-Fonds; dott. Pier Riccardo Frigeri, capo-ufficio delle biblioteche scolastiche del Ticino; dott. Erica Garke del Dipartimento federale dell'Interno di Berna; dott. Heidi Burkhard, responsabile dell'Ufficio cantonale della gioventù di Zurigo; Enrico Rohrer, direttore del Servizio svizzero per biblioteche di Berna; Daniele Vuille, direttore della Biblioteca municipale di Vevey; Tista Murk, direttore della Biblioteca per tutti di Berna.

Alla stessa erano pervenute 134 diverse candidature. Le premiate sono state una ventina. Dei tre comuni ticinesi in predicato, la scelta è caduta a favore del comune di Gordola. Gli altri concorrenti non sono stati dimenticati. In seguito potranno essi, infatti, partecipare a questa encomiabile azione, soddisfacendo alle premesse formulate nel bando di concorso.

Il migliaio di bei libri consegnato al vice sindaco sig. Remo Borradori, il quale non mancò di esprimere i più sentiti ringraziamenti a nome del comune locarnese, resta così a disposizione delle scuole e della gioventù della borgata e dei villaggi vicini.



Casa materna comunale Gnosca

Tecnodomus sa

6904 Lugano - Cornaredo
Telefono 091-517421

Vantaggio prefabbricato
+ Sicurezza tradizionale
= Semiprefabbricato
Tecnodomus-Guildway

Abbiamo realizzato:
il nuovo centro scolastico
di Cureglia;
è in costruzione la
scuola materna di Pollegio

26 anni di esperienza
Oltre 35000 costruzioni
realizzate.
Risparmio dal 30 al 40%
sui costi

Il messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio

(18 ottobre 1972)

Onorevoli signori Presidente e Consiglieri,
1. La sovranità cantonale in materia scolastica costituisce oggi ancora uno degli elementi più importanti della struttura federale elvetica. Per un Cantone quale il Ticino, che raggruppa la quasi totalità dei cittadini svizzeri di lingua italiana, tale sovranità nel campo dell'educazione significa garanzia del mantenimento delle caratteristiche culturali e linguistiche della propria popolazione. La storia del nostro Cantone mette in evidenza come la scuola abbia rappresentato il nucleo di maggior interesse e di più alto impegno nella vita politica cantonale: essa ha preceduto prima ed accompagnato poi lo sviluppo civile e culturale del Ticino; ne è stata strumento indispensabile, le cui debolezze si sono ripercosse sul paese, così come i suoi meriti e le sue qualità.

2. Su di un punto il Cantone non ha mai potuto usare della sovranità nel campo scolastico, sia per la pochezza di mezzi economici, sia per i limiti quantitativi della sua popolazione: si fa riferimento alla scuola di rango universitario. La formazione universitaria dei giovani della Svizzera italiana è sempre avvenuta fuori dei confini del Cantone: nelle università d'Italia prima e quindi, in modo sempre più massiccio, nelle università della Svizzera tedesca e romanda. Oggi nemmeno il 5% degli studenti della Svizzera italiana frequenta università di lingua italiana. Vantaggi e svantaggi di tale situazione sono stati ampiamente studiati e discussi: spinto dall'esigenza di approfondire il problema, il Consiglio di Stato ha costituito il 3 febbraio 1970 un gruppo di studio «con il mandato di analizzare in tutti i suoi aspetti la problematica relativa alla creazione di un centro di studi superiori nel Canton Ticino». L'ampio dibattito così iniziato ha avuto una sua prima e provvisoria conclusione con la presentazione di una relazione finale, avvenuta nella primavera di quest'anno, discussa e fatta propria, nelle sue linee essenziali, dal Consiglio di Stato nella seduta del 23 marzo 1972.

3. I risultati principali emersi in questa prima fase di studi possono essere così riassunti:

A) Una profonda evoluzione dell'istituzione tradizionalmente chiamata «università». Tale evoluzione presenta molti aspetti, ma i più determinanti sono il passaggio da un'istituzione di carattere elitario ad un'istituzione a più larga partecipazione, il sempre maggior impatto delle istituzioni universitarie nei confronti dei massimi problemi della vita sociale, in particolare politica, ed infine, in stretta connessione con i precedenti, la diversificazione degli istituti universitari in tipi e gradi, nonché la nascita di istituti «parziali», cioè senza più pretese di universalità.

B) Conseguenza immediata di questa evoluzione è dunque la nascita, in tutto il mondo e particolarmente in Europa, di numerosissimi nuovi istituti di rango universitario, chiamati a soddisfare esigenze di studio e di ricerca scientifica anche parziali; ma altresì l'aumento vertiginoso del numero degli studenti nelle grandi università tradizionali, così da provocare anche da noi l'applicazione del «*numerus clausus*».

C) Altra conseguenza evidente sta nel fatto che i massimi problemi della vita sociale (lo sviluppo economico, la difesa dell'ambiente naturale, le strutture politiche, la pianificazione del territorio, il fenomeno dell'integrazione economica ecc.) sono oggetto di studio e di ricerca nelle moderne università, che acquistano in tal modo una notevole carica critica di fronte al mondo politico.

D) Tutti gli studi universitari acquistano sempre più un carattere interdisciplinare o comunque pluridisciplinare, nel senso che una pluralità di discipline scientifiche debbono necessariamente concorrere alla formazione dell'intellettuale moderno, chiamato ad affrontare problematiche complesse, nelle quali sempre si manifesta l'integrazione di aspetti che possono essere studiati soltanto adottando metodi loro specifici.

E) Parallelo al fenomeno della pluridisciplinarietà è anche quello dell'esigenza d'un costante rinnovamento scientifico e quindi del carattere permanente dell'educazione di rango universitario.

4. Proiettati sul piano concreto della politica universitaria elvetica e cantonale queste riflessioni significano:

A) L'esigenza, ormai acquisita, di un notevole potenziamento delle strutture universitarie svizzere esistenti e la probabile costituzione, con l'appoggio finanziario della Confederazione, di nuove strutture universitarie, ivi comprese strutture «parziali» nel senso sopra accennato.

B) Il grave pericolo che i Cantoni privi di propri centri universitari debbano «subire» una politica universitaria alla quale essi rimarranno estranei, esponendosi con ciò per primi a qualsiasi eventuale contraccolpo dovuto a situazioni di crisi (ad esempio, limitazione del numero degli studenti di Cantoni non universitari). Si tratta cioè per ogni Cantone che ne ha la possibilità economica, di abbandonare il ruolo passivo di semplice «utente» di università altrui per partecipare come «soggetto», titolare di una volontà propria, alla costruzione della politica universitaria svizzera.

C) La necessità di una maggiore «regionalizzazione» delle università in Svizzera, sia per attuare concretamente il diritto allo studio sul piano universitario, sia per me-

glio sviluppare le caratteristiche culturali e linguistiche della Svizzera italiana. E' infatti statisticamente provato che la percentuale dei giovani studenti universitari cresce con la presenza nel Cantone, o nelle immediate vicinanze, di un centro universitario. Ed è altrettanto indiscusso che l'assenza di un centro universitario di lingua italiana in uno Stato che fa della lingua italiana una sua lingua ufficiale rappresenti un'anomalia, accettabile solo in quanto storicamente contingente.

5. Il gruppo di studio non ha voluto cedere, nella sua relazione finale, alla tentazione di soluzioni idealmente perfette. Esso ha presentato un progetto di massima che fa perno sulla costituzione di un centro universitario articolato su tre punti:

a) scuola di aggiornamento scientifico a livello post-universitario nel campo delle professioni accademiche più diffuse nella Svizzera italiana;

b) creazione di alcuni istituti scientificamente specializzati, atti ad inserire il centro universitario della Svizzera italiana nel vivo della ricerca scientifica moderna;

c) coordinamento ed elevazione a livello universitario di istituti ed iniziative scientifiche già operanti nella Svizzera italiana. La costituzione di un simile centro universitario, dotato di organicità e di permanenza, è stata appena abbozzata nella relazione finale del gruppo di studio. Il Consiglio di Stato, esaminando il rapporto del gruppo di lavoro, compiacendosi per l'ottimo e rapido lavoro svolto (e per il quale anche in questa specifica sede rinnova il proprio ringraziamento a tutti i 24 membri ticinesi e ai 3 membri delegati del vicino Cantone del Grigioni) giungeva a sua volta all'approvazione sostanziale delle conclusioni commissionali con accenti particolari che si evincono dal comunicato dal Consiglio di Stato del 23 marzo 1972.

Il Consiglio di Stato ha esaminato nella sua seduta del 23 marzo 1972 la relazione finale del gruppo di studio della Svizzera italiana sul problema universitario, apprezzando il notevole contributo che esso ha dato alla ricerca di una soluzione.

Le conclusioni del gruppo di studio e cioè la proposta di istituire un centro universitario permanente della Svizzera italiana, con funzioni di:

— coordinamento e sviluppo degli Istituti scientifici esistenti nella Svizzera italiana,
— costruzione di altri Istituti scientifici analoghi ai modelli presentati,

— sviluppo dell'attività di aggiornamento scientifico nelle professioni accademiche più diffuse nella Svizzera italiana, sono state accolte dal Consiglio di Stato, ritenuto che particolare attenzione dovrà essere presentata alla necessità della formazione a livello universitario dei docenti in relazione alle esigenze della scuola e al problema del perfezionamento professionale dei funzionari dirigenti della amministrazione cantonale.

Il Consiglio di Stato intende proporre al Gran Consiglio l'istituzione di un delegato permanente ai problemi universitari ed istituire una Commissione consultiva.

La Commissione consultiva già nominata dal Consiglio di Stato è composta dai si-

(continua a pagina 22)

Infortuni sciistici e loro prevenzione

CONSIDERAZIONI GENERALI

Lo sport dello sci è certamente fra i più diffusi e trova proseliti in tutte le classi sociali di ogni età. E' divenuto uno sport di massa. Da qualche tempo a questa parte si aggiungono anche molti giovani appas-

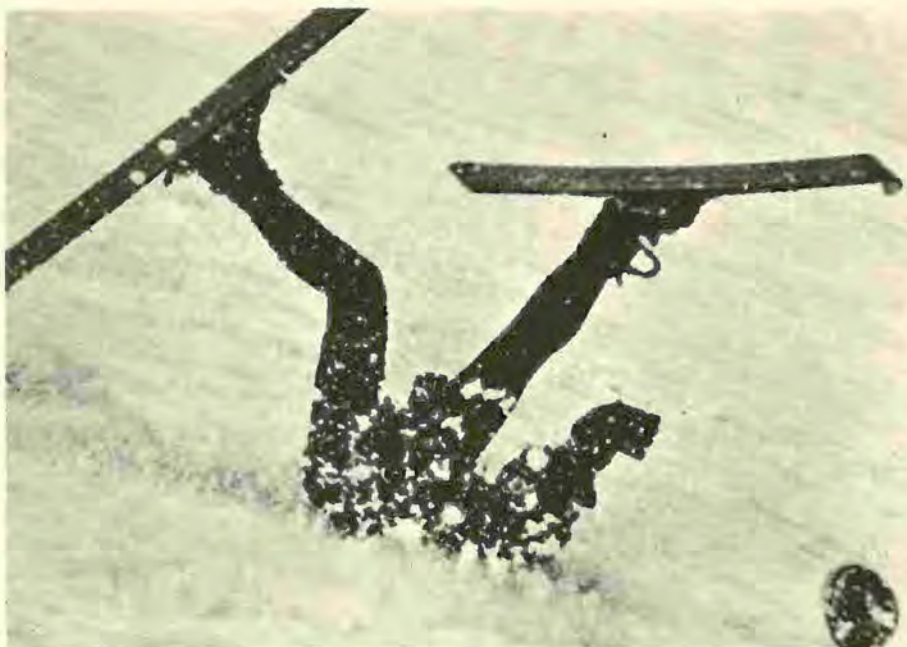


Fig. 1 - Sovente le cadute hanno serie conseguenze

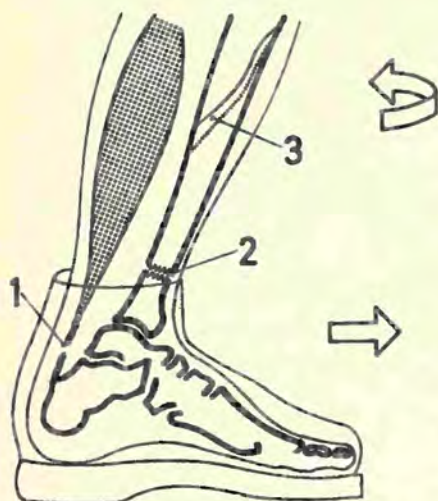


Fig. 2 - Forze subertranti nella tibia, nel perone e nel piede (freccia) e loro possibili conseguenze (1-3)

- 1 rottura del tendine d'Achille
- 2 fratture all'altezza del gambiello dello scarpone
- 3 frattura da torsione della tibia e del perone

Fig. 3 - Radiografia di un piede con scarpone a gambiello alto.



sionati di «ski-bob». Come ogni disciplina sportiva, lo sci non è scevro di rischi né di responsabilità.

Secondo recenti statistiche coloro che lo praticano in Svizzera superano i 2 milioni con un corrispondente indice infortunistico assai elevato, tanto da comportare prestazioni assicurative aggiranti sul 100 milioni di franchi, senza tener calcolo dei conti regolati dai privati.

Si calcolano dagli 80.000 al 100.000 infortu-

la misura del 20% gravi o quasi; per lo sport sciistico una tale percentuale è del 50%.

In generale le cadute da sci (fig. 1) possono ledere tutte le parti del corpo umano. Però circa i 3/4 delle lesioni riguardano le gambe, particolarmente quella sinistra che, in base ad accertamenti statistici, è l'arto più esposto ai pericoli. Le fratture della tibia, del perone e dei malleoli sono di gran lunga le più frequenti. Ecco perché nelle stazioni invernali principali sorgono centri ortopedici e cliniche traumatologiche specializzate nel trattamento urgente delle suddette lesioni, il cui esito dipende molto dal modo con cui sono state prestate le prime terapie.

CAUSE DEGLI INFORTUNI

Sono molteplici. Possono essere **intrinseche ed estrinseche**. Tra le prime figurano **la stanchezza, l'inidoneità, il grado di preparazione, le condizioni psico-fisiche e l'alimentazione**.

La stanchezza è il fattore più importante. Un corpo stanco non è più in condizioni di reagire prontamente. I riflessi di autodifesa sono indeboliti; il muscolo affaticato non è più in grado di potenziare con la sua contrazione fisiologica la resistenza delle ossa. Beaussach ha dimostrato che la frattura di una gamba può subentrare già sotto uno sforzo pari a 300 kg/cm². Ma ha pure accertato con l'aiuto di un dinamometro che le ossa di un arto inferiore possono sopportare forze di torsione fino a 900 kg/cm² nel viraggio. Ciò è però possibile solo quando l'apparato muscolare non è pervaso da tossine prodotte dall'affaticamento acuto o cronico.

Dalle fig. 2, 3, 4, 4a si rilevano le forze agenti sui piedi con scarponi e le loro possibili conseguenze.

Anche la perfrigerazione dei muscoli è spesso causa di incidenti. Lo dimostrano i numerosi casi di fratture che si verificano all'inizio della discesa quando avviene



Fig. 4 - Radiografia di una frattura all'altezza del gambiello dello scarpone.

Fig. 4a - Radiografia di una frattura da torsione della tibia e del perone.

ni annui, che, in definitiva, si ripercuotono sull'economia nazionale e sulla formazione scolastica.

Da casistiche pubblicate anche all'estero risulta che degli sciatori, vittime di fratture, il 30,3% è al di sotto dei 15 anni, il 40,4% dai 15 ai 25 anni, il 27% dai 25 ai 45 anni (A. Bianchi-Maiocchi) e il 2,3% oltre i 45 anni.

Gli infortuni sui campi calcistici sono nel-



Fig. 5 - Verso piste nuove.

senza aver prima riscaldato la muscolatura, ciò che era istintivo prima dell'introduzione degli impianti di risalita.

Il grado di preparazione e di allenamento è pure un fattore essenziale. L'esperienza insegna che sono specialmente gli esordienti e coloro che praticano lo sci nei giorni di fine settimana, magari dopo una fase di estenuante lavoro fisico-mentale, a essere maggiormente esposti al pericolo delle cadute.

L'astenia psico-fisica e la convalescenza specie post-influenzale contribuiscono a elevare l'indice infortunistico.

L'alimentazione dev'essere ricca di sostanze energetiche (idrati di carbonio, proteine ecc.).

Tra le cause estrinseche più frequenti sono da annoverare: l'equipaggiamento, il terreno, lo stato della neve e degli impianti di risalita, nonché le condizioni atmosferiche che in alta montagna spesso mutano repentinamente.

Gli elementi principali dell'equipaggiamento sono gli sci e gli attacchi, senza con ciò voler sottovalutare l'importanza dell'abbigliamento, che deve proteggere dal freddo, pur consentendo una normale traspirazione. I guanti sono indispensabili anche quando la temperatura non è rigida, allo scopo di evitare ferite alle mani in caso di cadute. Chi non usa occhiali protettivi e copricapo è destinato a contrarre un'eritema solare o una congiuntivite attinica-fotica, detta comunemente da neve.

Visibilità e condizioni della neve sono da valutare simultaneamente prima di cimentarsi in discese vertiginose.

Molto pericolosa è la neve bagnata («marcia») e gelata alla superficie («crostosa»). Ecco un esempio:

«... Un giovane sciatore anziché seguire la pista normale sceglie per la discesa un sentiero ricoperto di neve dura, ghiacciata alla superficie. Cade lungo un dirupo. Non può più rialzarsi da solo. Viene soccorso dopo ore di ricerche. Lo si trasporta all'ospedale più vicino mediante elicottero. Gli si riscontrano un choc traumatico e una frattura pertrocanterica del femore destro. Lunghe e onerose sono le cure medico-chirurgico-ortopediche. Guarisce imperfettamente, con un'invalidità parziale permanente».

Più adatta al nostro sport è ovviamente la neve polverosa (fig. 5) o leggermente granulosa.

Essendo tutte le piste in funzione generalmente affollate nei giorni festivi e di fine settimana, le collisioni sono assai frequenti anche perché non è ancora in vigore un «codice dello sciatore», che dovrebbe essere analogo a quello della circolazione stradale, pur con premesse e caratteristiche fondamentalmente diverse. Non pochi incidenti accadono per inosservanza delle regole di condotta, che può implicitamente comportare conseguenze inerenti alla responsabilità civile e penale. È raccomandabile, pertanto, a ogni sciatore di premu-

nirsi di una polizza RC, stipulata presso qualsiasi compagnia di assicurazione privata.

La velocità è pure un co-fattore infortunistico non trascurabile. Ma le valanghe rappresentano certamente il pericolo più temibile: negli ultimi 15 anni in Svizzera si ebbero a lamentare più di 300 casi mortali dovuti alle cadute di masse nevose: più di 2/3 riguardano sciatori sorpresi fuori dalle piste segnalate e sicure.

PREVENZIONE

In breve alcuni consigli:

- tonificare e irrobustire la muscolatura del corpo e soprattutto quella degli arti inferiori con tempestivi e adeguati esercizi ginnici (allenamento presciatorio);
- frequentare corsi di sci e imparare l'esatta impostazione tecnica (fig. 6);
- usare attacchi di sicurezza e controllare preventivamente la loro efficienza (fig. 7, 8);
- conoscere e ottemperare alle regole normative stabilite dalla Federazione sciatoria svizzera (FSS);
- vagliare le condizioni atmosferiche e la visibilità;
- prendere le necessarie misure di sicurezza in caso di pericolo di valanghe;
- mettere in esercizio impianti di risalita controllati da un servizio di vigilanza con la relativa segnaletica: responsabilità, questa, che incombe ai gestori e ai proprietari di piste (art. 41 CO).

La tecnica sciistica presuppone pure la co-

Fig. 6 - Sciatore che padroneggia la moderna tecnica sciistica.





Fig. 7 - Apparecchio di collaudo dell'Ufficio svizzero per la prevenzione degli infortuni. Con questo apparecchio possono essere misurate esattamente la forza di scatto in caso di caduta frontale e i momenti di torsione che agiscono sul dispositivo di scatto laterale. Con ogni apparecchio di collaudo vengono consegnate norme di regolaggio allestite in collaborazione fra UPI e LEMEPUL e che hanno dato ottimi risultati già nel corso di due inverni.

gli attacchi è pure l'uso di scarponi di ottima fattura.

Gli attacchi sono da tener puliti, ben lubrificati ed eventualmente trattati con prodotti antigelo.

Il pericolo di valanghe non deve mai essere ignorato né sottovalutato. Coloro però che posseggono le nozioni più elementari e che sanno applicarle, rispettando le disposizioni previste dai locali servizi di si-

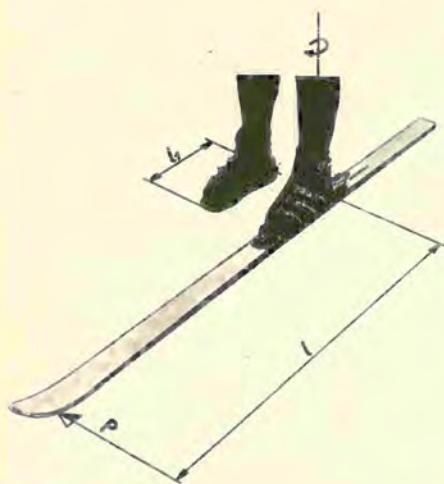


Fig. 8
 b braccio di leva naturale
 l braccio di leva prolungato
 P forza all'estremità del braccio di leva
 La figura mostra come la forza agente sulla punta dello sci si trasmette alla parte inferiore della gamba. L'effetto di torsione sulla parte inferiore della gamba è tanto più grande, quanto più lungo risulta il braccio di leva l

noscenza del modo di cadere per evitare gravi conseguenze. Lo sciatore in procinto di perdere l'equilibrio non deve irrigidirsi, ma lasciarsi cadere, morbidamente ed elasticamente, sulle parti meno vitali del corpo, sottraendosi il più possibile a brusche e violenti torsioni assiali degli arti inferiori. Fortunatamente oggi più dell'80% degli sciatori acquista sci con attacchi di sicurezza collaudati. Tuttavia sono ancora troppi gli infortuni causati dall'imperfetta regolazione dello sgancio, la quale deve essere effettuata in rapporto al peso corporeo.

Cadute con attacco allentato o eccessivamente serrato provocano quasi sempre fratture complicate o distorsioni gravi. Premessa per un'efficiente regolazione de-



Fig. 9 - Esempio di tracciato in salita mal disposto. Gli sciatori non attraversano il pendio sicuro da valanghe, visibile in primo piano, ma il pendio ripido. Ciò causa la caduta di una valanga sotto la quale rimane sepolto uno sciatore (2). Gli altri (1,3,4) rimangono illesi in quanto osservano una distanza intermedia più grande.

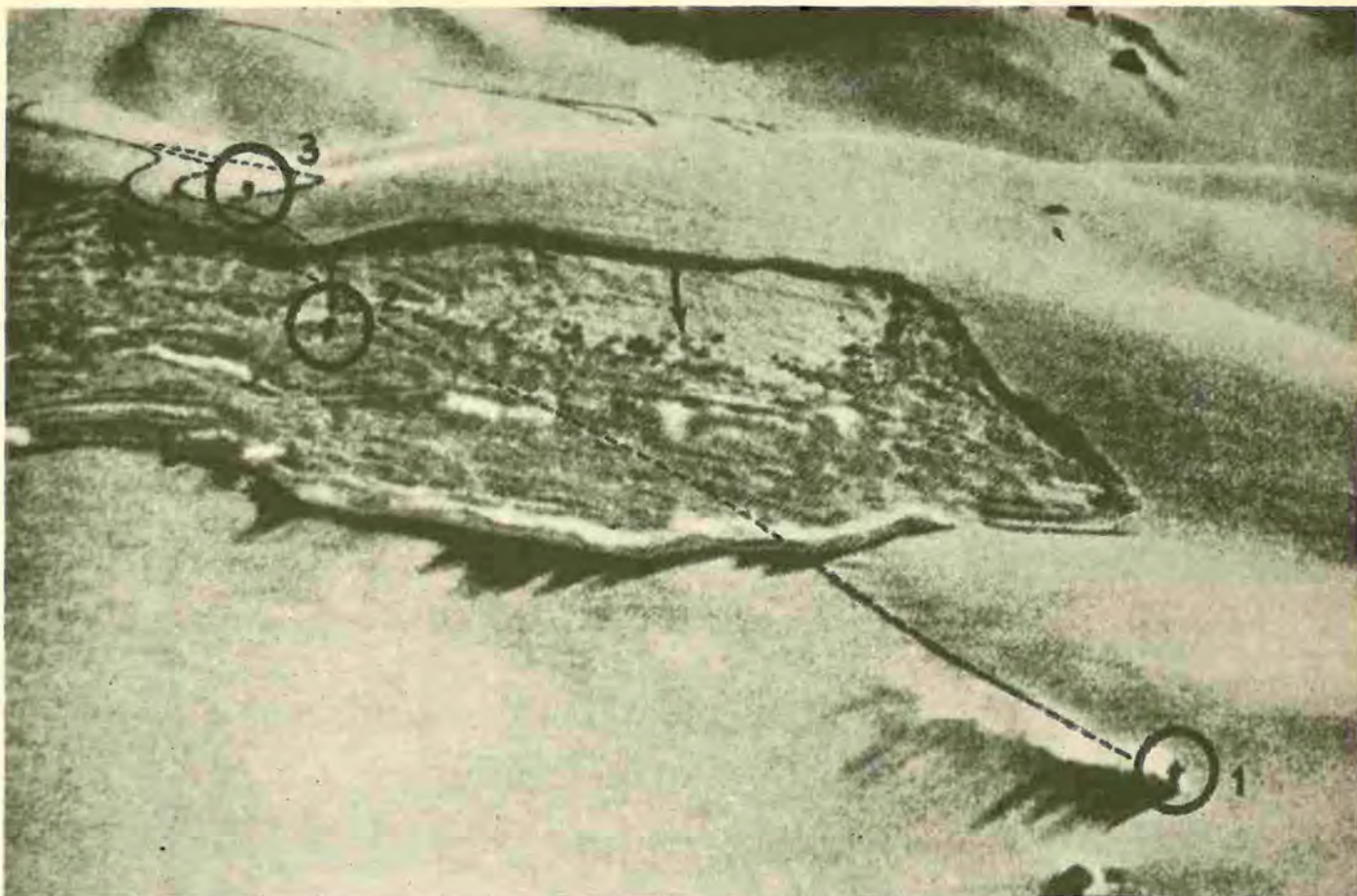


Fig. 10 - Documentazione fotografica di una valanga di lastroni di neve staccatasi per colpa di uno sciatore. 1 sciatore che entrando nel pendio ripido provocò la caduta di una valanga; egli si salvò effettuando una veloce discesa nella linea di massima pendenza - 2 sciatore trascinato dalle masse di neve in movimento - 3 sciatore che si fermò sopra il punto dove si staccò la valanga.

curezza e ascoltando i «bollettini» regolarmente diramati dalla radio, possono essere quasi sempre risparmiati.

La formazione di valanghe è più frequente durante gli inverni scarsi di nevicate. È assodato che gli strati di neve spessi conservano una maggiore adesività e consistenza.

L'Istituto federale per lo studio della neve e delle valanghe attira sempre l'attenzione anche sui pericoli di slittamenti di lastroni di neve, esistenti durante il regime favonico in caso di abbondanti nevicate su basi sdruciolevoli.

Circa il 90% delle valanghe che coinvolsero sciatori cadde da pendii rivolti verso nord o verso est. In queste zone non solo la formazione degli strati di neve è in gran parte sfavorevole, ma esistono anche pericolosi ammassamenti di neve soffiata.

Il 95% delle valanghe è provocato dagli sciatori stessi, con le loro cadute o eseguendo viraggi su strati di neve in luoghi esposti (fig. 9, 10).

Durante escursioni in alta montagna si consiglia di non mai attraversare in gruppo zone pericolose, ma singolarmente, di munirsi di cordicelle per valanghe, di allentare gli attacchi e di impugnare i bastoni senza infilare le mani nelle cinghie: si faciliterebbe, in caso di sciagura, il compito dei soccorritori.

CONCLUSIONE

Anche lo sport «bianco» è una realtà del benessere sociale, con aspetti positivi e negativi. I bambini e i giovani sono i più esposti agli infortuni da sci. Questi si verificano più frequentemente il primo giorno di vacanza, in principio o verso la fine della stagione sciistica.

Circa i 3/4 delle lesioni da sci riguardano le articolazioni e le ossa delle gambe. Le cause sono: l'insufficiente attitudine fisica, la stanchezza, l'irrigidimento muscolare, l'imperfetta tecnica sciatoria, l'equipaggiamento inadatto, le sfavorevoli condizioni atmosferiche, della neve e del terreno.

Premesse essenziali per una valida prevenzione antinfortunistica sono: un alto livello di efficienza fisica e una corretta regolazione degli attacchi di sicurezza.

Si raccomanda di mai avventurarsi in discese insicure o su piste sbarrate e di tener costantemente presente il pericolo di cadute di valanghe, specie durante il clima favonico.

Inoltre, ogni sciatore dovrebbe essere provvisto di una farmacia tascabile con almeno il necessario per i primi soccorsi.

Dr. G. Luisoni
medico I.N.S.A.I.

* Appare anche su «Pubblicazioni mediche ticinesi».

Il messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio

(continuazione)

gnori G. Broggin presidente, B. Biucchi, B. Calzi, E. Ghirlanda, B. Luban e G. Poretto membri. Tuttavia tale commissione dovrà essere affiancata da un **delegato permanente ai problemi universitari** incaricato della pianificazione concreta del progetto e munito di una pur ridotta segreteria e dei necessari strumenti d'informazione. Commissione e delegato permanente dovranno mantenere i contatti con le Autorità federali nel campo della politica universitaria, nonché approfondire le consultazioni con gli esperti dei singoli settori del progetto e con le categorie e le personalità ticinesi e svizzere interessate. Commissione e delegato permanente dovranno in modo particolare soffermarsi sul problema della formazione dei docenti, il cui miglioramento, attraverso una soluzione autonoma, appare un elemento importante della riforma della Scuola ticinese: analogamente dicasi del problema del perfezionamento dei funzionari dell'amministrazione pubblica, elemento indispensabile per un'amministrazione moderna. Tutto ciò ri-

chiederà tempo e notevole impegno di lavoro.

6. Un centro universitario della Svizzera italiana, dalle dimensioni e dai compiti analoghi a quelli presentati nel progetto del gruppo di studio, sarà concretamente attuabile solo in quanto riceverà l'appoggio finanziario della Confederazione e l'appoggio scientifico di altri centri universitari già esistenti.

Quanto all'aiuto finanziario, previsto dalla legge federale sull'aiuto alle università, esso presuppone il riconoscimento del futuro centro ticinese quale istituto di rango universitario. Ciò implica che il progetto — una volta giunto allo stadio della necessaria approfondita elaborazione — sia sottoposto all'esame critico dei diversi organi federali chiamati dalla legge a pronunciarsi in merito. E' quindi auspicabile che esso sia attentamente preparato e a questo scopo sembra indispensabile la nomina di un delegato permanente che assuma — di concerto con la Commissione consultiva — tutte le iniziative e coordini gli studi relativi.

Al proposito è da ricordare come gli altri Cantoni che tendono a realizzare istituti di rango universitario, come: Lucerna, Argovia, Soletta, abbiano tutti provveduto a nominare commissioni permanenti e delegati ai problemi universitari, stanziando somme ingenti al fine di preparare progetti di dettaglio. Quanto all'appoggio scientifico di istituti universitari già esistenti, il Consiglio di Stato conta in modo speciale sull'intervento e sull'aiuto delle scuole politecniche federali, in modo particolare per stabilire nella Svizzera italiana uno o più istituti scientifici altamente qualificati (vedi sopra 5 b). Lo studio di questa particolare relazione tra scuole politecniche federali e centro universitario della Svizzera italiana è in via di approfondimento da parte di una Commissione federale presieduta dal ministro J. Burkhardt, della quale fanno parte anche diversi ticinesi.

Per questi motivi il Consiglio di Stato chiede al Gran Consiglio la concessione di un credito annuo di Fr. 150.000.—, limitato a cinque anni, affinché:

- 1) venga nominato un «delegato permanente ai problemi universitari»;
- 2) venga finanziata la neocostituita Commissione per il problema universitario;
- 3) tali organi abbiano la possibilità di promuovere incontri di studio atti a permettere una definizione di dettaglio del progetto di un centro universitario nella Svizzera italiana;
- 4) venga istituita una segreteria al servizio del delegato permanente e della Commissione.

Per le considerazioni esposte ci preghiamo raccomandarvi l'approvazione del disegno di decreto legislativo allegato per la concessione di un credito annuo ricorrente di Fr. 150.000.—, limitato a cinque anni.

Vogliate gradire, onorevoli signori Presidente e Consiglieri, l'espressione del nostro migliore ossequio.

Per il Consiglio di Stato

Il Presidente: A. Righetti
p. o. Il Cancelliere: A. Crivelli

Comunicati, informazioni e cronaca

I

Modificazioni apportate a leggi e a decreti legislativi

Il Gran Consiglio ha recentemente modificato l'art. 23 della «Legge sugli stipendi degli impiegati dello Stato e dei docenti» del 5 novembre 1954. Il cambiamento riguarda il diritto allo stipendio in caso di assenza per malattia o causa infortunio. La nuova disposizione, della quale diamo il testo, entra in vigore con effetto retroattivo a contare dal 1. gennaio 1972.

«Art. 23, cpv. 1. In caso di assenza per malattia, per infortunio non professionale o per infortunio non coperto dall'assicurazione il dipendente percepisce, al massimo in un periodo di due anni, l'intero stipendio per i primi 360 giorni e il 50% per altri 360 giorni; in ogni caso uno stipendio non inferiore alla prestazione che avrebbe diritto di ricevere dalla Cassa pensioni secondo gli anni di servizio prestati».

Corso di aggiornamento di matematica per i docenti delle SMO

La Sezione pedagogica, a nome del Collegio degli ispettori SMO, ha organizzato un corso di aggiornamento sulla matematica. Questo corso si inserisce in un programma, a respiro più vasto, di recyclage del corpo insegnante di scuola maggiore, anche in previsione dell'avvento della scuola media: la materia da trattare tende a dare ai docenti una visione d'insieme sugli aspetti moderni della cultura e della didattica della matematica.

Il corso è destinato a circa 25 maestri di scuola maggiore dei quali alcuni sono stati designati dagli ispettori SMO, ed altri hanno chiesto volontariamente di potervi partecipare.

La direzione del corso è affidata all'aggiunto del consulente per la matematica, prof. Edoardo Montella, che si avvale della collaborazione del prof. Vincenzo Nembrini, docente alla scuola magistrale, e del maestro Elvezio Zambelli, docente alla scuola maggiore di Gravesano.

Il calendario comprende 3 intere giornate di studio (11-12-13 dicembre) presso la Scuola cantonale di commercio di Bellinzona e 10 pomeriggi di studio (al mercoledì) durante l'anno 1973 presso il Ginnasio cantonale di Bellinzona.

Quindi, in totale circa 60 ore, da dedicare interamente all'aspetto teorico della materia.

In più è prevista una settimana di studio all'inizio dell'estate (in data e luogo da stabilire) da dedicare completamente all'aspetto didattico della materia, alla sua applicazione nella scuola, con l'analisi di tutta la problematica.

Durante il corso saranno distribuite delle dispense ed il testo di CORNE-ROBINEAU: «Mathématiques Nouvelles dans notre vie quotidienne».

Il programma teorico prevede alcuni tra i capitoli più importanti e interessanti della matematica: Logica; Teoria degli insiemi; Relazioni; Leggi di composizione e Strutture algebriche; Insiemi numerici: N, Z, Q; Funzioni ed equazioni; Rappresentazioni grafiche; Trasformazioni geometriche; centri di Teoria dei grafi.

Per riuscire a trattare, in maniera proficua,

tutti gli argomenti nelle 60 ore a disposizione, è previsto l'uso di mezzi didattici moderni quali il retroproiettore, e un'impostazione semi-programmata delle esercitazioni.

Si può così constatare che questo corso rappresenta un ulteriore sforzo per il rinnovamento della scuola ticinese e l'adattamento ad una visione moderna ed attuale dell'insegnamento.

Inoltre il corso in questione giunge nel momento in cui vanno sempre più chiaramente definendosi le prospettive di convergenza a livello intercantonale per l'adozione di nuovi metodi d'insegnamento.

II

Licenza della Scuola di commercio

Il Consiglio di Stato, richiamata la risoluzione governativa N. 1079 del 12 febbraio 1971; viste le proposte presentate dalla Scuola cantonale di commercio il 30 ottobre 1972; sentito il parere dell'Ufficio dell'Insegnamento medio superiore; per proposta del Dipartimento della pubblica educazione, ha risolto:

1. Dall'anno scolastico 1972/73 per la licenza della scuola di commercio valgono le norme seguenti:

A. Esami

- 1) per conseguire la licenza gli allievi della scuola di commercio devono sostenere esami scritti e orali in: italiano; tedesco o inglese; ragioneria; matematica finanziaria o storia o economia politica.
- 2) Gli esami a opzione sono lasciati alla libera scelta degli allievi, che devono darne comunicazione alla direzione entro il 30 aprile.

B. Note

- 1) Nelle materie in cui è previsto l'esame la nota di licenza tiene conto tanto dei risultati dell'ultimo anno quanto del risultato dell'esame.
- 2) Per le altre materie s'iscrive nell'attestato di licenza la nota conseguita alla fine dell'ultimo anno d'insegnamento, secondo le norme della risoluzione governativa N. 9595 del 30 novembre 1971.
- 3) Negli attestati sono ammesse le note seguenti: 1, 2, 3, 4, 4½, 5, 5½, 6.
- 4) Agli allievi è data la facoltà di fare, entro la fine del V corso, un esame di stenografia e uno di dattilografia, per migliorare le note conseguite alla fine del II corso.

C. Attestati

- 1) Negli attestati di licenza vengono iscritte le note delle materie seguenti: italiano; francese; tedesco; inglese; matematica generale e finanziaria; ragioneria; tecnica e pratica commerciale; diritto; economia politica; calcolo commerciale; storia e istituzioni politiche; geografia; merceologia; stenografia; dattilografia; materia opzionale obbligatoria dell'ultimo anno.
- 2) Negli attestati s'iscrivono anche le note di ginnastica e delle materie facoltative, che non contano nel calcolo del totale.

D. Licenza

- 1) La licenza è accordata se l'allievo ottiene almeno 77 punti nelle 16 materie obbligatorie.
- 2) Nel calcolo del totale dei punti vengono

moltiplicate per il coefficiente 2 le note delle materie nelle quali l'allievo ha sostenuto l'esame finale.

3) La licenza è negata all'allievo che, pur raggiungendo il punteggio richiesto, ottiene le seguenti insufficienze: quattro note 3, due note 3 e una nota 2, due note 2 oppure una nota 1.

4) I candidati che non abbiano ottenuto l'attestato di licenza nella sessione di giugno hanno il diritto di ripresentarsi agli esami solo qualora abbiano ripetuto l'ultimo anno come allievi regolari. Non è permesso un terzo esame.

Licenza della scuola d'amministrazione

Il Consiglio di Stato, richiamata la risoluzione governativa N. 1078 del 12 febbraio 1971; viste le proposte presentate dalla Scuola cantonale di commercio il 30 ottobre 1972; sentito il parere dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore; per proposta del Dipartimento della pubblica educazione, ha risolto:

1. Dall'inizio scolastico 1972/73 per la licenza della scuola d'amministrazione valgono le norme seguenti:

A. Esami

1) Per conseguire la licenza gli allievi della scuola d'amministrazione devono sostenere gli esami seguenti: esame scritto e orale in italiano, francese o tedesco, contabilità; esame scritto in stenografia e in dattilografia.

2) L'esame a opzione è lasciato alla libera scelta degli allievi, che devono darne comunicazione alla direzione entro il 30 aprile.

B. Note

1) Nelle materie in cui è previsto l'esame la nota di licenza tiene conto tanto dei risultati dell'ultimo anno quanto del risultato dell'esame.

2) Per le altre materie s'iscrive nell'attestato di licenza la nota conseguita alla fine dell'ultimo anno d'insegnamento, secondo le norme della risoluzione governativa N. 9595 del 30 novembre 1971.

3) Negli attestati sono ammesse le note

seguenti: 1, 2, 3, 4, 4½, 5, 5½, 6.

C. Attestati

1) Negli attestati di licenza vengono iscritte le note delle materie seguenti: italiano; francese; tedesco; aritmetica e algebra; contabilità; economia politica; corrispondenza commerciale; geografia; storia e istituzioni politiche; stenografia; dattilografia.

2) Negli attestati s'iscrivono anche le note di ginnastica e delle materie facoltative, che non contano nel calcolo del totale.

D. Licenza

1) La licenza è accordata se l'allievo ottiene almeno 43 punti nelle 11 materie obbligatorie.

2) La licenza è negata all'allievo che, pur raggiungendo il punteggio richiesto, ottiene le seguenti insufficienze: tre note 3, una nota 3 e una nota 2, due note 2 oppure una nota 1.

3) I candidati che non abbiano ottenuto l'attestato di licenza nella sessione di giugno hanno il diritto di ripresentarsi agli esami solo qualora abbiano ripetuto l'ultimo anno come allievi regolari. Non è permesso un terzo esame.

Note bibliografiche

Il libro e la lettura

GIUGNI, Luigi

Pedagogia della lettura. La lettura, il libro, la biblioteca nel processo di formazione culturale. Torino, S.E.I., 1969, 301 p. (I Rubini, 10).

Contributo dell'insegnante per incrementare la lettura e portare gli alunni all'interesse per il libro.

ADLER, M. J.

Come si legge un libro. Trad. di U. Massi. Roma, Armando, 1967, 340 p. (I problemi della didattica, 5).

FENWICK, S.I.

Genitori, ragazzi e libri. Prospettive psicologiche ed estetiche. Roma, Armando, 1970, 244 p.

Letteratura per l'infanzia nelle aree culturalmente depresse; analisi delle ragioni del bambino alle sue letture, ragioni infantili all'umorismo; la recensione del libro per l'infanzia.

JAN, Isabelle

Genitori, ragazzi e libri. Origini e sviluppi della letteratura per l'infanzia. Roma, Armando, 1970, 208 p.

Temi della letteratura per l'infanzia ripercorsi in prospettiva storica.

FEBURE, L. MARTIN, H-J

L'apparition du livre. 2a ed. Paris, Albin Michel, 1971, 538 p. (L'évolution de l'humanité).

Storia del libro, geografia dell'edizione, commercio del libro, il libro e l'umanesimo.

BARASSI, Egidia, MAGISTRETTI, Stefano, SANSONE, Gaetano

Il leggere inutile. Indagine sui testi di lettura adottati nella scuola. Martellago, Em-

me Edizioni, 1971, 146 p. (Il puntoemme, 2).

Analisi dei personaggi, ambienti e valori tradizionalmente descritti nei libri di lettura. Importanza ed uso di questi testi nelle scuole.

SMITH, H.L.

Uomini, ragazzi e libri. Generi e criteri di scelta della letteratura per l'infanzia. Roma, Armando, 1970, 254 p. (Educazione comparata).

Criteri che permettono a genitori e a educatori di stabilire il valore artistico di un libro per l'infanzia o per la gioventù e di verificare l'indice di gradimento.

Il Corriere (UNESCO) No 1 e No 7 (gennaio e luglio 1972).

Numeri speciali consacrati all'anno internazionale del libro, alla relazione uomo-libro.

HAZARD, Paul

Uomini, ragazzi e libri, letteratura infantile. Trad. di A. De Marchis, 2a ed., Roma, Armando, 1971, 220 p. (I problemi della pedagogia, 30).

Analisi dei temi della letteratura infantile. Promozione del libro nel tempo libero.

MARTINEZ, Eugenia

Leggere. Guida critico-bibliografica al libro per la gioventù. 2a ed. Firenze, Le Monnier, 1969, 361 p.

Analisi dei diversi generi di letteratura per i giovani. Bibliografia critica di testi italiani.

L'ABBATE-WIDMANN, Maria e GRUBER, Marta

Gli interessi di lettura nella scuola media della regione Friuli-Venezia Giulia. Firenze, Olschki, 1971, 301 p. (Bibliotecnica e bibliografia, saggi e studi, 7).

Inchiesta psicologica e sociologica. Ambiente sociale e lettura; interesse per i diversi argomenti. Biblioteche pubbliche e scolastiche.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
Giovanni Borloli
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, via delle Vigne 26,
5648 Minusio; tel. 093/33 46 41
c.e.p. 85-3074.

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti grafiche A. Salvioni & C. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 10.—
fascicoli singoli fr. 1.—

G.A. 6500 Bellinzona 1