

SCUOLA **72** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno VIII (serie III)

Marzo 1979

SOMMARIO

La psicomotricità nella scuola — L'integrazione della formazione professionale in un concetto generale di educazione — Riforme pedagogiche: a quali condizioni? — Animatore: una nuova professione? — Colloqui con Giuseppe Prezzolini: Benedetto Croce — Comunicati, informazioni e cronaca (Sport scolastico facoltativo 'SSF' - Insegnamento biologico all'aperto) — Segnalazioni.

La psicomotricità nella scuola

Grande interesse ha suscitato il Convegno sulla psicomotricità che si è svolto a Lugano venerdì 16 e sabato 17 marzo, organizzato dalla Sezione pedagogica del DPE, dalla Sezione medico psicologica del Dipartimento opere sociali e dall'Associazione ticinese dei medici pediatri. Il tema era «Movimento ed espressività nello sviluppo cognitivo e affettivo dall'infanzia all'adolescenza». Il pubblico (oltre 500 persone) era composto da docenti dei diversi ordini di scuola e da operatori specializzati dei vari servizi. Dai lavori del Convegno sono emerse molte indicazioni che richiedono un ulteriore approfondimento. Vorremmo in questo momento lasciar da parte gli aspetti rieducativi e terapeutici, da riprendere in sede opportuna, per sottolineare l'importanza della prospettiva psicomotoria nelle attività scolastiche. Ciò significa, come è stato più volte affermato in sede di ideazione dell'incontro dai nostri colleghi Mauro Martinoni e Aurelio Crivelli e durante il Convegno stesso dagli esperti intervenuti, riconoscere il ruolo fondamentale che assume il corpo, indissociabile dalla mente, in tutti i processi dello sviluppo della personalità e delle conoscenze, fin dalla prima infanzia.

L'unità tra corpo e mente, tra azione e pensiero, teoricamente affermata e riconosciuta, rischia di venir poi concretamente negata nella pratica educativa e nell'organizzazione scolastica.

Allenamento alla resistenza



Lo sviluppo armonico dell'affettività e delle conoscenze si basa sulle azioni, i gesti, i movimenti che il bambino esercita con il proprio corpo. Il corpo è il luogo dove le varie esperienze vengono recepite e progressivamente elaborate mentalmente portando allo sviluppo della coscienza di un «sé corporeo» che si muove nello spazio e nel tempo e che interagisce con l'ambiente. Anche la maturazione sociale e affettiva è intimamente legata a questa unità corporea; nello stabilire e differenziare relazioni affettive con altre persone è sempre in gioco tutto il bambino con il suo pensiero e con le sue azioni.

Sarebbe però illusorio pensare che per rispondere a queste profonde esigenze dello sviluppo del bambino bastasse prevedere lezioni di psicomotricità per tutti gli allievi, nei diversi ordini di scuola.

Evidentemente è auspicabile prevedere anche momenti di esercitazione specifica, in particolare per ragazzi con difficoltà, ma quello che occorre è un ripensamento educativo totale. Si parla molto spesso in questi tempi, di definire gli obiettivi della scuola, tenendo conto degli aspetti cognitivi, affettivi, motori, sociali. Questi obiettivi potranno essere concretizzati solo se si terrà costantemente conto che le distinzioni fatte sono puramente teoriche, necessarie per una maggior comprensione dei complessi processi in gioco, ma si riferiscono a una unità essenziale, il bambino che in qualsiasi momento agisce con tutta la sua persona.

La formazione dei docenti dovrebbe perciò dare più spazio agli aspetti psicomotori, rendendoli capaci di integrare i diversi momenti educativi e didattici in un progetto globale: la ginnastica

non serve semplicemente a esercitare i muscoli e il lavoro manuale, non sviluppa solo il coordinamento motorio; ognuna di queste attività, considerate a torto secondarie possono rappresentare il momento ideale per proporre, per esempio, concetti logico-matematici da riprendere, con altre forme rappresentative nel lavoro in classe.

La presenza di operatori specializzati in psicomotricità potrà dare un importante appoggio, sia come consulenza, sia come intervento diretto accanto al docente di classe. Riteniamo perciò importante inserire nella scuola dell'obbligo, accanto alla logopedista e al docente di sostegno anche la psicomotricista come componente importante nello sforzo continuo di considerare il bambino nella sua globalità.

L'edilizia scolastica dovrà ugualmente tener conto di questi aspetti, sia prevedendo un locale particolare per attività psicomotorie, sia considerando il bisogno di movimento degli allievi come un bisogno importante da tradurre in strutture architettoniche.

Dopo le riflessioni più generali fin qui espresse, vorremmo concludere con alcune considerazioni più particolari.

La scuola materna, con il largo spazio lasciato alle libere attività espressive di movimento, rappresenta in questo contesto un settore carico di premesse positive: la psicomotricità potrebbe contribuire a rendere più specifici gli interventi, sia per sostenere i bambini che presentano difficoltà evolutive, sia per creare migliori premesse per un futuro apprendimento scolastico e un buon inserimento sociale. Anche nelle prime classi elementari il corpo, il movimento rappresentano un veicolo essenziale per l'apprendimento. Le strut-

ture logico-matematiche, per esempio, non si possono creare attraverso una serie, magari ottimamente organizzata, di esercitazioni e ripetizioni puramente intellettuali, ma sono il risultato finale di un lungo processo nel corso del quale le azioni concrete e la loro rappresentazione si sono via via organizzate in schemi sempre più complessi.

Anche l'abilità a riconoscere, usare e riprodurre simboli e segni non è un semplice prodotto di apprendimenti mnemonici ma presuppone il superamento armonico di una serie di stadi precedenti, dove l'azione diretta, l'espressione corporea, il gesto precedono e fondano il linguaggio verbale, il segno grafico, la scrittura.

Un approfondimento di questi aspetti dovrebbe permettere di evitare l'attuale brusco passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare nella quale si privilegiano le attività intellettuali e si tende, anche con l'educazione fisica, più a controllare il corpo e i suoi movimenti che a favorirne un armonico ed espressivo sviluppo.

Durante la ricreazione e alla fine delle lezioni si assiste spesso allo sfogo, al desiderio e al bisogno di muoversi e agire: energia questa che dovrebbe essere utilizzata per permettere una migliore e reale integrazione delle esperienze scolastiche: gli allievi portano a scuola non solo la loro mente ma anche il loro corpo: questa dimensione non va dimenticata.

PS. - Si possono ricevere gli atti del Convegno versando fr. 10. — sul conto corrente postale n. 69-271, Unione di banche svizzere, Lugano, indicando sul retro del cedolino «Atti Convegno Psicomotricità DPE/DOS», 421.369.01 Y.

I partecipanti al Convegno riuniti nell'Aula Magna della Scuola tecnica superiore



L'integrazione della formazione professionale in un concetto generale di educazione

Ogniquale si affronta questo problema, nasce spontanea la convinzione che la formazione professionale merita, da un punto di vista pedagogico e politico, una particolare considerazione.

La nozione di integrazione

Innanzitutto, che cosa si intende per «integrazione»?

Questo termine sottintende la fusione di una parte in un tutto, senza tuttavia che essa perda completamente le sue peculiari caratteristiche. Al contrario di ciò che avviene per l'assimilazione, la parte non si dissolve nel tutto ma si inserisce in esso come componente che lo completa e lo migliora. Ne consegue che la formazione professionale, integrandosi in un concetto generale di educazione, non può in alcun modo perdere i suoi tratti distintivi o essere svalutata. Occorre invece valorizzarla definendone le caratteristiche e i contenuti specifici, svilupparla e promuoverla nel contesto del tutto a cui appartiene: fatto questo che non esclude un confronto fra le diverse parti e la ricerca di un equilibrio fra di esse.

In quest'ordine di idee è doveroso chiedersi pertanto quale posto sarà riservato alla formazione professionale nel nostro sistema educativo, nella pianificazione della nostra educazione e nella nostra politica scolastica.

Importanza e difficoltà pedagogiche dell'integrazione

Se consideriamo come punto di partenza l'aspetto pedagogico del problema, avvertiamo che esso è al tempo stesso difficile e importante. E ciò per tre ragioni.

1. L'adolescente apprendista

Durante il periodo della formazione professionale i giovani sono coinvolti in un processo di sviluppo che pone numerosi problemi, sia a loro stessi sia a coloro che di essi si occupano, in particolare ai genitori e ai docenti.

Con il termine di «adolescenza» noi intendiamo il passaggio pieno di inquietudini dall'infanzia allo stato di adulto. Esso inizia con la pubertà verso la fine dell'obbligo scolastico e dovrebbe condurre alla maturità verso la fine del tirocinio.

Durante questa fase intermedia, il giovane avverte prepotente il desiderio di libertà. Secondo il professor Ajuraguerra (Manuale di psichiatria infantile), che qui citiamo liberamente, il giovane cerca la sua identità e, ciò facendo, si allontana dall'ambiente familiare, si ribella a ogni autorità. La sua sete di libertà lo induce ad assumere atteggiamenti provocatori. Egli cerca innanzitutto il consenso dei compagni, la simpatia e l'ammirazione dell'altro sesso.

La Direttrice del Collegio Voltaire di Ginevra ci fa notare giustamente che molti allievi si appropriano un «io» estraneo alla loro personalità, persino in omaggio allo slogan del non-conformismo. È facile constatare che alle giovani generazioni di oggi accade, certamente più che a quelle del passato, d'essere tentate di trasformare la ribellione personale in rivolta generale, sostituendo l'«io» con il «noi».

Ciononostante, l'adolescenza non rappresenta una fase di sviluppo che possa impaurire, bensì una crisi necessaria.

Occorre tuttavia rilevare che l'attuale mancanza di strutture sociali e culturali favorisce deviazioni di comportamento che possono assumere aspetti diversi. Da questa situazione trae forse origine il titolo del libro americano «La Società senza Padri».

Questi rilievi si riferiscono ovviamente a tutti i giovani dai 15 ai 20 anni, quindi anche ai liceali.

Si pensa generalmente che l'allievo delle scuole professionali deve affrontare difficoltà particolari. Tuttavia, egli beneficia pure di particolari possibilità.

Vorrei citarne almeno due.

In primo luogo l'apprendista, in virtù della formazione che riceve nell'ambito dell'impresa, entra in contatto in modo più rapido e autentico con il mondo degli adulti, tenuto conto che spesso o per gran parte della

sua giornata di lavoro collabora con persone più anziane. Cosa che può costituire per lui una fortuna, se la camerateria e la comprensione lo aiutano a integrarsi a questo ambiente in modo naturale. Questa situazione può d'altra parte porgergli dei problemi di difficile soluzione nel caso in cui non dia prova della necessaria maturità.

Un simile stato di disagio può verificarsi anche a dipendenza dell'atteggiamento di persone che considerano l'apprendista come un rappresentante della massa, animato da aneliti rivoluzionari, mentre l'operaio è non di rado «imborghesito».

Leggiamo nel libretto di Haug/Maesens «Che cosa vogliono gli apprendisti?»: «Un movimento di apprendisti che si limitasse a esigere una formazione aperta verso l'avvenire arrischierebbe di sfondare porte aperte e di esaurirsi in laboratori di tirocinio ultramoderni. Importante è invece che gli apprendisti si riconoscano come partecipi della classe operaia, che si organizzino e si oppongano a condizioni di esistenza che non consentano una vita dignitosa a chi non possiede nulla e dipende unicamente dal salario che guadagna. Il rifiuto di simili condizioni di vita deve essere stimolato nei giovani». Nel corso del tirocinio, come si vede, i giovani si trovano in una fase delicata del loro sviluppo. È un rilievo che vale per i nostri giovani e per quelli di ogni Paese.

Uno studio pubblicato da una classe di futuri librai basilesi, dal titolo «Exploitation des apprentis - formation des apprentis» conferma che anche da noi le tendenze qui citate si manifestano.

È indubbio che il tirocinio deve contribuire allo sviluppo della personalità e che, a tale scopo, devono essere debitamente considerate le esigenze imposte all'insegnamento professionale inerenti sia alla formazione pedagogica e didattica degli insegnanti, sia ai contenuti dell'insegnamento e alle diverse materie. Bisogna pertanto chiedersi quali discipline dell'insegnamento generale sono suscettibili di offrire un aiuto al giovane nel-

Apprendista vetrinista

Foto Salomon, Viganello



Eugène Egger

1920. Maturità di tipo A, dottorato in lettere all'Università di Friburgo/Svizzera. Dal 1945 al 1962 è direttore della Divisione del catalogo della Biblioteca nazionale svizzera a Berna. Dal 1962 è direttore del Centro svizzero di documentazione in materia d'insegnamento e di educazione a Ginevra. Dal 1968 è Segretario generale della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione. Dal 1967 al 1971 è professore all'École de psychologie et des sciences de l'éducation dell'Università di Ginevra. Dal 1973 è professore straordinario all'Università di Neuchâtel (pedagogia comparata). È pure delegato svizzero in varie organizzazioni internazionali.

la soluzione dei suoi problemi, nel comprendere il mondo che lo circonda e a integrarsi a quello degli adulti.

2. Condizioni del tirocinio

Il periodo del tirocinio è parimenti difficile e importante in quanto l'apprendista è chiamato a svolgere il suo lavoro in condizioni di costrizione imposte dal processo di produzione; è cioè condizionato dai tempi di lavoro, dalla necessità di non sprecare materiale, spesso in concorrenza con colleghi più anziani e più abili che già hanno concluso la loro formazione.

Una tale situazione può certamente costituire uno stimolo; al momento in cui il giovane passa dalla scuola al tirocinio, essa può tuttavia essere anche all'origine di difficoltà che non si devono sottovalutare. Un altro elemento da tener presente è la brevità delle vacanze. Nel documento «Formation professionnelle en Mutation» (Basilea 1972) leggiamo: «Il balzo dalla scuola primaria, lontana dalla vita professionale, al tirocinio provoca nel giovane uno stress notevole. Improvvisamente egli deve trovarsi sul posto di lavoro 8 ore e oltre al giorno con un periodo di riposo ridotto da 3 a 4 settimane all'anno. Ma questo balzo significa anche altro. Il giovane, infatti, si trova inserito in un processo di lavoro nel quale la funzione acquista importanza determinante, mentre il valore della personalità scade a 'quantité négligeable'».

Pur senza condividere questo giudizio sommario, è nostra opinione che occorre promuovere rapporti più stretti fra la scuola e il tirocinio, non solo nel senso di un orientamento e di un'informazione migliori. Nel contesto delle difficoltà sopra accennate sono nate talune tendenze moderne, come la pedagogia antiautoritaria e il rifiuto del concetto di rendimento, le quali hanno con-

dotto a risultati diametralmente opposti. Si è inoltre diffusa nei giovani la tendenza di avviarsi agli studi senza le necessarie disposizioni, semplicemente per evitare l'integrazione nel mondo del lavoro: la quale, verificandosi più tardi con motivazioni negative, sarà senza dubbio più difficile.

Al contrario, la resistenza e la perseveranza nell'affrontare e nel superare le difficoltà sono le vere doti che formano il carattere dell'individuo e possono condurre il giovane alla vittoria su se stesso e al successo.

Spetterà comunque all'insegnante di provvedere affinché gradualmente aumenti anche il rendimento. A tal fine è bene tenere nella giusta considerazione gli esercizi fisici che assumono importanza rilevante per i giovani.

3. L'apprendista e l'economia

Da ultimo, il periodo del tirocinio è difficile e importante in quanto, per la prima volta nella vita, l'apprendista riceve un salario, per modesto che esso sia.

Il giovane ha i propri problemi finanziari, a causa dei quali spesso si allontana dalla famiglia, ed è sottoposto a sollecitazioni di ogni specie.

È noto che i giovani più apertamente avversi alla società dei consumi appartengono alla categoria dei maggiori consumatori. Basti pensare ai negozi di abbigliamento, alle sale da gioco, a pubs e a wimpies. Ad aumentare il disagio della tormentata situazione in cui il giovane viene a trovarsi contribuiscono poi le incertezze di fronte all'avvenire e alla scelta della professione.

Nella Germania odierna, la metà delle persone inserite nell'attività professionale cambiano mestiere almeno una volta nel corso della vita. Negli Stati Uniti, la metà delle persone attive producono o vendono oggetti che, quando esse erano giovani, non esistevano ancora.

Da queste constatazioni scaturisce un nuovo indirizzo educativo inteso a favorire un'educazione alla mobilità professionale; fenomeno che, a dipendenza della recessione, oggi è spesso determinato dalla realtà economica.

L'apprendista deve perciò adattare il suo comportamento all'economia del nostro tempo, la quale reagisce a brevissime scadenze che impediscono alla scuola di aggiornarsi con la necessaria rapidità.

Le capacità fondamentali che preconizziamo al posto della specializzazione, per rendere più agevole questa mobilità, possono tuttavia rendere più difficile un'occupazione immediata. Si potrà ovviare a questo inconveniente solo coordinando la formazione e il reclutamento, l'educazione di base e il perfezionamento.

L'aumento progressivo dello stipendio di apprendista a quello di operaio o di impiegato non migliora gran che la situazione, in quanto esso non è tale da avere un'incidenza determinante sulla carriera futura del giovane.

Scuola e tirocinio

A questo punto immagino che ci si chiederà quale rapporto esiste, da una parte, tra l'integrazione e il concetto globale del sistema educativo e, dall'altra, tra le mie riflessioni sull'adolescenza, le condizioni di lavoro e di tirocinio, la situazione economica dell'apprendista e il suo ingresso nella vita professionale.

Mi sembra utile, dal punto di vista pedagogico, fare tre constatazioni che potrebbero illustrare le mie affermazioni.

a) Abbiamo rilevato che una delle difficoltà è costituita dal contrasto tra scuola e tirocinio.

Considerando il sistema educativo nel suo complesso, occorrerebbe in primo luogo migliorare il collegamento organico e sistematico tra la scuola e il tirocinio, definendo dei criteri ragionevoli di rendimento, conferendo maggior efficacia all'orientamento e all'informazione professionali e creando un equilibrio tra la pratica e l'educazione generale.

A questo proposito mi preme ribadire che, secondo me, l'apprendimento di un mestiere manuale ha un valore importante per la formazione del carattere. Ciò sarà maggiormente vero se l'insegnante avrà una grande esperienza del mondo del lavoro e se l'imprenditore avrà sufficiente comprensione per la vita personale dell'apprendista il quale, per lui, deve costituire ben altro che una fonte di mano d'opera a buon mercato. Richiamandoci a Pestalozzi, si tratta di un'educazione vista nella prospettiva di un reale spirito di umanità.

b) Noi sappiamo quanto sia determinante il compito del maestro. La Federazione svizzera delle camere del lavoro afferma infatti: «Una coscienziosa formazione professionale e pedagogica degli insegnanti di materie tecniche costituisce una garanzia supplementare per un sistema di formazione professionale conforme alle esigenze dei tempi».

Ci si può chiedere in quale misura la formazione psicopedagogica degli insegnanti ai quali sono affidati gli stessi allievi debba essere coordinata o comunque essere oggetto di discussioni approfondite in occasione di corsi di perfezionamento e d'informazione, specie per quanto riguarda le materie d'insegnamento generale (pedagogia imperniata sui moderni mezzi d'insegnamen-



to, educazione familiare, sociale e civica, discipline artistiche). La migliore educazione — è utile ricordarlo — è comunque sempre quella offerta al giovane dal proprio insegnante, nel quale dovrebbe vedere un modello di vita da imitare.

c) Abbiamo ricordato in precedenza che l'apprendista partecipa al mondo degli adulti ma, nello stesso tempo, cerca soprattutto il contatto con i suoi simili appartenenti alla sua generazione.

Se è così, perché non sarebbe possibile riunire apprendisti e allievi delle scuole medie in seminari di riflessione e di scambi di esperienze che consentano un contatto più stretto fra queste due categorie di giovani, allo scopo di approfondire la conoscenza della realtà e di eliminare eventuali pregiudizi?

Ci si può chiedere, prendendo in esame queste possibilità, se si fa veramente abbastanza a favore di una politica scolastica conveniente e se ai giovani viene offerto quel modello di mobilità di cui hanno bisogno per la vita.

Tutte queste difficoltà possono essere superate solo in un concetto unitario di educazione. Esse dovrebbero indurci a integrare ingegnosamente i diversi settori dell'educazione la quale deve offrire a ogni essere umano una totale capacità d'azione.

Il problema dell'integrazione della formazione professionale in un concetto generale di educazione si pone anche sul piano amministrativo, finanziario e politico. In quest'ordine di idee due principi sono da considerare. Innanzitutto, gli aspetti peculiari dei diversi settori educativi devono essere conservati; in secondo luogo, con l'integrazione non deve intervenire uno scadimento di valori. Anzi, ogni settore deve mantenere i propri diritti, i propri mezzi e le proprie caratteristiche.

Insegnamento secondario e formazione professionale

In merito all'integrazione del secondo ciclo d'insegnamento in una concezione globale della scuola, esprimo il mio dissenso dai propositi utopistici di fare della scuola media e della scuola professionale un'istituzione unica. L'esperienza è già stata compiuta all'estero con risultati disastrosi. Non escludo tuttavia lo studio di una certa permeabilità tra i due istituti. Occorre infatti preoccuparsi di mantenere aperte opportune possibilità di passaggio da una formazione all'altra in modo che, per esempio, la scuola di diploma possa trovare la sua giusta collocazione. Bisogna evitare con ogni mezzo che l'allievo, a un certo momento della sua formazione, debba ricominciare ex novo, perdendo tutto quanto ha imparato fino allora. Ma occorrerebbe anche che la scuola media prevedesse per il futuro, almeno a titolo facoltativo, l'introduzione di materie spiccatamente pratiche e che le scuole professionali dessero maggior peso alla componente teorica, in previsione di studi ulteriori. La scuola, infatti, non può trascurare l'avvenire dei giovani.

Per quanto riguarda l'applicazione del principio di integrazione in un centro di formazione (come è il caso di Zofingen e di Emmen ecc.) che riunisce, almeno sul piano locale, le scuole medie e le scuole professionali, le aspettative sono in genere superiori alle reali possibilità, anche se un collegio di



Apprendista sarta

Foto Salomon, Viganello

direttori vigila sull'organizzazione interna del complesso scolastico. Del resto, anche l'abbinamento del secondo ciclo dell'insegnamento secondario con la scuola normale non ha sempre dato i risultati sperati. È comunque facile intuire che a tali soluzioni si tende pure per altri motivi, ad esempio per una razionale utilizzazione delle aule. In ogni caso, un'integrazione efficiente non può prescindere da provvedimenti adeguati, specie quando interessa aspetti particolari dell'insegnamento, come lo sport, il cinema, la musica, il teatro.

Integrazione amministrativa e legislativa

Nel campo amministrativo e legislativo è da rilevare che, oggigiorno, in circa metà dei Cantoni gli istituti per l'insegnamento generale e quelli dell'insegnamento professionale non dipendono dallo stesso dipartimento. Nella Costituzione federale, gli articoli relativi all'insegnamento generale sono separati da quelli inerenti all'insegnamento professionale.

Sarebbe auspicabile, a mio avviso, che tale separazione venga soppressa da un nuovo articolo sull'educazione.

Se ciò sarà attuato, non si potrà ovviamente pretendere che, da un giorno all'altro, tutto cambi in meglio per il solo fatto che i due settori dipendono dallo stesso dipartimento. La collaborazione all'interno degli stessi potrà comunque diventare più incisiva. Basti pensare a problemi come la riforma dell'insegnamento della matematica, come l'insegnamento delle lingue vive ecc. Personalmente sono fautore di un articolo più aperto sull'educazione. Regolari riunioni dei direttori cantonali dell'educazione pubblica ne favorirebbero l'applicazione.

Integrazione finanziaria e politica

Da questo punto di vista l'integrazione è una vera e propria necessità. Basterebbero a giustificarla la lotta in corso sulla legge per la riforma dell'insegnamento superiore e il duro confronto sulla legge relativa alla formazione professionale.

La recessione e le restrizioni imposte dalla politica finanziaria hanno determinato aspri contrasti. Fatalmente, alcune industrie, come quella degli orologi, hanno rinunciato alla ricerca, indispensabile per assicurare un lavoro di qualità in grado di garantire la nostra forza concorrenziale. Appare inoltre chiaro che l'avvenire delle singole professioni dipende in misura ragguardevole dalle grandi imprese industriali e dal benessere generale.

Ci troviamo pertanto tutti sulla stessa barca: la politica dell'educazione e del suo finanziamento ci riguarda tutti, indistintamente. Sarebbe utile affrontare anche il problema della pianificazione scolastica, particolarmente difficile nel nostro Paese, il cui compito è di elaborare modelli pedagogici e amministrativi a sostegno delle decisioni politiche.

Conclusione

L'integrazione della formazione professionale in un concetto generale di educazione implica provvedimenti di carattere pedagogico, amministrativo e legislativo a richiede una politica finanziaria appropriata. Personalmente mi auguro che la discussione in merito a un nuovo articolo sull'educazione si orienti in questa direzione. Ma sarà necessario attenersi ai seguenti principi fondamentali:

- il livello qualitativo di ogni settore è determinante per l'educazione considerata nel suo complesso;
- la migliore educazione di ogni membro della comunità costituisce la più sicura garanzia per l'avvenire;
- i giovani delle annate con forte incremento demografico hanno diritto a un'educazione pari a quella delle generazioni precedenti;
- la Svizzera, nella sua lotta per l'esistenza, dispone di una sola materia prima: lo spirito umano.

In fatto di ordinamenti scolastici, i nostri pensieri e i nostri propositi, anziché all'immediato futuro, devono essere rivolti al Duemila. Solo così le nostre scuole professionali potranno affrontare con fiducia l'avvenire.

Eugène Egger

Riforme pedagogiche: a quali condizioni?

In un mondo come il nostro in continua trasformazione, la scuola può continuare a svolgere la sua funzione educativa solo accettando di modificarsi secondo il ritmo di sviluppo della società di cui è parte integrante. La rapida evoluzione tecnologico-scientifica sopravvenuta nelle società industriali a partire dagli anni '50 ha provocato mutamenti delle strutture socio-culturali di tale ampiezza che l'intero apparato scolastico è entrato in crisi; crisi di sviluppo per alcuni, sintomo di malattia mortale per altri. In un momento in cui si parla di scomparsa della scuola, appare urgente, anche per coloro che non accettano una prognosi così catastrofica della crisi, assumerne piena coscienza. Fenomeni quali l'espansione dei mezzi di comunicazione di massa, la crisi dei valori ereditati dalle generazioni precedenti, l'accresciuta richiesta di cultura da parte di ogni classe sociale, l'aspirazione verso una società pluralistica e democratica, una più viva attenzione alla 'qualità della vita', lo straordinario aumento delle conoscenze che impone una scelta non facile di ciò che deve essere appreso e la riconsiderazione del modo di apprendimento, pongono tutti gli operatori scolastici di fronte alla necessità di pensare e realizzare profonde riforme delle istituzioni educative se si vuole evitare di entrare alla cieca nei cambiamenti che sopravvengono o di vivere in una situazione di angoscia l'esperienza educativa.

Questo spiega perché, negli ultimi decenni, si sono moltiplicate, a livello nazionale ed internazionale, le inchieste sullo stato dell'educazione e perché, nella maggior parte dei paesi del mondo, sono stati fatti sforzi senza precedenti per modificare, più o meno radicalmente, curricula di studio, programmi scolastici e metodi d'insegnamento.

Dall'esigenza di rinnovare a fondo la cultura scolastica ormai divenuta obsoleta si è sviluppato, accanto ai tradizionali settori della ricerca pedagogica, un nuovo campo d'indagine, quello della ricerca curricolare, che elabora modelli teorici di rinnovamento dei processi formativi e si occupa della costruzione dei curricula; cerca, cioè, di definire i criteri per la formulazione degli obiettivi, dei contenuti e dei modi d'organizzazione dell'apprendimento.

Con questa realtà devono confrontarsi tutti gli operatori scolastici se le necessità di riforma non vengono eluse. Ma, sovente, gli sforzi intrapresi per progettare e mettere in opera una riforma che richiede un impiego ingente di mezzi umani e finanziari danno risultati deludenti: il cambiamento non è avvenuto o non così rapidamente come ci si sarebbe aspettato. Perché quella riforma è rimasta nei documenti dei progettisti e non è entrata nelle aule scolastiche? Forse non ci dovremmo poi tanto stupire: gli studi sulla diffusione delle abitudini educative hanno rivelato l'esistenza del fenomeno di inerzia al rinnovamento pedagogico. Il più delle volte, però, la riforma rimane sulla carta perché si è adottata una strategia del tutto inadeguata. Quali condizioni determinano il

successo di una riforma pedagogica? Quali le cause del suo insuccesso? Quali strategie adottare per avere la garanzia che la riforma raggiunga i risultati desiderati?

Su questo tema, in occasione dell'assemblea generale (7.3.1979) del Greti a Ginevra, ha presentato un'interessante relazione il prof. Louis Legrand, direttore dell'istituto nazionale di ricerca pedagogica (INRP) di Parigi e autore di diverse opere sulla politica dell'educazione e sui rapporti tra politica e scienza. Il tema è di attualità anche per la scuola cinese che, in questi anni, sta realizzando numerose riforme che riguardano la struttura della scuola (scuola media, riforma SMS), l'introduzione di nuove discipline, di diversi rapporti tra allievi e docenti ecc. Il discorso interessa, in particolare, il settore primario dove, nell'ambito della riforma dei programmi, si sta lavorando alla definizione degli obiettivi e si sta studiando un modello di programmazione della riforma.

Chiunque si sia occupato anche solo da lontano di questi problemi sa che ogni riforma pedagogica, specialmente quando mira alla revisione di un intero curriculum scolastico, comporta delle decisioni politiche che investono, in seguito, problemi tecnici complessi.

Nella sua relazione, Legrand si è limitato agli aspetti tecnici della tematica: i momenti classici di una riforma, alcuni modelli teorici che definiscono uno «stile di riforma», alcune cause di insuccesso.

I momenti della riforma

Ogni riforma comprende tre momenti: la definizione degli obiettivi, la sperimentazione e la generalizzazione. Per ogni fase si possono prevedere diverse variabili; la serie di scelte operate tra le variabili possibili qualifica lo stile della riforma.

Della progettazione della riforma viene solitamente incaricata una commissione di studio che ne definisce gli obiettivi, le modalità di sperimentazione e di verifica. L'esito della riforma dipende, in larga misura, già dalle competenze attribuite alla commissione e dagli strumenti di lavoro di cui essa è dotata. La commissione di studio, infatti, può essere tecnocratica, costituita di soli esperti, o rappresentativa delle diverse componenti scolastiche e sociali. Il suo mandato può essere limitato alla progettazione della riforma o estendersi alle fasi successive (commissione permanente). Il vantaggio della commissione permanente è quello di poter disporre di un organismo che analizza criticamente tutti i momenti della riforma, anche quelli più tecnici, e controlla i risultati non solo della sperimentazione ma anche della generalizzazione. L'efficacia del lavoro del gruppo di studio dipende anche dalla possibilità di allestire o far allestire delle inchieste, di commissionare delle ricerche ai centri specializzati, di documentarsi su analoghe iniziative realizzate altrove.

La scelta tra queste alternative, dettata sovente più da ragioni d'ordine finanziario o politico che da motivi scientifico-pedagogici, incide, evidentemente, sull'impostazione globale della riforma e ne condiziona le fasi successive ed i risultati finali.

Lo stesso discorso vale per le scelte che vengono operate a livello di sperimentazione. Di regola, la generalizzazione di una riforma avviene quando la sperimentazione è

Ennio Toniolo, Giubiasco - Nudo, 1978, tempera, cm 50 x 60



conclusa. Adottando questa strategia, però, la riforma di un intero curriculum scolastico (ad es. di 5 anni) si protrae su un arco di parecchi anni; per questo motivo, le due fasi, entro certi limiti, sovente si svolgono contemporaneamente.

La sperimentazione può essere guidata da una équipe scientifica che utilizza la metodologia sperimentale oppure da un gruppo di persone che fanno parte della gerarchia scolastica che si serve unicamente di prove qualitative; in questo secondo caso possono nascere difficoltà in fase di consultazione.

Una sperimentazione può limitarsi all'osservazione degli effetti finali prodotti dall'innovazione o cercare di coglierne anche i processi.

I due momenti della sperimentazione: quello della ricerca su un numero limitato di «terreni» (es. scuole sperimentali) e quello di sviluppo, cioè di estensione della sperimentazione ad un numero relativamente importante di «terreni» (es. 10% e più



Ennio Toniolo - Paesaggio, 1978, tempera, cm 50 x 60

dell'intero sistema scolastico) possono essere successivi o simultanei. I terreni sperimentali possono essere designati a priori da parte della gerarchia scolastica oppure scelti per associazione volontaria; possono essere considerati unicamente come terreni di applicazione o come terreni «creatori»; in altri termini, i docenti che sperimentano la riforma si limitano ad applicare documenti elaborati da un gruppo di studio oppure collaborano nella costruzione del curriculum. Se si ritiene che la formazione dei docenti rappresenta l'aspetto qualificante della riforma, allora alla sperimentazione devono essere associati anche i centri di formazione dei docenti, cioè le scuole magistrali.

Infine, il compito di animare e di valutare la riforma può essere affidato ad una sola équipe o a due diverse équipes di persone. Conclusa la fase di sperimentazione occorre decidere se la totalità del progetto sperimentato viene generalizzata o solo una sua parte.

La generalizzazione della riforma può essere attuata sia attraverso la formazione continua dei docenti utilizzando adeguati strumenti di informazione e attività di animazione e di sostegno, sia mediante la semplice applicazione di programmi e di testi imposti ai docenti; in quest'ultimo caso, le probabilità di riuscita della riforma sono minime.

È auspicabile che anche la generalizzazione della riforma abbia un seguito valutativo, specialmente se la sperimentazione è avvenuta su un numero ristretto di terreni, allo scopo di verificare l'incidenza del cosiddetto effetto Hawthorne secondo il quale i docenti insegnano meglio per il solo fatto di essere in una situazione sperimentale.

Alcuni modelli teorici di riforma

Il modello teorico di una riforma è in funzione delle variabili scelte all'interno di ogni sua fase. Nella sua relazione, il prof. Legrand ha presentato tre diversi modelli teorici o «stili di riforma»: il modello giuridico, il modello tecnocratico, il modello di innovazione controllata.

Lo *stile giuridico* è quello che si ispira alla procedura legale; la commissione di studio progetta la riforma da introdurre nella scuola, prepara documenti (guide per gli insegnanti, materiale per gli allievi ecc.) che vengono diffusi nel corpo insegnante per l'applicazione. Non è necessario sprecare parole per dimostrare che una riforma realizzata seguendo questo modello «dall'alto in basso» ha scarse probabilità di successo perché ignora i principi fondamentali dell'apprendimento.

Lo *stile tecnocratico* è, almeno in apparenza, il modello più razionale e, per questo motivo, quello generalmente adottato dagli organismi internazionali. Ma in realtà, sovente si è constatato che questa strategia non ha prodotto significativi cambiamenti a livello di aula scolastica perché non è riuscita a provocare nel docente l'adozione di idee e abitudini nuove.

Secondo il modello tecnocratico, la commissione di studio elabora un progetto di riforma che viene provato, dapprima, su un terreno limitato (scuole pilota) composto di docenti particolarmente qualificati, e, in seguito, su più terreni rappresentativi di un certo numero di variabili che si vogliono controllare (es. scuole rurali, scuole urbane ecc.). Le osservazioni raccolte durante la fase di sviluppo forniscono il feedback necessario per rimodellare il curriculum ideato dalla commissione centrale. I documenti prodotti vengono poi riscritti e diffusi nel resto del sistema scolastico.

Un modello come quello descritto offre indubbiamente garanzie di razionalità scientifica ma alla prova dei fatti, come si è detto, si dimostra poco efficace, cioè non produce cambiamenti rilevanti a livello di prassi scolastica perché la maggioranza degli insegnanti si limitano ad applicare un prodotto imposto dall'esterno.

Questo fatto ha indotto i responsabili delle riforme ad osservare più da vicino i processi di cambiamento e a studiare strategie capaci d'incoraggiare maggiormente l'adozione di idee nuove da parte dei docenti.

Il *modello di innovazione controllata* tenta di seguire quella strada cercando appunto di coinvolgere fin dal principio gli insegnanti

nel processo di riforma. La commissione di studio elabora un'ipotesi provvisoria di riforma; l'ipotesi viene provata in diversi terreni di formazione; alle persone che vi lavorano (esperti, psicopedagogisti, docenti) si presentano problemi da risolvere e non soluzioni da applicare: si chiede loro di fare dei tentativi sulla base dell'ipotesi fornita. Nel corso di riunioni periodiche (ad es. ogni trimestre), le persone coinvolte nell'esperienza analizzano le prove fatte, ne programmano delle nuove e producono i relativi strumenti di valutazione. Gli insegnanti vengono così associati alla creazione del curriculum e possono fornire un feedback del più grande interesse per l'attuazione della riforma. Unendo in tal modo formazione continua degli operatori e processo di ricerca e di innovazione si ottiene che le proposte di riforma penetrino veramente nel sistema scolastico esistente e modifichino realmente il modo di far scuola degli insegnanti.

Cause d'insuccesso della riforma

Le cause d'insuccesso di una riforma pedagogica possono essere molteplici: mi limito ad elencarne alcune. Una riforma può fallire quando all'urgenza della soluzione si unisce la mancanza di conoscenze sul problema da risolvere; si propone ad esempio una riforma nel campo dell'orientamento scolastico ma non se ne conoscono ancora i criteri.

Una causa frequente d'insuccesso è l'ambiguità nella definizione degli obiettivi della riforma a livello di commissione di studio. Con la stessa etichetta, infatti, si possono intendere cose diverse; proponendo, ad esempio, come obiettivo la democratizzazione della scuola si può realizzare una riforma in senso democratico o tecnocratico perché, per alcuni, democratizzazione significa uguaglianza delle possibilità mentre, per altri invece, vuol dire capacità di scoprire talenti.

Altre cause d'insuccesso sono: l'assenza o l'insufficienza di studi sul problema che si vuole risolvere con la riforma proposta; l'uso di tecniche non scientifiche per realizzarla; una formazione insufficiente degli operatori per la mancanza di una loro autentica partecipazione al processo di riforma; l'incapacità o il rifiuto, per blocchi ideologici, di vedere e analizzare la realtà.

Non esistono soluzioni miracolose nell'ambito delle riforme pedagogiche. Anche la riforma meglio progettata e condotta con criteri scientifici ineccepibili non è esente dal rischio d'insuccesso perché non si possono prevedere tutti gli effetti di un'innovazione su un arco di tempo di parecchi anni. Ma le probabilità di riuscita saranno notevolmente più alte se la riforma è impostata principalmente sulla ricerca e sulla formazione degli insegnanti incoraggiando la loro partecipazione attiva al processo di riforma.

Una partecipazione attiva è però impossibile se tutte le decisioni inerenti alla riforma vengono prese dagli organi dirigenti.

Decentralizzare l'atto decisionale vuol dire, però, anche accettare una certa flessibilità nell'attuazione della riforma. Si comprende, allora, perché le scelte politiche condizionano in misura preponderante l'adozione di idee e di comportamenti nuovi da parte degli insegnanti.

Enrico Simona

Animatore: una nuova professione?

La qualità della vita e il pieno sviluppo della persona umana destano interesse sempre maggiore nei Paesi industrializzati. In tempi non lontani, le preoccupazioni dell'individuo erano rivolte al costante incremento dei propri beni materiali, mentre l'uomo d'oggi considera di fondamentale importanza il miglioramento della qualità della vita personale e comunitaria.

Appare pertanto utile richiamare l'attenzione su questa nuova dimensione dell'esistenza, che concerne tutti gli aspetti della vita: lavoro e tempo libero.

La Commissione nazionale dell'UNESCO e l'Associazione europea del tempo libero hanno discusso questi problemi nell'ambito di un seminario di due giorni organizzato a Zurigo sul tema: «Animazione nel campo socio-culturale».

Settantacinque partecipanti di quindici Paesi europei (Europa occidentale e blocco dell'Est) hanno dato vita a un seminario svoltosi nella sala del tempo libero della Pro Juventute (Bachwiesen) a Zurigo, dal 5 al 6 ottobre 1978.

Passività contro gioia di vivere

L'interesse per i problemi socio-culturali è improvvisamente aumentato dal momento in cui si è riconosciuta la necessità di un'alternativa al lavoro, il quale non di rado genera passività e assopisce la gioia di vivere, specie in chi ha grandi responsabilità nelle professioni industriali. Questa constatazione ha costituito un segnale d'allarme: occorre attribuire maggiore importanza allo svago, offrendo all'individuo svariate possibilità di occupare il suo tempo libero.

Inizialmente, l'animazione è stata intesa come un ritorno alle origini dello svago. Dopo una prima sperimentazione si è tuttavia riconosciuta la necessità di estendere il concetto di animazione al complesso della vita umana, anziché limitarlo al settore degli svaghi. Le recenti rivendicazioni dei sindacati della Repubblica federale tedesca che chiedono la giornata di 7 ore, la settimana di 35 ore, 7 settimane di vacanza, congedi di formazione pagati e un prolungamento del tempo di studio e di formazione per un milione di disoccupati, dimostrano l'importanza assunta oggi dal rapporto socio-culturale della vita.

Ma che cosa si deve intendere per «animazione» e in che modo essa deve essere attuata nel campo socio-culturale?

Due conferenzieri, il prof. dr. W. Nahrstedt (Bielefeld) e H. Ammann, diplomato in sociologia, hanno risposto a questa domanda in modo diverso.

Sviluppo delle facoltà umane e qualità della vita

L'animazione considera seriamente l'aspirazione dell'individuo verso il pieno sviluppo delle sue facoltà e verso una migliore qualità della vita.

L'animazione può essere circoscritta ad attività come la cultura, la musica, il teatro. In tal caso, il suo obiettivo consiste nel mette-

re a disposizione di chi vi partecipa tutte le forme d'espressione della società, trasformando la stessa in una vera democrazia, attiva e culturale.

Secondo il prof. W. Nahrstedt, l'animazione promuove nell'individuo una presa di coscienza dei propri bisogni e delle proprie attitudini, si propone di migliorare i contatti e di incoraggiare la partecipazione attiva alla vita della comunità.

Compito dell'animazione è inoltre di facilitare l'adattamento ai cambiamenti che intervengono nell'ambiente sociale, urbano e tecnico e, da ultimo, di consentire l'affermazione della cultura personale (capacità intellettuali, espressione e creatività, attitudini fisiche). Ma M. Ammann ha compreso nel concetto di animazione anche l'aspetto pratico. L'animazione, infatti, non può essere limitata ai soli svaghi dell'individuo, ma deve essere estesa all'insieme della sua esistenza di membro attivo della comunità. L'animazione deve cioè tener conto dei bisogni della popolazione ai quali occorre provvedere stabilendo i procedimenti e i programmi da adottare in collaborazione con la popolazione stessa. Un'animazione conveniente ed efficace procederà pertanto da una continua riflessione sui metodi da seguire e sui mezzi da utilizzare in rapporto al mutare delle situazioni.

L'animazione potrà considerarsi riuscita quando la popolazione sarà in grado di costituire, grazie all'opera degli animatori, una comunità cosciente dei propri bisogni.

Animatore: un operatore culturale?

Nel programma della seconda giornata di seminario figurava il seguente interrogativo: «La cultura può diventare una professione? In caso affermativo, che cosa si aspettano le istituzioni socio-culturali dalla formazione degli animatori?»

Sulla figura dell'animatore e sulla sua preparazione hanno espresso i loro convincimenti tre rappresentanti degli istituti di formazione: Curt Fredin (Svezia), Dr. H. Wettstein (Lucerna) e M. Genier (Losanna).

Il compito dell'animatore interessa un vasto settore di attività. Esso comprende il lavoro in centri di svago e di incontro, in case per la gioventù, in luoghi di vacanza e sui campi di gioco.

Particolarmente utile si rivelerà l'intervento dell'animatore nella formazione della gioventù, negli istituti di consulenza e di protezione e in quelli che si occupano dei casi sociali e degli emarginati.

Un'attività così varia richiede, accanto a una preparazione teorica, una formazione pratica che lo studente potrà ricevere tramite lo studio di «strategie d'azione» concrete che gli saranno di grande aiuto nello svolgimento dei suoi compiti futuri.

Una formazione nel campo dell'animazione socio-culturale deve perciò proporsi di sviluppare le attitudini dell'animatore sul luogo stesso del suo lavoro. Questo obiettivo potrà essere raggiunto facendo perno su una pedagogia umana che rafforzerà le capacità

cognitive, affettive, motrici e sociali. Si tratterà di una specie di tirocinio sociale assolutamente indispensabile per la formazione nel campo socio-culturale, siccome l'animatore, nella sua opera, sarà continuamente in contatto con altre persone o con gruppi, all'interno dei quali ciascuno avrà diritto di voto e di autodeterminazione. In tal modo, lo studente imparerà a riconoscere i criteri di comportamento più idonei da adottare nei confronti degli altri, al momento in cui inizierà il suo lavoro.

Già durante il periodo della sua formazione, lo studente avrà la possibilità di verificare le sue conoscenze e di farne un'analisi critica. Un animatore capace, oltre alle conoscenze tecniche, dovrà possedere l'attitudine di adattare il suo comportamento di fronte a persone di diversa estrazione sociale. Dovrà, in particolare, scoprire i bisogni segreti delle persone con le quali viene a contatto, per essere in grado di stimolarle a elevare la qualità della loro vita, ciascuna nella sua sfera di attività e sotto la sua responsabilità personale.



Prospettive future

Animazione, animatore: un nuovo concetto, una nuova professione? Il seminario di Zurigo non poteva e non voleva rispondere a questo quesito, ma intendeva essere in primo luogo un forum internazionale che consentisse ai partecipanti di esprimere le loro opinioni e di dare informazioni sui progressi della ricerca nei rispettivi Paesi.

Si trattava di estendere il significato del termine di «animazione», sulla base dei risultati scaturiti da ricerche ed esperienze nuove e di trarne le conseguenze per la formazione dei futuri animatori.

Secondo la maggioranza degli esperti, l'animatore potrà diventare elemento integrante della società al momento in cui il desiderio di migliorare la qualità della vita e di dare pieno sviluppo alle facoltà individuali diventerà aspirazione generale verso una nuova dimensione della vita umana.

A. Bachmann

L'informatore dell'UAV

Scheda A/b/1: la fotografia

L'argomento, come si sa, è vastissimo.

Abbiamo scelto una via di mezzo fra gli elementi rudimentali e la specializzazione professionale; speriamo così di renderci utili sia al docente alle prime armi sia al docente già iniziato.

Schema di trattazione

A. Concetti didattici.

B. Creazione dell'immagine fotografica:

1. Ripresa dell'immagine;
2. Sviluppo del negativo;
3. Stampa su carta sensibile.

B.1. Ripresa:

- a. Apparecchi e formati;
- b. Ottiche: obiettivi normali, obiettivi tele, obiettivi grand'angolari;
- c. Pellicole: sensibilità, pellicole poco sensibili; pellicole normali; pellicole molto sensibili;
- d. Esposizione: tempi di esposizione - diaframma - sensibilità della pellicola.

B.2. Sviluppo del negativo:

- a. Rivelatore;
- b. Fissaggio, lavaggio;
- c. Essiccazione.

B.3. La stampa su carta sensibile:

- a. Carte fotografiche;
- b. Stampa a contatto;
- c. Ingrandimento fino ai formati standard (rivelatore, arresto, fissativo, lavaggio, essiccazione).

A. Concetti didattici

— Il linguaggio iconico, cioè delle immagini, ha oggi un ruolo molto importante nell'educazione alla comunicazione; se pensiamo ai momenti comunicativi offerti dai mass-media, constatiamo che vasto spazio è occupato dall'immagine.

Ciò comporta, da una parte, l'importanza di affrontare il discorso di educazione all'immagine (come sottotitolo dell'educazione ai mass-media) e, da un'altra parte, il vantaggio pratico consistente nella relativa facilità di reperimento e di creazione di materiale iconografico.

— La realizzazione di immagini (di discreta qualità) non implica nozioni tecnico-pratiche di particolare difficoltà.

— La fotografia è un prodotto la cui fruizione non necessita l'uso di apparecchi di proiezione (come la diapositiva).

Il suo uso in classe non crea problemi logistici particolari ed è, anche per questo, materiale di lavoro adatto anche ad attività di gruppo.

— La fotografia è facilmente riproducibile.

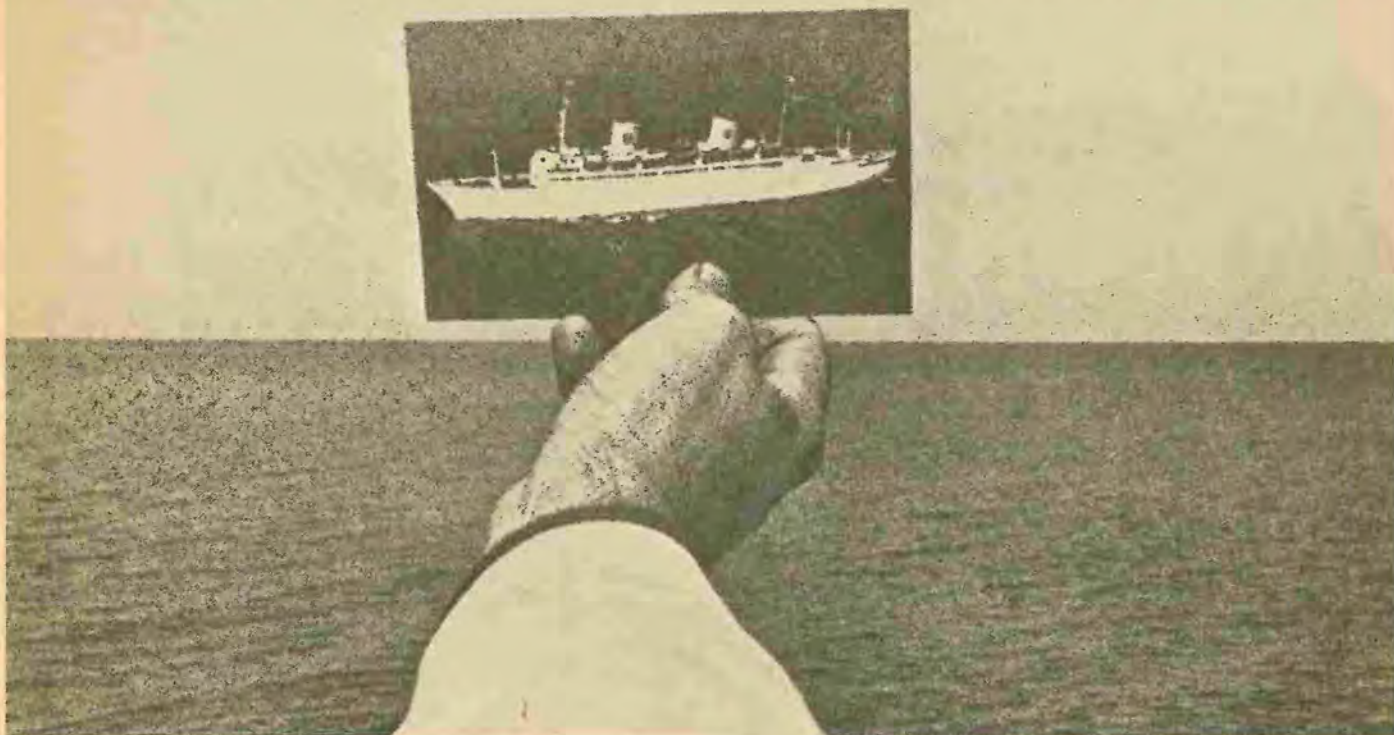
— I costi di produzione non sono eccessivi: le apparecchiature e le infrastrutture indispensabili sono praticamente alla portata di tutti.

— Si può costruire una camera oscura addirittura in un locale minuscolo e di fortuna; volendo, si può persino fare a meno dell'acqua corrente.

— Sul mercato, esistono innumerevoli prodotti fotochimici quindi c'è praticamente una soluzione per ogni bisogno.

Una immagine d'arte (foto di Ken Josephson - 1970): gusto dell'astrazione e ironia sulla supposta «realtà» della ripresa fotografica.

illustr. no. 1



B. Creazione di un'immagine fotografica

1. Ripresa dell'immagine:

a. Apparecchi e formati:

— **Kodak Instamatic** — formato del negativo: 28×28 mm con 12 o 20 esposizioni per film — pellicola: 126 (Filmpack) in tre confezioni, per: bianco/nero o negativo a colori o diapositive a colori. Il formato quadrato, 28×28 , implica inquadrature diverse da quelle per i formati rettangolari normali (24×36 mm).

— **Apparecchi per formati 24×36 mm** con 12, 20 o 36 esposizioni per film — pellicola 35 mm (a cartuccia cilindrica). Quattro confezioni per: bianco/nero e colore, sia in negativo sia per diapositive. Il formato rettangolare offre ovviamente inquadrature orizzontali o verticali a dipendenza del soggetto.

In generale, nelle nostre scuole gli apparecchi con formato 24×36 mm sono di tipo reflex (l'immagine vista nel mirino è la stessa che viene fissata sulla pellicola).

— **Apparecchi per formati 6×6 cm (56×56 mm)** — 12 o 24 esposizioni. Pellicola: 120 o 220 (a rullino), tre confezioni: vedere sotto Instamatic. Questi apparecchi sono di uso professionale o semi-professionale.

Ripetiamo:

vantaggi e svantaggi del formato dipendono dal concetto tecnico generale secondo cui più grande è la superficie su cui si captano i messaggi, maggiore è la qualità della ripresa.

b. Obbiettivi:

— praticamente tutti gli apparecchi citati — salvo l'Instamatic — hanno obbiettivi intercambiabili:

— **obbiettivo normale** è quello che riproduce quasi esattamente la prospettiva dell'occhio umano. La lunghezza focale corrisponde praticamente alla diagonale del formato del negativo (24×36 mm con obbiettivo 50 mm: angolo di ripresa ca. 48°) (vedi illustr. no. 2);

— **teleobbiettivi** vengono impiegati quando occorre avvicinare, cioè riprodurre più in grande il soggetto. (Angolo di ripresa generalmente sui 30° — focali da 75 mm fino a 1000 o più mm). (vedi illustr. no. 3);

illustr. no. 2



Operatore a 100 metri. Chiesa di Tesserete fotografata con obbiettivo normale (50 mm).



illustr. no. 3

Operatore a 100 metri. Stesso soggetto. Teleobbiettivo (135 mm).



Operatore a 100 metri. Stesso soggetto. Grand'angolare (28 mm). Si noti il tipico effetto deformante, specie sui soggetti meno lontani: gli spigoli delle case convergono verso l'alto.

— **obiettivi a focale corta (grand'angolari).** Servono quando si vuole abbracciare nell'inquadratura un'immagine molto ampia. I grand'angolari hanno una focale nettamente più corta della diagonale del formato. L'angolo di ripresa va da 63° a ca. 120°, e la focale da 35 mm a 21 mm. (Vedi illustr. no. 4). Riassumendo graficamente: vedi illustr. no. 5.

c. Pellicole:

la sensibilità è misurata in:

- ASA — (American Standard Association)
- BS — (British Standards)
- DIN — (Deutsche Industrie Norm)

ASA/BS 25..50 64 80 100..200..400..800..1600
DIN 15..18 19 20 21..24..27..30..33 ecc.

1. Pellicole a strato sottile o poco sensibile (dai 14 ai 19 DIN) presentano doti eccezionali di purezza e d'incisività; sono insuperabili nelle riproduzioni dei particolari e sono «finegranulate» (la «grana» è quasi totalmente invisibile). (Es. ILFORD PAN F o KODAK PANATOMIC X).

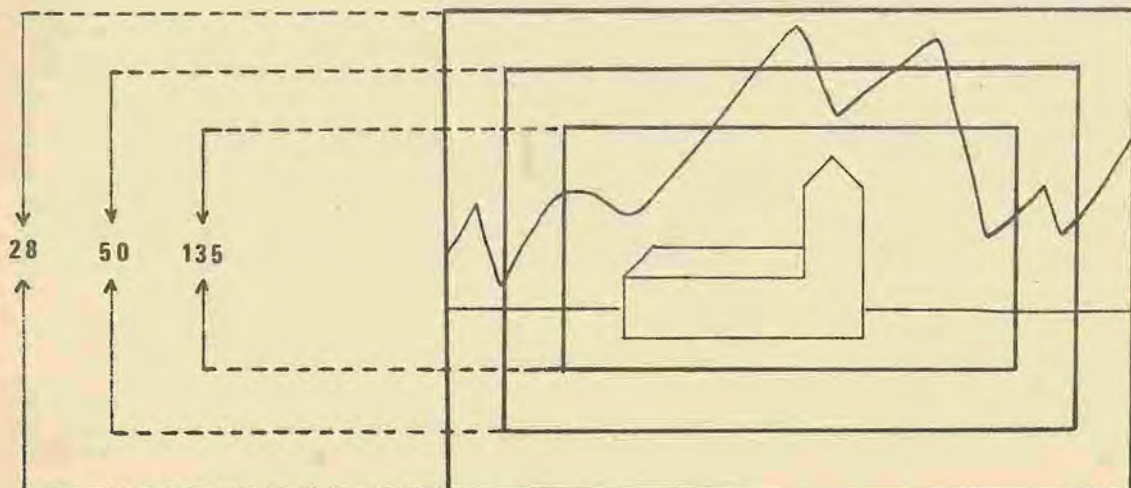
2. Pellicole ad impiego universale (Standard) (dai 20 ai 26 DIN). I valori di sensibilità sono medio-alti. Le pellicole sono prevalentemente «finegranulate» e hanno una latitudine di posa molto ampia che le protegge da errori di esposizione (come per certi motori d'automobile, si può dire che queste pellicole sono molto «elastiche» rispetto alla luce). I film standard sono egualmente adatti per la fotografia in interno ed in esterno, in qualsiasi condi-

zione di luce e danno risultati particolarmente brillanti con l'impiego di lampeggiatori elettronici o di «spots». (Es. KODAK PLUS-X o ILFORD FP 4).

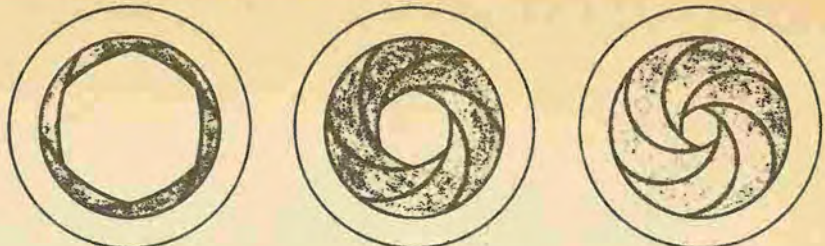
3. Pellicole ad alta sensibilità (grana grossa) (dai 27 ai 34 DIN). Esse sono caratterizzate da una grana piuttosto grossa; danno una bassissima capacità di delineazione dei contorni e sono eccezionalmente sensibili alla sovra-esposizione, per cui c'è il rischio di ottenere negativi tanto poveri di contrasto da non essere più accettabili neppure se stampati su carte ad altissimo contrasto. I film a grana grossa sono assolutamente inadatti ai normali compiti fotografici e in particolar modo alle fotografie all'aperto, con luce decisamente intensa. Unico loro pregio è di saper dare risultati molto buoni in condizioni di illuminazione che metterebbero decisamente fuori causa tutte le altre pellicole, non potendosi usare flash e spots (si pensi a spettacoli teatrali, di circo, conferenze, ecc.). Quindi se non si ha bisogno di un'alta sensibilità e non si cerca l'effetto caratteristico di grana grossa, sarà bene evitare queste pellicole il più possibile. (Es. KODAK TRI-X o ILFORD HP 5).

d. Esposizione:

1. **Tempi di esposizione** si realizzano per il tramite dell'otturatore e vanno da pose illimitate (pos. B) a frazioni di secondo (1", 1/2", 1/60, 1/125, 1/500, 1/1000). Quindi l'otturatore regola il tempo di incidenza della luce sul film.
2. Il diaframma regola la luminosità della luce incidente sulla pellicola e l'estensione del campo di profondità focale.



illustr. no. 6



Esempi di diaframma:

Apertura 1 : 2

Apertura 1 : 8

Apertura 1 : 16

Esempio di profondità di campo:

illustr. no. 7

illustr. no. 8



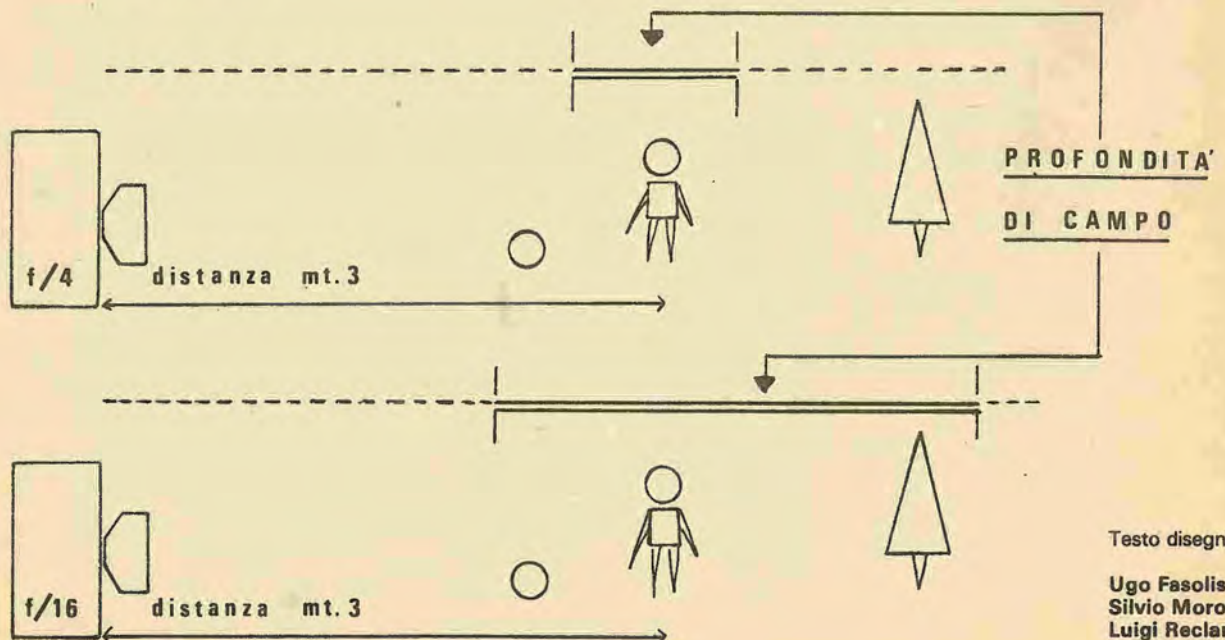
Qui c'è profondità di campo: i soggetti sono a fuoco sia i vicini sia i lontani (diaframma stretto, f/11).



Non c'è grande profondità di campo: solo la pianta al centro è a fuoco (diaframma largo, f/4).

Riassumendo graficamente:

illustr. no. 9



Testo disegni e foto:

Ugo Fasolis
Silvio Moro
Luigi Reclari

Benedetto Croce



Agliati e Prezzolini a colloquio

Fotogonnella

Riprendo i colloqui con Giuseppe Prezzolini per i lettori di «Scuola ticinese». Siamo sempre nel vasto locale di via Giuseppe Motta a Lugano, che gli serve da studio, da salotto e da sala da pranzo. L'altra volta si era parlato di Giuseppe Lombardo Radice (n'è passato del tempo: vedi il numero del novembre 1976); adesso il tema è: *Benedetto Croce*. Il filosofo fu tra i primi collaboratori della «Voce», per la quale diede anche pareri e consigli; sulla «Voce» pubblicò ventidue articoli e note, dal 1909 al 1913. Fu in quella rivista che si manifestò il dissidio filosofico con Giovanni Gentile. Voglio attenermi, per cominciare, a uno stretto metodo cronologico.

— Dove lo hai incontrato per la prima volta?

— A Perugia. Croce, tutti gli anni, si con-

cedeva un periodo di riposo (per modo di dire, ché continuava a lavorare dovunque si trovasse) fuori di Napoli. Per molti anni venne a Perugia, poi andò a Cesena. Finalmente, quando sposò una piemontese, in alcune località del Piemonte, segnatamente in un paese non lontano da Torino, Pollone.

— Scendeva, immagino, all'albergo Brufani.

— No, al Brufani, ch'era il primo albergo della città, non mai. Scendeva all'albergo delle Belle Arti, più raccolto e modesto. Questo corrispondeva al suo carattere. L'uomo, pur essendo ricco di beni, era alieno da tutte le abitudini borghesi della vita moderna. Per esempio, non possedette mai un'automobile. Sdegnava quelle che parevano mondanità o futilità. Ricordo per esempio (qui faccio un salto notevole d'an-

ni) quando venne a Parigi, dove io risiedevo. C'erano con lui una figlia e l'editore Laterza, che vollero andare a vedere la torre Eiffel: lui non li seguì, disse che non gliene importava nulla, e venne invece da me. A Parigi se mai gli interessavano i «bouquinistes» della Senna: era un grande cacciatore di libri rari.

— Tu hai visto la sua biblioteca?

— Sì. Anche lì c'era il segno del suo carattere: la curava personalmente. Accortamente non prestava nulla, ma metteva a disposizione sul posto con generosità ogni libro. Ricordo che quando stavo curando l'edizione delle opere di Baldassar Castiglione, mi occorre un opuscolo *Alfabeto cristiano* di Giovanni Valdés, considerato come uno dei primi protestanti spagnoli, che soltanto lui possedeva. Andò lui stesso a trarre il volumetto fuor dallo scaffale. Ebbe, è vero, a un certo momento un bibliotecario: ma si trattò più che altro d'un atto di carità verso un matterugiolo, che aveva bisogno d'un posticino per vivere.

— Dov'era la casa di Croce?

— Croce ebbe più abitazioni a Napoli. Il Nicolini ricorda quella sul Vomero, villa Giordano; e una casa di viale Principessa Elena. Io però lo vidi in via Atri 23, nel palazzo Arianello, da dove uscì il primo numero della «Critica». Era un palazzo spagnolo molto interessante: al centro una grande scala, che si dipartiva in due rami, che poi si incontravano su ogni pianerottolo, appunto come se ne vedono in Spagna e nel Messico. Credo che dell'amministrazione si occupasse il fratello, almeno finché visse. C'era un vecchio cameriere, che si rivolgeva ai visitatori in dialetto partenopeo. Portava immancabilmente il caffè, preparato con una «napoletana». Ma poi da via Atri Croce si trasferì, nel 1915, nel palazzo Filomarino, in via Trinità maggiore 12, che ora si chiama Via Benedetto Croce. Dalle finestre mostrava con grande compiacimento il convento che fu di Giordano Bruno e di Tommaso Capanella, e la casa di G.B. Vico.

— Quando ti recasti da Croce a Napoli per la prima volta?

— Fu nell'aprile del 1908: un momento assai importante nella mia vita. Mi trattenni a Napoli dieci giorni, appunto per stare vicino a Croce, parlargli, sottoporli tutti i miei dubbi sull'idealismo. La mattina lavoravo, nel pomeriggio facevo con Croce una lunga passeggiata a piedi per le strette strade della città, sempre conversando. Per me la rivela-

Una lettera di Croce a Prezzolini nel periodo della Neutralità italiana

7 dicembre 1914

Mio Caro Prezzolini,

Vi scrivo a Firenze, poiché non mi avete dato il vostro indirizzo di Roma. E vi mando un rigo per Pintor, bibliotecario del Senato.

Caro Prezzolini, che l'Italia debba tenersi pronta, che debba garantire i suoi interessi nazionali e quelli sopranazionali, che difficilmente potrà tenersi neutrale fino alla fine, son cose sulle quali credo che ogni italiano di buon senso sia d'accordo con tutti gli altri suoi simili. Ma io credo mio dovere di frenare a tutta forza le impazienze. Qualunque cosa accadrà (se si dichiarerà la guerra, anche oggi, cesserò subito da ogni opposizione), sono persuaso che a questo modo avrò contribuito, sia pure in grado minimo, al bene del nostro paese.

Tra i fautori della guerra immediata e per la Triplice Intesa sono, senza dubbio, anche uomini rispettabilissimi dei quali io dissento. Ma c'è soprattutto la vecchia compagnia drammatica che già conosco. Vado difendendo il Mussolini contro coloro che lo stimano persona abietta e venduta; ma non potrei difendere il suo cervello. Certe conversioni avranno bensì la subitanità delle genti sulla via di Damasco, ma non permettono come quella di far l'apostolo delle genti. Comandano l'umiltà, il pudore, il silenzio. Così nel caso dello Hervé, così in quello del Mussolini.

Saluti affettuosi.

Vostra
B. Croce

N.D.R. Gustave Hervé (Brest 1871 - Parigi 1944) da antimilitarista acceso (dove l'«herveismo») si trasformò nel 1914 in fervente patriota, fondando il giornale *La Victoire*. Vedi in occasione della sua morte un articolo di Ernesto Pelloni, in «L'Educatore della Svizzera Italiana» 1944.



Benedetto Croce al tavolo di lavoro. (da F. Olgiati, *Benedetto Croce e lo storicismo*, Milano 1953). Nato a Pescasseroli (L'Aquila) nel 1866, morì a Napoli, dove visse fin dalla giovinezza, nel 1952. Il 20 gennaio 1903 uscì il primo numero della sua rivista «La critica». Senatore nel 1910, neutralista alle soglie della prima guerra mondiale, ministro con Giolitti nel 1920, mantenne dinanzi al fascismo nascente un atteggiamento di attesa e di «comprensione» storicistica, ma ne divenne deciso avversario dopo il 1925. Fu sullo scorcio della seconda guerra mondiale ministro senza portafoglio nei gabinetti Badoglio e Bonomi, presidente del Partito liberale fin al 1947, membro della Consulta (1945), deputato all'Assemblea costituente (1946).

zione fu grande, e scrissi a Papini una lettera, che posso ben dire che sia rimasta famosa.

— Che cosa diceva?

Prezzolini si alza, va a prendere un volume: Giovanni Papini - Giuseppe Prezzolini *Storia di un'amicizia*, Firenze 1966: "Ecco, mi dice, leggi qua". Mi permette di ricopiare.

«Caro Papini, la camera che ho trovato non è l'ideale degli studi: tanto che per mancanza di candela e dovendo adoperare una lampada centrale di luce elettrica ti scrivo sopra una cappelliera e siedo sopra una seggiola indorata ma scomodissima, mentre mi batte per ogni getto della penna il tamburino della cassa armonica della cappelliera. Tuttavia la camera mi permette di considerare Napoli con minore ostilità del primo giorno, quando la città mi pareva un'ostilità organizzata contro la mia borsa, il mio stomaco, la mia pace e i miei nervi. Ora mi fermerò dieci giorni, e non lavorerò molto: ho fatto e farò gran bottino di visioni...»

A Napoli c'è Croce. Ed è moltissimo. Ho discusso con lui da solo due ore, e sento che non l'ho tastato su nessun punto, su nessuna questione, su nessun dubbio che già non si fosse posto e risolto. Non è svelto per improvvisazione (come mi accade talora) ma per maturità. Che ricchezza di osservazione, che fecondità di vedute (in morale, p. es.), che straordinaria complessione logica e aderenza di pensiero! Ma sono stato in

compagnia degli amici di Croce e non mi è stato possibile sollevare Croce sopra l'ambiente dei suoi amici! Che riunione sfracellante! Tutte persone che forse da sole possono fare cose piccole, ma oneste; e insieme non fanno né le piccole né le oneste.» Alzo la testa perplesso, in atto interrogativo, a queste ultime parole.

Prezzolini intende:

— No, non potei provare nessuna simpatia per l'ambiente letterario intorno a Croce. Il che non toglie che mi sia rimasto qualche ricordo. Una sera Salvatore di Giacomo leggeva sue poesie, storie patetiche d'amore del popolo napoletano: donna Nella piangeva, e Croce la guardava affettuoso, come si guarda una bambina.

Altra faccia mia di meraviglia. Prezzolini riprende, sorridendo:

— Già, donna Nella. Il Nicolini, nella sua biografia di Croce, non ne parla. Ne parla invece Italo De Feo. Ma il primo a rivelare al pubblico quello che pochissimi sapevano fu il professor Augusto Guzzo, che, nel suo volume *Cinquant'anni di esperienza idealistica in Italia*, scrisse: «C'è una donna nella vita di Croce giovane. Croce la chiamava affettuosamente Angiolinella... Morì giovane, Croce le era straordinariamente affezionato». Si chiamava Angelina Zampanelli, ed era di Cesena. Pare che l'abbia conosciuta casualmente a Salerno, dove lei era di passaggio. Era alta, slanciata, dai capelli corvi-

ni, dagli occhi vivaci, pareva un'imperatrice bizantina uscita dai mosaici di Ravenna. Simpatica, affabile, molto caritatevole: come Croce del resto, che spendeva ogni giorno dalle venti alle trenta lire (lire d'allora, intendi) in elemosina. Non so che studi avesse fatto, ma appariva nella conversazione intelligente: e si dice che Croce le leggesse i suoi scritti, ascoltandone con interesse il parere. Durante la malattia (una broncopolmonite) Croce stette in grande ansia. La sposò *in articulo mortis*, e provò per quella morte un dolore atroce, al punto da pensare (ed era la seconda volta: la prima fu per ragioni filosofiche) al suicidio. Si riebbe a stento dal grave colpo. Il 17 ottobre 1913 in una lettera mi diceva: «Non vi ho più scritto, perché sono stato in condizioni d'animo, come potete immaginare, assai tristi. Né riesco ancora a dominarmi, come debbo fare e farò, o almeno spero. Poiché mi tocca di continuare a vivere, bisogna che riprenda il dominio e la gioia della vita. Ma quando e come non so ancora... Dei suoi sentimenti per altro già sapevo. Conobbi poi (ma non direttamente, per una lettera di Croce) Enrico Ruta, un tipo strano, come se ne trovano solo laggiù: era un autodidatta che sapeva un'infinità di cose, e campava un po' col giornalismo, un po' dando lezioni private, o aiutando gli studenti a metter insieme le tesi; collaborò alla «Voce» con una ventina di articoli, soprattutto sulla questione meridionale, e persino sui paesi dell'Asia. Ebbene, il Ruta mi aveva scritto: «Tu non sai fino a che punto Benedetto ami Angiolinella. Tu conosci il filosofo, non l'uomo». Donna Nella l'avevo rivista poi a Cesena, in un incontro di amici, fra i quali c'era anche Renato Serra.

— C'era perfetta identità di vedute filosofiche tra voi? I rapporti furono sempre intensi? Vi incontraste spesso, poi?

— Il nostro idealismo era soprattutto di origine anglosassone, Berkeley e Hume, oltre a Kant; quello di Croce di origine tedesca, da Hegel, dallo zio Bertrando Spaventa, che può dirsi il primo hegeliano d'Italia, e da Marx. Questo spiega le diversità pur nell'afinità. I rapporti epistolari furono numerosissimi; le lettere sono centinaia, pubblicate in parte (ma tutte si trovano ora alla Biblioteca cantonale di Lugano), perché la famiglia Croce si attenne scrupolosamente alle disposizioni testamentarie del filosofo, secondo le quali non si doveva pubblicare l'epistolario prima che fossero trascorsi vent'anni dalla morte. Gli incontri furono alquanto frequenti, non frequentissimi: ci si vedeva solitamente d'estate, quando Croce passava da Firenze. Questo fino alla guerra del '15.

— Ma appunto la guerra del '15, mi pare, vi pose l'uno contro l'altro.

— Non la guerra, per essere precisi, ma il periodo della neutralità, quando gli italiani si divisero in due fazioni, dei neutralisti appunto e degli interventisti: la discussione pubblica ebbe momenti anche molto accesi. Come tu sai, Croce fu neutralista; io invece mi battei per l'intervento; tra noi pure in quel periodo ci fu uno scambio di lettere, che testimoniano del contrasto. Ma Croce, una volta dichiarata la guerra all'Austria, nel maggio del '15, non scrisse più una parola per sostenere la sua antica posizione, si mostrò leale italiano. Anzi ti posso raccontare un episodio molto bello. Croce, diretto a Pollone, venne a trovarmi a Novara, dove

io, allora tenente, e reduce dal fronte, ero di guarnigione: si trattava di costituire un nuovo reggimento da mandare in zona di guerra. Per fortuna il mio comandante conosceva il nome di Croce: così potei lasciare la compagnia ed ebbi un'intera giornata libera.

— Fu certo un gesto molto significativo. Croce anteponeva dunque alle sue convinzioni la lealtà verso la patria.

— Indubbiamente. Croce era un patriota. Si era battuto per la neutralità, ma una volta dichiarata la guerra lasciò cadere la sua personale opinione. Del resto forse tu ricordi la bellissima pagina del suo diario *Quando l'Italia era tagliata in due*, sullo scorcio della seconda guerra. Prezzolini si alza, cerca il libro, sfoglia; e mi sottopone.

La pagina dice: «Sorrento, 4 ottobre 1943. Stanotte mi sono svegliato poco dopo le tre e non ho potuto ripigliare sonno. Sono stato a rimuginare la guerra, il diritto internazionale e altri concetti affini, cercando sotto la stretta della terribile passione di questi giorni la parte da condannare moralmente; ma la conclusione è stata la rassodata conferma della vecchia teoria che la guerra non si giudica né moralmente né giuridicamente, e che quando c'è la guerra, non c'è altra possibilità né altro dovere che cercare di vincerla.»

Prezzolini commenta:

— È una pagina abbastanza conosciuta, ma non abbastanza citata. Se mai Croce criticò molto certi professori che dopo il 24 maggio del '15 non avevano sufficiente fiato in gola per gridare contro la Germania, e pure nei loro scritti di prima avevano esaltato la Germania e anche il pangermanesimo.

— Coi professori mi pare che Croce non sia stato molto tenero.

— Si diverti a giocargli anche certi scherzetti. Una delle sue vittime fu Arturo Farinelli, ch'era peraltro amico di Croce, uomo di vasta cultura, ma più d'una cultura di carta stampata che di documenti d'archivio. Il Farinelli aveva in un suo scritto citato il maestro d'italiano di Goethe, dicendo però

che oltre il nome non si sapeva nulla. Croce andò apposta a Bari: nell'archivio trovò tutta la biografia, che il Farinelli aveva del tutto tralasciato: una lezione di metodo storico, che poteva servire anche agli accademici.

— Facciamo un altro passo: Croce ministro. Fu chiamato da Giolitti. Quando Giolitti aveva conosciuto Croce? Era un suo lettore e ammiratore?

— Come Giolitti avesse conosciuto Croce non ti so dire: quella scelta mi pare uno degli enigmi di Giolitti. Nemmeno credo che Giolitti fosse un gran lettore di Croce, che stava fuori dei suoi immediati interessi. Del resto la fama di Croce non era universale, e non era di lunga data. Immagina che quando fu fatto senatore, nel 1910 (da Sidney Sonnino, che era un uomo di cultura), il Gabinetto Viesseux si accorse di non possedere nessuna delle sue opere. Perché fu chiamato? Forse per un accordo di Giolitti col partito cattolico: Croce propose un programma di riforma che, seguendo i principi dell'idealismo, prospettava l'introduzione dell'insegnamento religioso nella scuola, giusta un concetto hegeliano, per cui la teologia è il modo di fare filosofia del bambino, che divenuto adulto dovrà invece essere portato alla filosofia. Ma Croce non poté fare molto: il gabinetto Giolitti ebbe breve vita, dal giugno del '20 al giugno del '21. La riforma sarà poi attuata da Gentile. A ogni modo Croce durò abbastanza per conoscere uno sciopero degli impiegati della Minerva: fu il primo sciopero in un ministero.

— Tu hai detto di Giolitti. Ma c'è una famosa «boutade» di Mussolini, nel 1925: «Io non ho mai letto una riga di Benedetto Croce».

— Fu certamente, come tu dici, una «boutade». Mussolini era uomo che aveva letto molto, sia pure forse disordinatamente.

— Ma Croce tenne verso il fascismo, agli inizi, un atteggiamento di attesa, direi di benevola attesa.

— Ricordo che, mi pare ancora nel 1922, mentre si passeggiava in piazza della Minerva, Croce mi disse: «È indubbio che il fatto di un maestro elementare che diventa presidente del Consiglio dei ministri è straordinario!». Croce votò in favore di Mussolini dopo la Marcia su Roma, e mantenne il suo voto fin dopo il delitto Matteotti. Riteneva che Mussolini non fosse responsabile. Ruppe invece dopo il 3 gennaio 1925, quando venne il decreto contro la libertà di stampa. Anche lui fa risalire la sua opposizione a quel momento. Aveva ritenuto che il fascismo potesse salvare l'Italia dal comunismo, e si era illuso di poter attrarre il movimento dentro i canali della costituzionalità.

— Quale fu l'atteggiamento di Croce rispetto alla monarchia?

— Non ne abbiamo mai parlato. Ma si sa che era un monarchico, e votò per la monarchia nel referendum del 1946. Ma non risparmiò parole di viva rampogna verso Vittorio Emanuele III, che riteneva responsabile della dittatura e della catastrofe.

— Quando andasti in America, i rapporti continuarono?

— Certamente. Ricordo che mi scrisse un paio di volte a proposito del *Repertorio bibliografico della storia e della critica e della letteratura italiana dal 1902 al 1932* che stavo preparando con i miei studenti della Columbia University, ed era inteso a dimostrare il cambiamento avvenuto negli studi letterari italiani dopo l'apparizione dell'*Estetica* cro-



Benedetto Croce con la figlia Elena a Parigi (la fotografia fu scattata da Giuseppe Prezzolini).

ciana. Tutti gli anni, quando d'estate tornavo in Italia, andavo a fargli visita: Croce mi tratteneva un paio di volte a colazione: questo, se non erro, fino al 1938. Poi scoppiò la guerra e anche gli Stati Uniti, nel '41, entrarono in guerra, e forzatamente i contatti si interruppero. Tornai in Italia che lui era già morto.

— Parlavate del fascismo, in quegli incontri degli anni Trenta?

— Pare incredibile, ma non s'è mai nelle nostre conversazioni fatto cenno al fascismo. Forse c'era una reticenza, o prudenza, in entrambi. Io non volevo trattare quell'argomento, perché intendevo evitare che lui credesse di avere in me un incaricato di Mussolini di tastare il terreno. Era una leggenda messa in giro da Salvemini ch'io fossi un agente del fascismo. E lui probabilmente non arrischiava giudizi che, stando a quella fola, con me potevano essere pericolosi. Di questa reticenza mi è sempre spiaciuto. Dopo la guerra pare che Croce abbia pronunciato un giudizio negativo su di me. Capii che sul mio conto aveva sposato certe idee di Salvemini, che pur era uomo molto lontano e diverso da lui. Non ci scrivemmo più. Peccato. Certo se fossi rientrato prima, lui ancora vivo, avrei potuto chiarire le cose. Sulla valutazione del fascismo sorse infine tra noi un divario. Io ritenevo che l'Italia non era mai stata un paese liberale, e che il fascismo era la conseguenza fatale del Risorgimento, l'espressione estrema di tutti i difetti italiani, la cortigianeria, la cattiva letteratura, gli intrighi, la mancanza di un vero senso nazionale. L'atteggiamento di Croce era opposto: egli coltivava il grande ideale del Risorgimento e del liberalismo che, a suo giudizio, aveva fatto progredire l'Italia dopo il 1871, fino al 1915. Per lui il fascismo era un fenomeno estraneo all'Italia, e lo paragonava alla calata degli Hyksos nell'antico Egitto.

— Dove vi vedevate? a Napoli o nel luogo di villeggiatura in Piemonte?

— Almeno una volta, ricordo, a Pollone. Era in affitto nella casa del parroco. Si trovava in una stanza alla cui parete pendeva un bel Crocifisso. Stava scrivendo la *Storia d'Europa nel secolo XIX*, uno dei suoi grandi libri. Mi parlò del suo intento di rappre-

Prezzolini durante la guerra del 1915-1918 (a destra Arturo Marpicati).





Una delle camere in cui lavorava Croce, con l'armadietto della «collectio viciana». Sovrastano l'armadio i ritratti del Vico, del Rosmini e del Gioberti (dal volume di Fausto Nicolini, Benedetto Croce, Torino 1962).

fondo. Richiestone rispondeva: «Quel tal libro lo leggerò l'anno prossimo», o: «Quel tale scrittore lo studierò in autunno». Così fu per Oriani, su cui diede un giudizio positivo, di cui pare si pentisse poi.

- Il conversatore com'era?
- La sua conversazione era spesso gioiosa, spiritosa, perfino allegra. L'uomo sapeva ridere. Certo si faceva serio quando parlava di cose gravi, come di giusto. Generoso, anche: al punto che mi regalò i dodici volumi di «Napoli nobilissima», la rivista dove erano apparsi i suoi studi storico-eruditi, prima che si volgesse alla filosofia. Amava di vero amore il popolo minuto napoletano, e lo difendeva dai pregiudizi dei settentrionali. Una volta, mi pare nel 1904, fu nominata una commissione d'inchiesta sul comune di Napoli, posto in regime commissariale: ne faceva parte anche Croce, e presidente era un celebre uomo settentrionale, di cui in questo momento (ahimè) non saprei dirti il nome. A Croce ci volle del bello e del buono per far capire al presidente la realtà napoletana, che lui, settentrionale, non voleva capire. Ricordo che si passava insieme per i «bassi» napoletani, senz'aria, senza luce: erano abbastanza puliti. Mi diceva: «Vedete? Si dice tanto male di Napoli. Bisogna far capire certe cose a quelli lassù».
- Torniamo a quei grandi fogli scritti a metà. Scriveva anche a macchina?

— Croce non ha mai posseduto una macchina per scrivere, scrisse per lunghi anni con cannuccia e pennino, poi con una stilografica. Non ebbe mai un segretario. Faceva lui stesso le copie delle lettere importanti. Non parliamo poi della sua grafia, ch'era la disperazione dei tipografi. Io ero fra i non molti conoscitori e deciflatori della scrittura di Croce. Un giorno a New York mi telefonò un grande antiquario: aveva il manoscritto di sei o sette pagine di Croce. Andai a vedere, era autentico. Da dove veniva? Non so. Scrisi al professor Federico Chabod, direttore dell'Istituto crociano da poco fondato, ma la risposta fu elusiva. Fu poi riscattato, mi fu detto, da un libraio antiquario di Napoli. Il dottor Butler, ch'era il presidente della mia Università, aveva serie difficoltà a decifrare le cartoline che il Croce gli mandava, che iniziavano in alto con la riga piena e poi si restringevano verso destra. Allora io ero chiamato a fare, per così dire, da interprete. Sicché l'ultima volta che andai a trovarlo, gli dissi scherzosamente: «Caro Croce, veda di non scrivere nulla contro di me al mio presidente, perché io sono il primo a leggere le sue cartoline».

— Raccontami, per concludere, qualche aneddoto.

— Aneddoti... Questo, che forse non è neanche un aneddoto ma dimostra tutto il rigore morale dell'uomo. Si parlava a tavola della rappresentazione di una commedia di Roberto Bracco, a cui la famiglia, quel pomeriggio, era stata invitata. Bracco era un antifascista, e la sua presenza plaudente in teatro poteva essere una manifestazione di solidarietà politica. Ma Croce aveva espresso sul commediografo riserve di carattere artistico. Poteva andare ad applaudire per ragioni politiche un lavoro che non approvava sul piano dell'arte? Si poneva un problema morale, che Croce risolse così, rivolgendosi alla moglie e alle figlie: «Andate voi, io resto a casa».

sentare la storia ottocentesca dell'Europa come storia della libertà. Mi colpirono due cose: i grandi fogli su cui andava scrivendo, ch'erano però riempiti solo a metà, lasciando bianca tutta la parte sinistra, per poter fare delle aggiunte; era peraltro un uso comune nell'Ottocento, anche il Manzoni faceva così. Ma più ancora mi colpì questo: non aveva con sé nemmeno un libro, tutto evidentemente egli lo cavava dalla sua testa.

— È incredibile, pensando a come quella «storia» sia fitta di nomi e citazioni.

— Probabilmente poi riscontrava, tornato nella sua biblioteca di Napoli. Ma Croce, devi sapere, aveva una memoria eccezionale. Ricordo un'altra volta, che gli feci visita a Napoli. Uno dei presenti ricordò un tal nobile di Bari, del quale però aveva cognizioni vaghe. Ebbene, il per il Croce snocciolò tutta la genealogia di quella casata.

— Dunque tu hai conosciuto anche la moglie di Croce, per esser esatti la seconda moglie.

— Era una bravissima moglie. Di nascita era piemontese. Studiava all'università di Torino, allieva del Farinelli, che la mandò da Croce per interrogarlo sull'argomento della tesi che aveva scelto. Era veramente adatta per Croce: non lo disturbò mai, aveva lo stesso concetto della vita, gli stessi gusti: modesta, senza ambizione di figurare nella società, aliena pur lei da cavalli e carrozze e automobili. Con lei le abitudini di Croce non cambiarono: unica novità, le vacanze, che, come ti ho detto, furon da allora trascorse in un villaggio del Piemonte.

— Entriamo ancora di più nella figura di Croce. Era ordinato o disordinato?

— Nessun disordine artistico in lui. Era ordinatissimo, tanto nelle cose esterne, sulla sua scrivania, quanto nel metodo del suo lavoro. Faceva dei piani di lavoro quinquennali: studi di estetica, di storia politica eccetera: e, che è sorprendente, rispettava gli impegni puntualmente. Per dire del suo rigore: non si attentava mai a dare un giudizio su un autore che non aveva studiato a

Consiglio di Stato: ottant'anni di elezioni

Soltanto dal 1893 innanzi, in conformità della riforma costituzionale dell'anno precedente, il Consiglio di Stato cessò di essere, come sino allora, eletto dal Gran Consiglio per venire invece designato dai cittadini elettori. Quest'anno, quindi, abbiamo avuto la ventitreesima elezione. Due soltanto nel passato avvennero in forma tacita.



ADOLFO CALDELARI

Consiglio di Stato ottant'anni di elezioni (1893-1979)

ARMANDO DAHO LUTHER

Adolfo Caldeleri è uscito recentemente con un libretto, stampato presso l'editore Dadò di Locarno, di una sessantina di pagine. Con particolare diligenza vi elenca, previo accenno alle riforme costituzionali susseguite, i risultati di tutte le consultazioni popolari fatte per le elezioni del potere cantonale esecutivo: liste proposte, risultati numerici delle votazioni, nome degli eletti e degli eventuali subentranti dall'un quadriennio all'altro. Benché abbia attinto le informazioni dai documenti ufficiali, ma pur anche dalla raccolta di giornali casalinghi usciti nel corso degli ultimi nove decenni, ha di proposito evitato di fare o di riportare qualsiasi commento. Il libretto torna ora utile a coloro ai quali, per un verso o per l'altro, occorre questo o quel dato, la cui ricerca in archivio richiederebbe altrimenti non sempre poco tempo. È interessante, specialmente quando il rinnovo delle autorità cantonali riveste carattere di tutta attualità e induce l'elettore a conoscere quanto è avvenuto in analoghe precedenti votazioni.

Commissione svizzera per l'«Anno del bambino»

La Commissione ha pubblicato lo scorso gennaio uno speciale fascicolo per segnalare quanto si è fatto o si intende fare anche nel nostro paese nel corso dell'«Anno internazionale del bambino» (AIE).

Si può consultare il documento presso i Centri didattici o richiederlo alla «Commissione svizzera per l'AIE» (Werdstrasse 36, 8021 Zurigo) oppure al Segretariato «Pro Juventute» (Seefeldstrasse 8, 8008 Zurigo, tel. 01/327244).

L'AIE deve giovare a migliorare, nel complesso, le condizioni di vita dei nostri bambini, incrementando, per esempio, la formazione dei genitori, migliorando le condizioni ambientali e incoraggiando le attività riservate al tempo libero. Di particolare importanza è la realizzazione di iniziative in favore dei ragazzi svantaggiati che vivono in condizioni difficili, in famiglie incomplete o in regioni di montagna, e di quelli malati o handicappati. Tutta la popolazione è invitata a collaborare con le istituzioni pubbliche e private o i gruppi locali che intraprendono attività in tale direzione.

Inoltre, l'AIE deve essere motivo e stimolo per sensibilizzare l'opinione pubblica ai problemi dell'infanzia dei paesi in via di sviluppo e a dar prova di sempre maggiore solidarietà.

Nel fascicolo sono elencate le iniziative in atto o previste delle quali è a conoscenza il gruppo di lavoro «Bambini in Svizzera». Gli elenchi sono ripartiti secondo le seguenti rubriche: fanciulli adottivi - informazioni, esposizioni, riunioni - fanciulli svantaggiati e gruppi emarginati - famiglie - vacanze - il bambino e la religione - giochi del bambino e piatte di gioco - tempo libero e centri comunitari - bambini malati - bambini handicappati - studi, ricerche, diritti del bambino - diversi. Nel testo sono fatte conoscere le varie iniziative e, accanto, l'indirizzo cui rivolgersi sia per offrire collaborazione, sia per ottenere qualsiasi chiarimento. Si tratta di una trentina di fitte pagine che non si prestano ad essere riassunte.

La consultazione ne è quindi d'obbligo per coloro — ed è da augurarci che siano parecchi anche nel Ticino — che desiderano agire con concrete attività miranti al bene dei nostri bambini.

E il campo è vasto: informare il pubblico sui vari problemi tramite incontri, esposizioni di materiale, divulgazione di pubblicazioni; favorire il collocamento di bambini svantaggiati specialmente durante il periodo delle vacanze; collaborare con i servizi medico-sociali; incrementare la creazione di campi da gioco, come già è previsto in molti cantoni, il servizio delle biblioteche, la pubblicazione di calendari dei giorni di festa per fanciulli allo scopo di accrescersi in loro la gioia...

Non molto sinora è previsto nel Ticino. È da sperare che in occasione della pubblicazione dei nuovi numeri del Bollettino anche il nostro Paese presenti le sue buone soluzioni escogitate per rispondere agli interrogativi e agli appelli dell'AIE.

... e adesso sono all'ospedale

Questo è il titolo della pubblicazione, curata dalla maestra Marlis del Notaro, titolare della sezione di scuola materna del reparto pediatria presso l'Ospedale La Carità di Locarno, sul problema del ricovero in ospedale di bambini (soprattutto in età prescolastica e del I ciclo della scuola primaria): tema dibattuto ormai ampiamente e per la cui soluzione



ne si stanno tentando, anche nel Ticino, esperienze interessanti.

Si cerca così di «aprire» ai genitori e alle persone più vicine, giorno e notte, i reparti con i bambini ricoverati per fare in modo che i piccoli non si sentano soli, proprio nel momento in cui hanno maggior bisogno di affetto, e quindi si crei intorno a loro un ambiente rassicurante e tale da attenuare le conseguenze traumatiche della malattia. Molti bambini infatti vivono il ricovero come un trauma, una punizione e il medico è visto spesso come una persona che provoca dolore.

Ai bambini non viene spiegato il perché di certe «azioni su di loro», così un'iniezione, un'infusione o una dormia diventano fonte di paura.

Si tende, specialmente da parte dei genitori, a nascondere la realtà: per il bambino diventa quindi tutto misterioso. Poiché a tutti i bambini può capitare di essere ricoverati all'ospedale, è indispensabile un'informazione preventiva.

Seguendo la storia di una bambina ricoverata per incidente, l'autrice illustra, in modo naturale e sereno, la vita di un giovane infermo dal momento del ricovero alle prime cure, agli interventi medici necessari, alle attenzioni di medici e infermiere, alla sala giochi, alle amicizie con altri malati, al momento infine dell'uscita dall'ospedale...

A ogni pagina di testo ne corrisponde una con un'immagine fotografica, per cui il libretto può essere indirizzato sia agli allievi delle scuole elementari che ai bambini della scuola materna.

Giornaletto scolastico

Gli allievi della Scuola media di Camignolo (primo corso con alunni provenienti da Camignolo, Bironico, Isonne, Medeglia, Mezzovico-Vira, Rivera, Sigirino, Taverner-Torricella) hanno pubblicato i primi due numeri di un loro giornalino illustrato che vuol essere motivo d'interessamento e d'informazione per la popolazione del comprensorio. I sommari ci danno pertanto un'idea dei contenuti.

Primo fascicolo: statistica degli allievi, descrizione della nuova sede; esempi dello studio d'ambiente (vita pastorale di ieri sui monti, leggende); il rapporto cordiale tra gli allievi della Scuola media e le classi delle Scuole medie obbligatorie ospitati nella stessa sede, ed altro.

Secondo fascicolo: presentazione del comune di Camignolo con un prezioso documento del 1497 e un'intervista con il Sindaco; la scuola di ieri e di oggi, con interviste e statistiche preparate dagli allievi;



Il vigneto (particolare) impiantato dagli allievi della scuola

presentazione della Media Valle del Veduggio nell'ottica dei programmi di geografia e storia di prima media.

Il giornalino è trimestrale. Il prossimo numero uscirà a metà maggio.

Una nuova rivista

È recentemente uscito il primo numero di una nuova rivista che va sotto il titolo: **Suisse - tiers monde: le cœur ou le portefeuille?** Apparirà quattro volte all'anno in francese e in tedesco. Ne sono editrici la Direzione della cooperazione allo sviluppo e dell'aiuto umanitario (DDA) del Dipartimento politico federale e la Divisione del commercio del Dipartimento federale dell'economia pubblica (indirizzo: **DDA/DPF, information, 3003 Berne**).

Dai titoli, per altro ben indovinati, e dalla fonte si può subito intuire la natura e gli scopi della pubblicazione. Il problema dell'aiuto al Terzo Mondo, la necessità anche per la Svizzera di cooperare al progredire morale ed economico di questa grossa fetta terrestre, gli scambi reciproci di svariate natura che si possono avere tra così diverse popolazioni sono ormai motivi di quotidiane discussioni negli ambienti politici federali e pur anche fuori. Dibattito, questo, quasi permanente che mette in causa la politica stessa della Confederazione e che non permette a nessuno dei concittadini di rimanerne in disparte.

È, d'altra parte, necessaria una più ampia e attendibile informazione; con essa occorre inoltre che lo scambio di opinioni si faccia più intenso, in modo e misura, insomma, che le soluzioni già escogitate e i progetti futuri acquistino maggiore consistenza ed efficacia, siano cioè quelli che d'ambo le parti possano essere ritenuti i più giusti.

Nel primo fascicolo, dopo i convenevoli d'uso, fanno seguito articoli di particolare interesse, quali quelli di *M. Heimo* (**La cooperazione allo sviluppo: interesse della Svizzera sì, in una prospettiva a lungo termine pure**), di *P.R. Rolles* (**La Svizzera e il dialogo Nord-Sud**), di *L. v. Planta*, presidente del Vorort dell'Unione svizzera del commercio (**La cooperazione svizzera ha particolari interessi cui mirare?**) e altri validi contributi.

Molte della cinquantina di pagine illustrate sono riservate all'informazione su quanto si fa, si farà o si dovrebbe fare per i paesi particolarmente meritevoli di comprensione e di appoggio. A più riprese è rivolto ai lettori l'invito di esprimere il loro modo di vedere sull'argomento, affinché l'orientazione diventi anche motivo di attività sentite e proficue.

La rivista, ben curata anche sotto l'aspetto grafico, è a disposizione dei colleghi presso i nostri Centri didattici.

LUMIN

È nella natura delle umane vicende che un più forte amore nasca spesso per le cose al momento in cui esse vanno perdendosi. Così, si spiega oggi, per esempio, l'apprezzamento che si dimostra per gli oggetti e gli attrezzi richiamanti il mondo bucolico e tradizionale ormai travolto dalla cosiddetta anonima civiltà dei consumi. Anche il dialetto genuino sta subendo la stessa sorte: mai



come adesso è stato motivo di studio e usato anche nella produzione letteraria.

Recentemente è uscita un'accuratissima raccolta di liriche di Elio Pronzini, edita dalla Cassa Raiffeisen di Lumino (voce dial.: **Lumin**). È preceduta dalle premesse di Romano Broggin, specialista in materia, e dell'autore, i quali informano convenientemente il lettore sui caratteri della parlata propria del villaggio, che è originale e colorita. Piacevoli poesie nostalgiche, queste che l'autore ci presenta ora: richiami al rustico villaggio e alle umili ma buone sue cose (strade, alberi, chiese e cappelle, leggende e tradizioni) dell'altro ieri.

Il libretto, data anche la precisione nell'usare la lingua dimostrata dall'autore, è inoltre valido documento per lo studio dell'autentica parlata nostrana.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
redattore responsabile
Maria Luisa Delcò
Diego Erba
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10.—
fr. 2.—