

# SCUOLA 75 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno VIII (serie III)

Agosto-Settembre 1979

## SOMMARIO

Sperimentazione del servizio di sostegno pedagogico — Il concordato sulla coordinazione scolastica — Vie di accesso all'università — Maria Boschetti Alberti: un'esperienza ticinese di «Scuola serena» — Stranieri nella città — 1979: Anno internazionale del bambino — I nuovi programmi della Radiotele-scuola della Svizzera italiana — Telescuola della Svizzera italiana — Libri di casa nostra — Comunicati, informazioni e cronaca.

## Sperimentazione del servizio di sostegno pedagogico

La scuola è oggi comunemente definita un «servizio sociale» che, in quanto tale, porta in sé una contraddizione interna fondamentale: da una parte, con la sua azione, crea e difende le norme del contesto sociale in cui agisce, dall'altro si pone come sostegno e aiuto alle minoranze che non possono o non vogliono riconoscersi nella norma.

Questa premessa generale è necessaria per far risaltare nella scuola gli stessi meccanismi indicati sopra e per porre il significato della sperimentazione del sostegno pedagogico in un contesto più ampio: la scuola, con le sue norme e le sue esigenze, definisce e, in parte, provoca i fenomeni di devianza — difficoltà di apprendimento, comportamento disadattato — che, d'altro verso, dichiara di voler eliminare.

Riteniamo importante che la scuola, come ogni altro servizio sociale, prenda coscienza delle contraddizioni e cerchi, nel proprio interno, mezzi per compensare e contenere il fenomeno.

Il problema delle grandi differenze individuali degli allievi di fronte all'apprendimento e alle esigenze normative della scuola e del conseguente disadattamento per minoranze più o meno ampie è da decenni presente nella ricerca pedagogica e si è tradotto in precise soluzioni organizzative.





Elena Bennati-Besozzi

Fondamentalmente possiamo dire che si scontrano due grandi correnti:

— il disadattamento è un fenomeno individuale; si deve agire sul singolo allievo creandogli un contesto particolare: classe differenziale, parallela, di ricupero.

È il modello che sta alla base della creazione, a tutti i livelli, di classi il più omogenee possibile — per età e capacità di apprendimento — in modo da ridurre al minimo, all'interno delle classi stesse, il fenomeno della devianza.

L'organizzazione scolastica deve perciò offrire a ogni età classi a diversi livelli in modo che i fanciulli non debbano confrontarsi con chi è più o meno capace di loro;

— il disadattamento, pur avendo radici nelle difficoltà individuali di un singolo, è un fenomeno sociale che può essere contenuto solo se si agisce contemporaneamente sul singolo e sul contesto sociale.

In quest'ottica la creazione di classi omogenee diventa solo il modo per nascondere i problemi, senza tuttavia risolverli: il fanciullo inserito nella classe parallela si può infatti considerare adattato alla sua nuova classe, ma la sua devianza rispetto alla norma sociale generale è rimasta invariata, se non aumentata.

In Ticino, pur con le difficoltà e le resistenze inevitabili in ogni evoluzione, ci sembra che negli ultimi tempi emergano segni chiari del prevalere della seconda corrente: la creazione della scuola media concepita come scuola comune a tutti i giovani di una certa età; la diminuzione degli allievi per classe nella scuola elementare e una mentalità diversa verso l'insuccesso scolastico; il contenimento nel numero degli allievi delle classi speciali, limitato a situazioni particolarmente gravi o a periodi definiti e intensivi; l'abolizione, in tutte le sedi, delle classi di ricupero sostituite dal ricupero individuale. Ultimo indizio, in ordine di tempo, del prevalere di una concezione più com-

piessa e meno ingenua della scuola e delle sue funzioni è senz'altro la sperimentazione del servizio di sostegno pedagogico, decisa dal Consiglio di Stato il 16 agosto 1979.

L'istituzione di questo servizio per gli allievi in età d'obbligo scolastico e della scuola materna si fonda su un'esperienza pluriennale nel Cantone e su studi teorici e di programmazione recentemente attuati dall'Ufficio studi e ricerche<sup>1</sup> e da un apposito Gruppo di lavoro<sup>2</sup>.

In particolare, per quanto riguarda il settore elementare, le prime esperienze di «sostegno pedagogico individuale» risalgono a una decina di anni fa; da allora le istanze dei Comuni intese a ottenere l'autorizzazione di assumere docenti cui affidare tale compito andarono progressivamente aumentando, fino a determinarne l'attuale numero di 34. Se, da un lato, questa situazione permise di raccogliere utili elementi circa le tecniche d'intervento, la loro funzionalità e il modello organizzativo, dall'altro, indusse i responsabili del settore a ristudiare l'impostazione esistente in vista di una estensione su scala cantonale.

Il risultato dello studio compiuto consiste appunto nel «servizio di sostegno pedagogico» che si caratterizza principalmente per i seguenti aspetti:

a) aiuto agli allievi scolasticamente deboli o con disturbi di comportamento evitando la separazione definitiva dai compagni e dall'ambiente familiare: gli allievi che necessitano di un ricupero scolastico vengono affidati, *in sede*, al docente di sostegno pedagogico per un numero limitato di ore settimanali;

b) possibilità di concentrare il maggior sforzo nel sostegno degli allievi ai primi anni di frequenza scolastica, vale a dire

nel periodo evolutivo più adeguato e al quale spesso si riconducono gli insuccessi scolastici;

c) collaborazione costante tra docenti incaricati del «sostegno pedagogico» e specialisti assunti interamente dal Cantone (psicopedagoga, psicomotricista, logopedista) e loro intervento in sede a seconda delle necessità;

d) equità di trattamento tra sedi periferiche o località di montagna e agglomerati urbani tenuto calcolo delle possibilità finanziarie di dotarsi di un Servizio inteso a ridurre l'insuccesso scolastico. Nel IV e VI circondario SE (Lugano e Valle del Vedeggio; Locarno e Valli) agiranno, sulla fascia di età che va dai 4 agli 11 anni, due équipes composte rispettivamente da 7 docenti di sostegno, da 2 logopedisti, da 1 psicomotricista, le cui attività saranno coordinate dal capo-équipe.

È chiaro che, per non incorrere nel rischio della espulsione e negazione del problema del disadattamento, i membri dell'équipe dovranno agire in stretto contatto con le altre componenti della scuola, in particolare con i docenti titolari e con le famiglie. Il docente titolare rimane il primo responsabile del suo allievo e deve evitare qualsiasi meccanismo di delega al docente di sostegno. La famiglia, cui compete in primo luogo l'educazione dei figli, va rinforzata nel proprio ruolo implicandola, sia a livello informativo, sia a livello decisionale, in ogni fase del lavoro di sostegno.

Nella scuola media il docente di sostegno, esteso alle 11 sedi esistenti, dovrà occuparsi, con modalità diverse, di una popolazione scolastica molto eterogenea: nella scuola media emergono infatti in misura più evidente difficoltà e disagi di origine molto varia.

Vi è un numero limitato di allievi con buone capacità scolastiche, ma impediti da difficoltà strumentali varie (udito, vista, motricità); vi sono allievi con difficoltà di comprensione sia legate a leggeri ritardi mentali, sia a inibizioni intellettuali ormai radicate e vi sono allievi con lacune scolastiche gravi, ma settoriali e superabili.

Anche nella scuola media resta chiara la preoccupazione di evitare processi di delega e di espulsioni, riconfermando il docente nel suo ruolo centrale e insostituibile.

La collaborazione tra docente di sostegno, docente di classe, direzione e famiglia dovrà permettere di formulare per ogni allievo in difficoltà un piano di intervento efficace.

Alla fine dell'anno scolastico le équipes dovranno compilare un rapporto sui diversi aspetti della loro esperienza, precisando vantaggi e difficoltà del modello scelto.

Per gli operatori attivi nella scuola materna e nel primo ciclo sarà particolarmente importante verificare le possibili

<p>R A P P O R T O</p> <p>SULL'ISTITUZIONALIZZAZIONE DEL SERVIZIO</p> <p>DI SOSTEGNO PEDIAGOGICO</p> <p>CON PARTICOLARE RIFERIMENTO ALLE SCUOLE</p> <p>ELEMENTARI DEL CANTONE</p>
<p>Gruppo di lavoro USR / UES / CISE</p>
<p>E. Bennati - Besozzi</p>
<p>Bellinzona, 5 febbraio 1979</p>
<p>USR/ EB/dt</p>

(Continua a pag. 28)

Ha mancato i suoi obiettivi?

## Il concordato sulla coordinazione scolastica

Il 29 ottobre 1970, la Conferenza svizzera dei direttori dell'istruzione pubblica (CDIP) approvava all'unanimità il «Concordato sulla coordinazione scolastica».

Nonostante la ratifica di 21 cantoni (non l'hanno ratificata Argovia, Basilea-Città, Berna, Turgovia e Ticino), non tutte le disposizioni che esso contiene sono state rispettate. Sarebbe tuttavia errato concludere che il concordato ha fallito al suo scopo. Infatti, anche se non si è ancora riusciti a coordinare l'inizio dell'anno scolastico, si avverte un processo di armonizzazione della durata della scolarità.

È un fatto che, dal profilo pedagogico, riveste una grande importanza, mentre la coordinazione dell'inizio dell'anno scolastico (fissata per la fine dell'estate) è soltanto un provvedimento amministrativo, il quale avrebbe comunque un rilevante significato politico, sia per l'autonomia scolastica dei cantoni, sia per il federalismo.

È noto che i cantoni dei Grigioni, di Zugo, di Glarona e di Svitto auspicano una soluzione a livello federale di questo problema.

Ma qual è, su questo tema, la posizione della Svizzera tedesca considerata nel suo insieme? E qual è la posizione del corpo insegnante, dei cantoni di Berna e di Zurigo in particolare?

La maggioranza dei cantoni romandi e il Ticino hanno accettato di modificare la data d'inizio dell'anno scolastico ed è ovvio che manterranno le decisioni prese; mentre i cantoni plurilingui (Berna, Friburgo, Vallese, Grigioni) si oppongono all'idea di adottare criteri diversi per ogni regione linguistica. Da ultimo non bisogna dimenticare l'opposizione dei cantoni che, su questo punto, hanno rispettato le clausole del concordato (Uri, Lucerna, Obwalden, Nidwalden, Zugo, Grigioni).

Ci si può chiedere, al momento attuale, se non sia possibile riesaminare questo proble-

ma in un clima di serenità, tenuto conto che non esiste più carenza di docenti e che, in media, le classi non sono più sovraccariche. Il problema è allo studio presso la Conferenza dei direttori cantonali della pubblica istruzione, alla quale non sfugge il fatto che la cooperazione tra la Svizzera romanda e la Svizzera tedesca sembra incamminarsi su strade diverse.

Per dare una risposta a questi interrogativi riteniamo opportuno cercare una spiegazione del fatto che l'evoluzione non ha seguito lo stesso corso in tutta la Svizzera e, nello stesso tempo, allestire un bilancio dei lavori di coordinazione compiuti nelle diverse regioni della Svizzera tedesca la quale, a ragion veduta, non può essere considerata come un'unità. Essa è infatti divisa in tre regioni che, da più punti di vista, favoriscono la costituzione di blocchi, i quali rendono spesso più ardua la coordinazione nell'ambito della regione linguistica.

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica è oggi divisa in quattro conferenze regionali. Alcuni cantoni sono contemporaneamente membri di due conferenze: dell'una per ragioni linguistiche, dell'altra per ragioni di politica scolastica.

Nella misura in cui questa doppia appartenenza riesce a unire al di sopra delle regioni, essa può ovviamente essere auspicabile. Non è tuttavia questo un elemento tale da consentire alla Svizzera tedesca di comportarsi come un sol blocco, considerato che, in primo luogo, i cantoni fanno parte di una regione.

Per capire come mai la coordinazione non sia potuta progredire alla stessa stregua nelle singole regioni, è necessario chiedersi perché, in un Paese federalista come il nostro, nel quale i cantoni sono sovrani in materia scolastica, una coordinazione e un'armonizzazione delle strutture educative pos-

sono essere auspiccate e addirittura essere ritenute necessarie.

La prima ragione scaturisce dalle rilevanti differenze fra i sistemi scolastici di cantoni vicini, non prive di gravose conseguenze.

Pur senza sopravvalutare il problema della migrazione interna, che concerne circa il 10% degli allievi, occorre tuttavia rilevare che, nell'ambito di una stessa regione con sistemi scolastici diversi, essa ha conseguenze di non trascurabile importanza, specie se un cantone anticipa la selezione e ha introdotto l'insegnamento precoce della seconda lingua nazionale.

Non sorprende pertanto che la Svizzera francofona e la Svizzera nord-occidentale dimostrano molta apertura in fatto di coordinazione, mentre la Svizzera orientale e la Svizzera centrale, i cui sistemi scolastici hanno notevoli analogie, sono assai meno arrendevoli.

Nella Svizzera romanda e nel Ticino si manifesta inoltre, come stimolo supplementare, una certa inquietudine, fors'anche il timore di dover subire «la legge del più forte» nel caso di una coordinazione estesa a tutto il Paese. Donde il desiderio di anticipare i tempi, ponendo in discussione preliminarmente taluni aspetti del problema, prima che siano oggetto di un dibattito generale. Nella circostanza, i cantoni romandi ebbero il vantaggio di poter far riferimento alla «base». In un certo senso, il colpo d'avvio fu appunto dato dal corpo insegnante, in occasione del 30.mo Congresso della Società pedagogica romanda svoltosi a Bienne nel 1962, dal quale scaturì il rapporto «Verso una scuola romanda».

Nella Svizzera tedesca, al contrario, la posizione del corpo insegnante differiva assai da regione a regione.

La seconda ragione che, indirettamente, suggerisce l'opportunità della coordinazione è la cosiddetta «collaborazione forzata», la quale coinvolge soprattutto i piccoli cantoni e i cantoni finanziariamente deboli che non sono in grado di adempiere gli impegni conseguenti all'educazione senza l'aiuto dei loro vicini. Quest'esigenza favorisce i reciproci rapporti e l'assimilazione a livello di organizzazione scolastica e di piani di studio, nonché l'adozione di mezzi d'insegnamento comuni.

Ciò si verifica particolarmente nella Svizzera centrale dove, in omaggio agli indirizzi del concordato, sono state create scuole comuni (Technicum della Svizzera centrale,





Fanciullo nella cascina dell'alpe (Canton Appenzello).

Scuola normale di Rickenbach), sono stati sottoscritti accordi, è stata istituita una Conferenza intercantonale dei mezzi d'insegnamento e, or non è molto, è stato costituito un Centro di pianificazione per la riforma dei gradi superiori. È facile immaginare in quale misura questa cooperazione può influenzare la coordinazione.

Ma anche in altre regioni si assiste a sforzi di cooperazione ispirati dalla volontà di coordinazione. Solo la Svizzera centrale sembra estraniarsi da questi intendimenti. In questa regione, infatti, la cooperazione dipende in gran parte da accordi bilaterali.

La circosepzione di cui i cantoni di questa parte della Svizzera danno prova nasce probabilmente dal fatto che un solo cantone — Zurigo — ha tanto «peso» quanto tutti gli altri assieme.

**Una terza ragione** per auspicare la coordinazione si può ricercare nella volontà di attuare riforme comuni.

È ovvio che non avrebbe senso pretendere di «coordinare il passato». È del resto difficile prevedere se una coordinazione a livello di riforme consentirà di raggiungere l'obiettivo prefisso, cioè l'armonizzazione dei diversi sistemi scolastici.

Siccome la coordinazione scolastica «esterna» non ha dato i frutti sperati (un insuccesso che si tenta spesso di scusare affermando che gli adattamenti esteriori preconizzati non avrebbero comunque rappresentato alcun progresso pedagogico) ci si è rivolti verso la coordinazione «interna» che interessa primariamente le riforme scolastiche. C'è da vedere, ora, se questa nuova strada permetterà di raggiungere l'obiettivo.

È nostra convinzione che questi nuovi sforzi, imperniati soprattutto sull'insegnamento della seconda lingua nazionale e su quello della matematica, avranno veramente successo solo dal momento in cui si provvederà anche a una certa armonizzazione sul piano esterno (strutture scolastiche, piani di studio, ecc.).

Ci preme, a questo punto, illustrare gli sviluppi della coordinazione scolastica nella Svizzera tedesca. A questo proposito ricorderemo sia gli sforzi di coordinazione che interessano tutta la Svizzera, sia quelli che si verificano particolarmente nella Svizzera tedesca e nelle sue diverse regioni.

Occorre rilevare che, se la Svizzera francofona continua tenacemente nei suoi propositi di coordinazione (spesso senza preoccuparsi di ciò che avviene nella Svizzera tedesca), la CDIP, da parte sua, si è sempre preoccupata di aprire la strada alla coordinazione per l'insieme della Svizzera, o almeno di fare in modo che essa non risulti impossibile.

In questa direzione essa ha operato in tre modi.

Innanzitutto, come abbiamo ricordato, i cantoni hanno elaborato un *concordato intercantonale sulla coordinazione scolastica*, accettato il 29 ottobre 1979, i cui *obiettivi* sono i seguenti:

#### Art. 1

##### Scopo

I cantoni concordatari creano un'istituzione di diritto pubblico allo scopo di promuovere la scuola e di armonizzare le rispettive legislazioni cantionali.

#### A. Disposizioni di fondo

#### Art. 2

##### Obblighi

I cantoni concordatari decidono di coordinare le loro legislazioni scolastiche nel seguente modo:

a) l'età d'inizio della scolarità obbligatoria è fissata a 6 anni compiuti al 30 giugno. I cantoni hanno la facoltà di anticipare o posticipare la data limite di quattro mesi.

b) La durata minima della scolarità obbligatoria per ragazzi e ragazze è di nove anni, in ragione di almeno 38 settimane di scuola all'anno.

c) La durata normale della scolarità, dall'entrata nella scuola obbligatoria all'esame di maturità, è di almeno dodici e al massimo di tredici anni.

d) L'anno scolastico inizia in tutti i cantoni a una data compresa tra la metà di agosto e la metà di ottobre.

#### Art. 3

##### Raccomandazioni

I cantoni concordatari elaborano delle raccomandazioni all'indirizzo di tutti i cantoni sui seguenti argomenti:

- piani di studio quadro;
  - materiale d'insegnamento comune;
  - libero passaggio tra scuole equivalenti;
  - passaggio al ciclo secondario;
  - riconoscimento sul piano intercantonale dei certificati di studio e dei diplomi ottenuti in curricula di formazione equivalenti;
  - designazione uniforme degli stessi gradi e generi di scuole;
  - formazione equivalente degli insegnanti.
- Al momento in cui saranno elaborate le raccomandazioni, sarà consultata la Conferenza svizzera delle associazioni d'insegnanti.

#### Art. 4

##### Cooperazione

I cantoni concordatari collaborano tra loro e con la Confederazione in materia di pianificazione dell'educazione, di ricerca pedagogica e di statistica scolastica. A tale scopo:

- sostengono e sviluppano le istituzioni necessarie a questa cooperazione;
- elaborano direttive per l'allestimento di una statistica scolastica svizzera, annuale o periodica.

.....

Ventun cantoni hanno ratificato il concordato: per molti di essi, probabilmente, più di un reale desiderio di coordinazione è stata determinante, nell'assumere un atteggiamento favorevole, la volontà di conservare la loro autonomia in materia scolastica. Nel concordato essi hanno senza dubbio identificato un complemento all'articolo costituzionale sull'educazione, anche se, per una parte, altro non costituiva che un paravento.

Sta di fatto che, da un lato, le disposizioni fondamentali del concordato sono state applicate solo parzialmente e, dall'altro, dopo l'insuccesso dell'articolo costituzionale sull'educazione, la volontà di coordinazione si è affievolita: ne consegue che oggi in molti ambienti si avverte la necessità di ridare vigore ai principi ispiratori della coordinazione.

La CDIP, alla quale era stato demandato il compito di far applicare il concordato, si è comunque impegnata, in omaggio ai suoi statuti e nel rispetto del suo regolamento interno, nel dare consistenza a uno strumento atto ad assicurare la coordinazione, secondo l'art. 3 del concordato.

*La seconda possibilità di promuovere la coordinazione per l'insieme della Svizzera si è tradotta nell'istituzione di gruppi di lavoro.*

La Commissione pedagogica ha elaborato delle raccomandazioni in merito alla coordinazione scolastica interna (sull'insegnamento della seconda lingua, per facilitare l'accesso alle scuole dei diversi cantoni).

In tal modo, essa ha tentato di accaparrarsi nella maggior misura possibile la collaborazione del corpo insegnante, sia per cercare una soluzione ai problemi, sia per formulare raccomandazioni.

La Svizzera romanda e il Ticino, tuttavia, sono rimasti un po' isolati in quest'azione. Il corpo insegnante, inoltre, non si è per nulla ritenuto vincolato ai gruppi di lavoro in cui era rappresentato.

Appare pertanto necessario promuovere un'efficace campagna d'informazione e procedere con pazienza e gradualità.

Si tratta, per la verità, di un'operazione scarsamente spettacolare i cui risultati reali sono difficili da evidenziare.

La Commissione dell'insegnamento secondario, da parte sua, ha promosso studi su diversi temi: «Insegnamento secondario di domani», «La formazione dei docenti di domani», «Scuole del grado di diploma». Si tratta di iniziative decisamente volte verso l'avvenire, il cui scopo è la coordinazione per il tramite delle riforme.

Facendo perno su vaste procedure di consultazione ci si sforza ora di formulare raccomandazioni comuni per tutti questi progetti di riforma.

Per quelli riguardanti tutta la Svizzera ci si atterra all'essenziale, lasciando in tal modo alle regioni e ai cantoni un sufficiente margine di libertà.

Oltre alla Commissione pedagogica e alla Commissione dell'insegnamento secondario, la CDIP ha istituito un'altra commissione permanente, il cui mandato è di garantire la cooperazione e la coordinazione nell'ambito dei mezzi audio-visivi per l'insegnamento e l'educazione ai mass media.

Per favorire la coordinazione, la CDIP ha considerato, sulla base di quanto dispone l'art. 4 del Concordato, la possibilità di creare delle istituzioni comuni. Sono sorti così, ad opera dei cantoni e della Confederazione, nel 1962 il Centro svizzero di documentazione in materia d'insegnamento e di educazione, nel 1968 il Centro di perfezionamento dei professori dell'insegnamento secondario e, nel 1972, il Centro svizzero di coordinazione per la ricerca in materia d'educazione.

Non bisogna dimenticare, inoltre, la Legge federale sulla statistica scolastica, che è pure stata emanata su iniziativa della CDIP, alla quale si devono tutti i lavori preparatori della stessa.

Sono questi i mezzi con i quali la Conferenza svizzera dei direttori della pubblica istruzione si sforza di far progredire, per l'insieme della Svizzera, la cooperazione e la coordinazione nel campo dell'insegnamento. C'è da chiedersi, a questo punto, se è ancora necessario fare appello alla Confederazione e a un nuovo articolo di legge.

Da parte nostra risponderemo nello stesso tempo affermativamente e negativamente, in quanto tutto dipende dai cantoni. Ci sembra perciò opportuno considerare la situazione delle diverse regioni della Svizzera tedesca, per chiederci se una coordinazione estesa a tutta la Svizzera tedesca costituirebbe una minaccia per la Svizzera romanda.

Come già abbiamo avuto occasione di rilevare, la Svizzera nord-orientale è la regione in cui maggiormente è sentita la necessità di una sollecita coordinazione: un desiderio che, tuttavia, è circoscritto al suo comprensorio.

La Svizzera tedesca comprende tre cantoni che non hanno ratificato il concordato: Basilea-città, Berna e Argovia. Ciò dimostra che la sua volontà di coordinazione è limitata alla regione e non si estende all'insieme del Paese.

Ad ogni buon conto, la Svizzera nord-orientale s'è messa energicamente all'opera. Tra i fattori che l'hanno spinti su questa strada v'è certamente la presenza della vicina Svizzera romanda, oltre ovviamente alla grande disparità delle sue strutture scolastiche. Essa ha perciò affrontato decisamente la riforma dell'insegnamento della matematica e ha tentato di introdurre l'insegnamento precoce della seconda lingua; ha messo a punto mezzi d'insegnamento comuni per l'insegnamento della storia e della geografia, ha elaborato un accordo regionale — oggi ratificato — sull'ammissione reciproca degli allievi nelle diverse scuole, mentre attualmente sta coordinando l'insegnamento della musica.

Come abbiamo ricordato in precedenza, la cooperazione fu agli inizi una delle preoccupazioni maggiori della Svizzera centrale. Essa aveva come oggetti principali i mezzi d'insegnamento, i piani di studio e il perfezionamento degli insegnanti. A dipendenza del concordato e del prolungamento della scolarità obbligatoria, questa cooperazione ha condotto alla creazione di un Centro di pianificazione per la riforma dei gradi superiori (strutture, curricoli).

Da allora, il mandato di questo centro è stato esteso all'insieme della scolarità obbligatoria.

Tutti i cantoni della Svizzera centrale hanno ratificato il concordato e, ad eccezione del canton Svitto, influenzato da quello di Zurigo, tutti ne hanno applicato le disposizioni o sono in procinto di farlo.

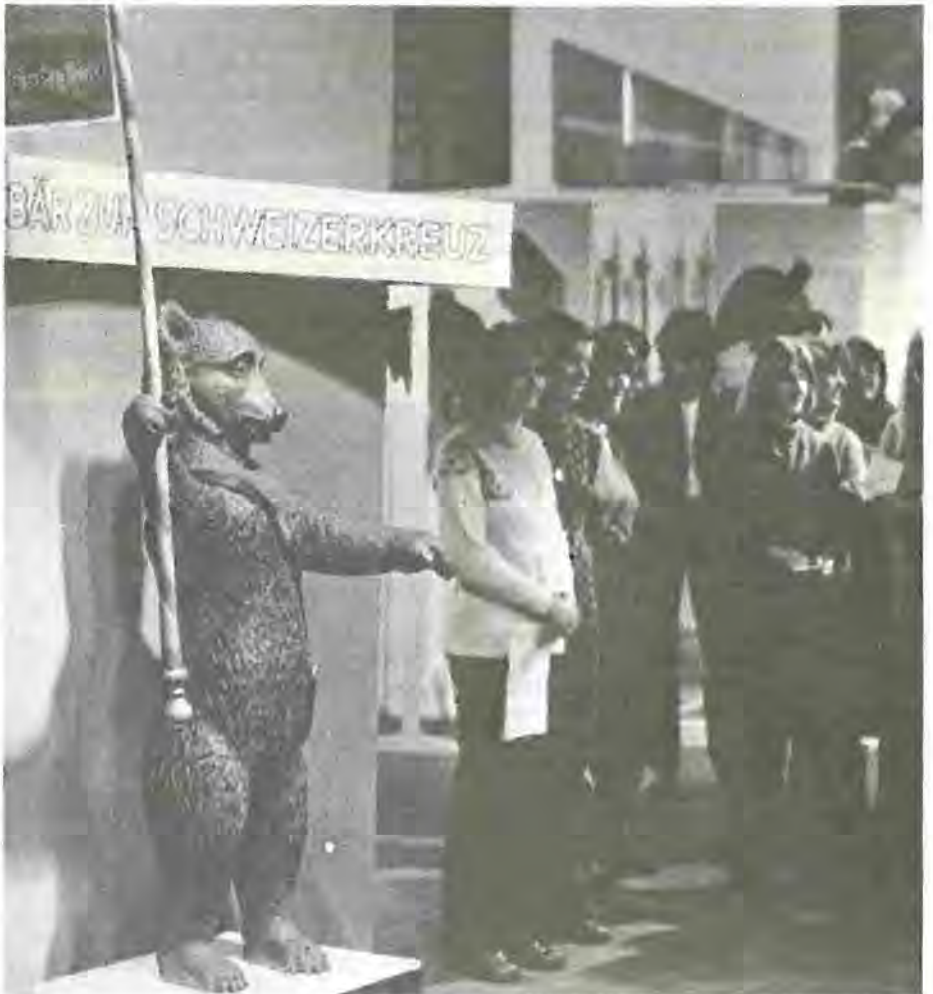
La Svizzera centrale è piuttosto in ritardo rispetto alle altre regioni nella promozione dell'insegnamento della seconda lingua. Oltre a talune ragioni oggettive, ciò è causato dall'irritazione di certi ambienti nei confronti del Canton Zurigo che s'è fatto promotore del progetto d'introduzione della seconda lingua, ma non ha voluto cambiare la data d'inizio dell'anno scolastico.

Come abbiamo già sottolineato, nella Svizzera orientale la coordinazione è progredita più speditamente che altrove per quanto attiene alle strutture scolastiche. Ciò spiega un certo riserbo di questa regione nell'accogliere le iniziative provenienti dall'esterno. Sono stati anche avvertiti un certo malcontento e la sensazione d'essere stati gabbati dalla Svizzera centrale che, senza preoccuparsi degli altri, ha spostato l'inizio dell'anno scolastico dalla primavera alla fine dell'estate.

Alla stessa stregua di Berna, il grande cantone di Zurigo (per la verità, più ad opera degli insegnanti che delle autorità) ha ritenuto inopportuno ratificare gli accordi già sottoscritti dai piccoli cantoni, svigorendo con ciò notevolmente il concordato, e ha dato per contro la propria adesione all'articolo costituzionale sull'educazione.

(Continua a pag. 25)

Ragazzi che visitano il Museo storico di Berna.



## Vie di accesso all'università

Dal 28 al 30 maggio scorsi la sezione dell'educazione della Commissione nazionale svizzera per l'Unesco, di cui è presidente il dott. Sergio Caratti, si è riunita a Wabern presso Berna per discutere sulle vie d'accesso all'università in Svizzera, in Francia e nel Baden-Württemberg.

Sebbene la maturità non sia l'unica via d'accesso all'università, essa è ancora oggi quella scelta nella maggior parte dei casi. L'accesso per altre vie (diploma di STS, patente magistrale, maturità commerciale, esame d'ammissione, ammissione senza diploma ecc.), sottoposto a condizioni diverse secondo l'università, è inteso come facilitazione per le persone che, dopo avere scelto una professione, si rendono conto di avere l'interesse e la capacità per uno studio universitario oppure vogliono perfezionarsi.

Agli inizi degli anni '70 gli specialisti dell'educazione tendevano a propagare la diffusione dell'accesso all'università anche per chi aveva seguito formazioni precedenti diverse dalla media superiore, sia per favorire l'allargamento della cultura universitaria al maggior numero possibile di persone meritevoli sia per rinnovare il clima universitario grazie a studenti con esperienze diverse.

Ora non si va più in questa direzione, eccetto in alcune università, tra cui Ginevra. Le università spiegano l'inversione di rotta con motivi finanziari e di spazio e con il desiderio di evitare il numerus clausus. Dietro questa decisione si potrebbe però supporre anche l'intenzione di salvaguardare il prestigio di una classe sociale e di una cultura a scapito delle altre oppure la paura della disoccupazione degli universitari.

In Svizzera la maturità federale, che è retta da un'ordinanza del maggio 1968 completata nel 1972, è stata creata nel secolo scorso per stabilire le esigenze poste ai candidati allo studio delle arti sanitarie o agli studi politici, che, diversamente dagli studi universitari, non dipendono dai Cantoni ma dalla Confederazione.

Nello stabilire i programmi degli esami si è badato a chiedere a tutti i candidati le nozioni di base necessarie allo studio sia nei politecnici sia nelle arti sanitarie. Questa è l'origine di una delle caratteristiche della maturità federale: essa prepara a qualsiasi studio universitario, non solo all'una o all'altra facoltà. Per continuare a garantire questa libertà di scelta ai liceali è indispensabile mantenere un gruppo di materie comuni a tutti i tipi di maturità ed evitare una specializzazione precoce che, se per qualche liceale potrebbe essere un utile approfondimento e per qualche altro una comoda scappatoia, rischierebbe di spingere molti altri verso uno studio che, scelto verso i 16 anni, qualche anno più tardi potrebbe non corrispondere più ai loro interessi oppure di creare specialisti con una visione ristretta della realtà.

La maturità federale è riconosciuta da tutte le università. Le scuole cantonali riconosciute dalla Commissione federale di maturità sono 113 e formano i 9/10 dei portatori di questo titolo. Il decimo rimanente è composto di privatisti. Attualmente esistono le maturità di tipo A (con, oltre alle materie comuni a tutti i tipi, il latino e il greco), B (latino e una lingua moderna), C (geometria descrittiva e maggior approfondimento della matematica e della fisica), D (quattro lingue moderne), E (scienze economiche). La Commissione federale di maturità decide se concedere l'equivalenza alle maturità conseguite all'estero da svizzeri che intendono iscriversi a un politecnico o agli studi sanitari. Riconosce inoltre la maturità economica della Scuola svizzera di Roma. (I candidati alla maturità della Scuola svizzera di Milano si presentano agli esami di maturità della Scuola cantonale di Coira).

La Commissione è responsabile del riconoscimento del titolo di studio concesso dalle nuove scuole medie superiori e del controllo della qualità dell'insegnamento nelle scuole già riconosciute. È un compito particolarmente difficile perché la durata degli studi, i programmi, gli insegnanti e le caratteristiche culturali delle scuole svizzere sono molto diversi e non è possibile stabilire una volta per tutte il livello di una scuola, perché si è notato che i risultati agli esami propedeutici dei candidati provenienti da una determinata scuola possono essere un anno molto buoni e pessimi l'anno seguente.

I rappresentanti delle università sono concordi nell'affermare che la preparazione liceale deve essere una preparazione di base, non una «prespecializzazione universitaria», tanto più che è sempre più spesso seguita anche da giovani che non hanno intenzione

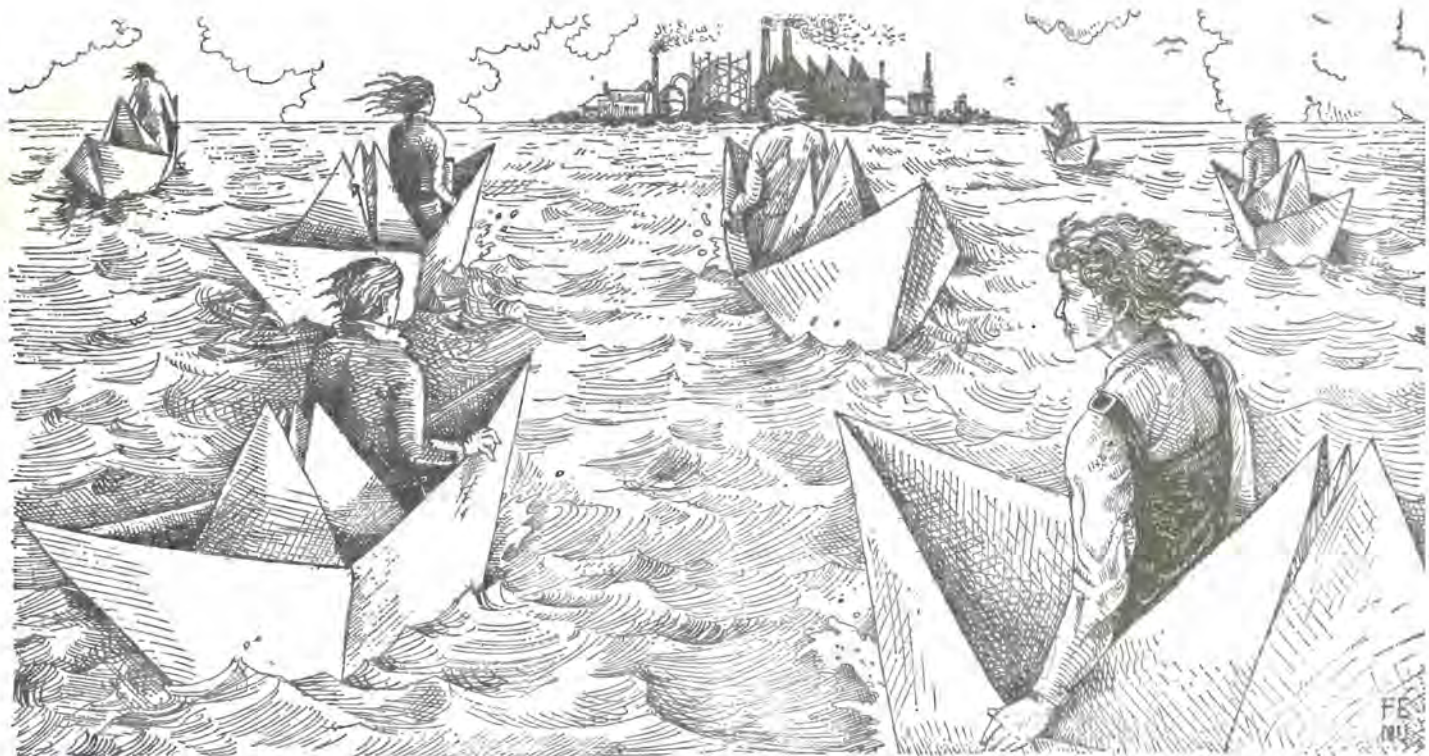
di fare uno studio universitario. L'insegnante di fisica non ha il compito di trasformare tutti i suoi allievi in giovani fisici, e quello di italiano o di storia deve dare una visione d'insieme della sua materia anche (e soprattutto) a quegli allievi che all'università non studieranno lettere. Per la riuscita negli studi non sono determinanti le nozioni che gli studenti non hanno all'inizio dell'università, ma le lacune nei metodi di lavoro scientifico e nel ragionamento logico che il primo anno d'università non riesce a colmare.

Lo scopo e i metodi di lavoro del liceo sono diversi dallo scopo e dai metodi dell'università. Perciò non è possibile valutare il valore di un liceo in base alla riuscita universitaria dei suoi ex-allievi. Il punto d'arrivo della formazione liceale e il punto di partenza dell'università devono però essere vicini. Se tra le due scuole si dovesse creare un vuoto, le università potrebbero decidere di istituire esami d'ammissione oppure un anno di preparazione supplementare. Questa soluzione va rifiutata, sia perché snaturerebbe i licei sia perché favorirebbe l'apparizione di scuole private per colmare lo iato tra liceo e università, sia perché prolungherebbe la durata degli studi.

Secondo il direttore di un liceo della Svizzera francese le università si difendono dall'entrata in massa di nuovi studenti cercando di spaventarli con informazioni sulle possibili, ma non certe, difficoltà occupazionali dei diplomati di alcune facoltà, oppure sulla difficoltà degli esami, oppure ponendo esigenze non sempre chiaramente motivate. Per esempio, fino a qualche anno fa sembrava che un medico non potesse proprio fare a meno del latino, ora invece si dà maggior importanza alle materie scientifiche. I licei chiedono alle università di continuare ad accettare come titolo d'ammissione per tutte le facoltà tutti i tipi di maturità senza distinzioni, di essere abbastanza elastiche per assorbire tutti i liceali che si vogliono iscrivere e di non sottoporre gli studenti a esami già dopo un anno o un anno e mezzo, prima che siano riusciti a inserirsi completamente e ad approfondire i metodi di studio e le conoscenze di base.

Eugen Egger, dopo aver menzionato le divergenze di opinioni sulla struttura da dare alla maturità di domani, che vanno dalla creazione di un solo tipo di maturità, per





permettere maggiore flessibilità nella scelta, alla diminuzione delle materie obbligatorie in favore del perfezionamento delle tecniche di lavoro e di ricerca, ha proposto alcuni modelli come stimolo per una discussione.

I modello comprende tre tipi di maturità con:

9 materie comuni di cultura generale + 2 materie da scegliere tra le lingue antiche e moderne,

9 materie comuni di cultura generale + 2 materie da scegliere tra le scienze naturali,

9 materie comuni di cultura generale + 2 materie da scegliere tra le scienze economiche

(ca. 30-32 ore settimanali)

Il modello:

9 materie comuni di cultura generale + 2 materie da scegliere tra le lingue antiche e moderne, le scienze naturali e le scienze economiche. È possibile scegliere una materia linguistica e una scientifica, oppure una scientifica e una economica, oppure una linguistica e una economica, oppure due materie dello stesso gruppo.

III modello:

corrisponde al II modello con una diminuzione del numero delle materie comuni obbligatorie. Eugen Egger ritiene realistico questo modello, ma altri temono che esso non garantirebbe più l'accesso a tutte le facoltà e che creerebbe difficoltà agli insegnanti delle materie rese non obbligatorie.

IV modello:

esami finali in 3 materie comuni (lingua materna, lingua straniera, matematica) + esami in una materia a scelta secondo il tipo di maturità (letteraria-linguistica, scientifica, economica) + esami in una materia a scelta (tra le materie comprese nel tipo di maturità scelta, tra quelle di un altro tipo di maturità oppure tra altre materie: psicologia, pedagogia...)

V modello:

lo studente sceglie di dare un'importanza doppia ad alcune materie, cioè ogni materia

«vale» uno o due punti. Per ottenere la maturità dovrà raggiungere un punteggio stabilito. Nelle materie alle quali dà un peso doppio raggiungerà un buon grado di specializzazione, senza per questo trascurare la cultura generale. L'approfondimento in una materia può essere dato:

- con corsi approfonditi,
- dall'integrazione di corsi normali e corsi supplementari,
- dall'integrazione dei corsi normali con un approfondimento personale o in piccoli gruppi di lavoro seguiti regolarmente da un docente.

Seguendo questo modello l'allievo potrebbe: scegliere le materie corrispondenti a uno dei tipi attuali; combinare materie tipiche della maturità A con materie della maturità C o D o E, dare ad alcune materie più peso di quanto viene richiesto e fare così contemporaneamente due tipi diversi di maturità; comporsi un programma «à la carte» con combinazioni di materie nuove (materie artistiche, pedagogiche, sociali ecc.).

Non dobbiamo dimenticare che, più importanti delle materie scelte, sono il rapporto tra insegnanti e allievi e il clima della classe. Non è più sufficiente «restaurare» l'insegnamento delle materie, bisognerà rinnovare anche i rapporti umani. A questi progetti si oppongono molte difficoltà.

— Siccome è difficile cambiare gli uomini e le istituzioni, bisognerà procedere per gradi e provvedere alla formazione e al perfezionamento dei docenti.

— Le scuole medie superiori piccole offrirebbero meno corsi delle scuole grandi e potrebbero diventare meno attrattive per gli allievi. Ci sarebbe il pericolo che le università facciano dipendere l'immatricolazione non dal possesso del titolo di maturità ma dalla scuola che ha rilasciato il titolo.

— È difficile stabilire il confine tra il programma e gli obiettivi di un corso normale e quelli di un corso intensivo. La differenziazione dei programmi potrà essere studiata nell'ambito dei corsi di abilitazione e di perfezionamento degli insegnanti.

Questi modelli, che permetterebbero allo studente una maggiore autonomia e una maggior libertà di scelta, comportano difficoltà non indifferenti: è quindi necessario esaminarli a fondo prima di dare avvio a una sperimentazione.

Nel 1972 il Baden-Württemberg ha ristrutturato le sue scuole medie superiori, alleggerendo il programma. L'allievo liceale deve scegliere due materie da approfondire in corsi intensivi accanto a un gruppo di materie obbligatorie di base, in parte prestabilite, in parte a scelta. Sono materie obbligatorie, eccetto nel caso in cui siano state scelte come materie da approfondire: il tedesco, una lingua straniera, le arti figurative oppure l'educazione musicale oppure una letteratura, le scienze sociali (storia, geografia, politica), la matematica, la biologia oppure la chimica oppure la fisica, la religione e lo sport. Gli allievi che lo desiderano possono scegliere corsi di informatica, di filosofia, di psicologia, di geometria, di astronomia o di geologia (in altre regioni tedesche anche di sociologia e di pedagogia), a condizione che non frequentino più di 25 corsi in due anni.

Lo scopo dei corsi intensivi non è di formare giovani specialisti ma di permettere che in due materie sia compiuto un lavoro più approfondito e che le teorie vengano controllate con esercizi pratici. In questi corsi l'allievo impara a lavorare con metodo scientifico, a redigere un protocollo, a consultare e citare correttamente la bibliografia, a strutturare e a presentare una relazione, a eseguire esperimenti e a valutarne i risultati, a lavorare in gruppo, a discutere, a prendere appunti, a conoscere le proprie doti e i propri limiti. Ogni corso intensivo occupa sei ore settimanali d'insegnamento. Tutte le discipline che possono essere scelte come materie d'approfondimento sono considerate equivalenti. Una delle materie d'approfondimento deve essere una lingua straniera oppure la matematica oppure una delle scienze naturali. Le altre sono: il tedesco, la

storia, le scienze della terra, la politica, la musica, le arti figurative, la religione e lo sport (in altre regioni anche la filosofia). Nei licei professionali, che non danno accesso a tutte le facoltà, l'allievo deve scegliere, a seconda del genere di scuola, tecnologia, scienze economiche oppure economia domestica.

Quasi la metà degli studenti sceglie di approfondire la biologia, l'inglese o la matematica.

Le materie che hanno ottenuto il maggior numero di preferenze corrispondono alle materie della maturità tradizionale. La scelta della materia d'approfondimento è legata alla scelta universitaria. Da una parte, credendo di affrontare meglio gli studi universitari, alcuni tendono ad approfondire le materie che hanno intenzione di studiare all'università, dall'altra alcuni proseguono lo studio delle stesse materie per forza d'inerzia. Gli specialisti dell'educazione invece preferirebbero che i liceali approfittassero dell'occasione per avvicinarsi a materie lontane dal loro futuro campo di studio e di lavoro e per allargare il loro orizzonte intellettuale.

Alcuni rimproverano a questo sistema di non approfondire abbastanza lo studio di alcune materie, per esempio della matematica, e di permettere la concentrazione su materie che considerano secondarie. Si può rispondere che ci sono molte persone che hanno raggiunto buoni risultati nel loro settore senza essere specialisti in matematica oppure che hanno recuperato durante i primi semestri universitari le conoscenze che gli mancavano.

In quanto alle divergenze sulle materie più o meno importanti, ogni materia, se sufficientemente approfondita, porta alla conoscenza della realtà. Nessuno oserebbe pretendere che un professore di musicologia di per sé sia meno valido di un professore di latino. Tutte le discipline sono formative per una persona intelligente, che vi impara le leggi e i metodi che può applicare a problemi di natura differente. Le discipline che sviluppano il pensiero astratto a molti sembrano più formative delle altre. Qui entra in gioco l'immagine che ci si fa dell'uomo: è giusto che il lavoro «intellettuale» sia considerato superiore al lavoro «manuale»? Gli insegnanti di musica e quelli delle arti figurative del Baden-Württemberg si muovono in questa direzione; per evitare che nella loro materia l'uso della ragione si trasformi in razionalismo hanno insistito affinché, accanto all'esame teorico, venga svolto anche un esame di interpretazione o di produzione pratica.

L'esame di maturità si fa in 4 materie che toccano 3 campi diversi: letterario, socio-ambientale e scientifico. Due esami concernono le materie d'approfondimento scelte, due le materie obbligatorie di base. La nota finale è data per un terzo dalle note dell'esame e per due terzi dalle note ottenute negli ultimi due anni. Ogni regione della Repubblica federale tedesca ha un sistema scolastico diverso, ma la concezione della maturità ha molti punti in comune per garantire agli studenti l'accesso a università di regioni diverse.

Il numerus clausus in vigore in alcune facoltà tedesche contribuisce a spingere i liceali verso la scelta di alcune combinazioni di materie ritenute favorevoli. Questo è uno svantaggio dell'attuale sistema scolastico del Baden-Württemberg, che perderà impor-

tanza quando la diminuzione delle nascite si ripercuoterà sull'università.

Il diploma di maturità (Abitur) dà accesso a tutte le facoltà e alle scuole professionali para-universitarie, che si tende a diffondere per offrire una maggior varietà di sbocchi ai liceali. Accanto ad esso ci sono i diplomi di maturità professionale che abilitano all'esercizio di una professione e danno accesso ad alcune facoltà.

In Francia il concetto di «baccalaureato» si è modificato negli ultimi decenni. Ci si è staccati dalla concezione unicamente umanistica e si è fatto posto anche a nuovi tipi di maturità scientifici e socio-economici.

I diplomi di baccalaureato generale (6 tipi con 7 sottotipi) danno accesso a tutte le facoltà e, dopo esami d'ammissione, in alcuni casi, dopo la frequenza di corsi preparatori, ai politecnici, alla Scuola normale superiore e alle «Grandes Ecoles». I diplomi di baccalaureato tecnico e commerciale (9 tipi con 11 sottotipi) danno accesso solo alle facoltà corrispondenti, ma permettono di esercitare subito una professione tecnica o commerciale.

Le università possono preferire i detentori di un determinato tipo di baccalaureato. È importante che i giovani non siano discriminati nella scelta degli studi a seconda del tipo di baccalaureato scelto; perciò si cerca di ottenere una certa permeabilità tra un tipo e l'altro. Una vasta base di cultura generale è indispensabile anche in vista di un riciclaggio, nel caso in cui la professione appresa non offrisse più sbocchi o non soddisfacesse più.

Dal 1972 sei scuole francesi che ogni anno danno il baccalaureato a un migliaio di studenti sono organizzate secondo un programma sperimentale comprendente un blocco di corsi comuni obbligatori e un certo numero di opzioni che sinora ha dato buoni risultati.

### Struttura dei corsi sperimentali francesi

2 anni prima della maturità

<b>corsi comuni</b>	
francese	4 ore
storia, educazione civica, geografia	4 ore
lingua moderna	3 ore
matematica	5 ore
fisica	4 ore
biologia	1 ora
tecnologia	2 ore
educazione fisica	

**opzioni (ogni allievo ne sceglie 2)**

latino	3 ore	oppure
greco	5 ore	per i
lingua moderna II		principianti
scienze economiche e sociali	3 ore	
biologia	2 ore	
disegno	3 ore	
musica	3 ore	
tecnologia	4 ore	

**opzioni supplementari**

lingua moderna I, corso intensivo	2 ore
disegno	1 ora
musica	1 ora
economia domestica	1 ora

Un anno prima della maturità:

<b>corsi comuni</b>	
francese	4 ore
lingua moderna I	3 ore
mondo contemporaneo (storia, geografia, economia, sociologia, ecc.)	4 ore
educazione fisica	

**opzioni obbligatorie<sup>1)</sup>**

matematica	6 ore	oppure
	3 ore	
fisica e chimica	5 ore	oppure
	2 ore	
biologia	2 ore	

**opzioni di specializzazione<sup>1)</sup>**

latino	3 ore	oppure
	4 ore	
greco	3 ore	oppure
	4 ore	
lingua moderna II	3 ore	oppure
lingua moderna III	4 ore	
scienze economiche e sociali	3 ore	
tecnologia	4 ore	
biologia	4 ore	
materie artistiche	3 ore	

**opzioni supplementari**

francese	2 ore
lingua moderna I, corso intensivo	2 ore
matematica applicata	1 ora
disegno	1/2 ora

Il peso medio delle materie opzionali è di 11-17 ore settimanali, da aggiungere alle ore dei corsi comuni.

<sup>1)</sup>L'allievo può scegliere il peso da dare ad alcune materie, così che alla diversificazione secondo la materia scelta si aggiunge quella secondo il grado di specializzazione.

Anno della maturità:

<b>corsi comuni</b>	
filosofia	3 ore
lingua moderna I	3 ore
mondo contemporaneo	4 ore
educazione fisica	

**opzioni obbligatorie**

matematica	9 ore	oppure
	6 ore	
	3 ore	oppure
fisica e chimica	6 ore	oppure
	1/2 ore	
oppure		
biologia	1/2 ore	





Il «Palais de Rumine», edificio stile toscano terminato nel 1906 su progetto dell'architetto G. André. Sullo sfondo l'Antica Accademia e la cattedrale di Losanna.

(foto di Marcel A. Matthey)

#### opzioni di specializzazione

filosofia	5 ore	oppure
	2 ore	
scienze economiche e sociali	4 ore	
latino	3 ore	
greco	3 ore	
lingua moderna II	3 ore	
lingua moderna III	3 ore	
tecnologia	4 ore	
biologia	3 ore	
materie artistiche	3 ore	

#### opzioni supplementari

francese	2 ore
lingua moderna I, corso intensivo	2 ore
matematica applicata	2 ore
disegno, musica, lavoro manuale	1 1/2 ore

Il livello richiesto all'esame di baccaureato è determinato dalle materie studiate al liceo, non dalle materie che saranno scelte all'università. In Francia questa regola vale per l'accesso alle università, non per l'accesso alle «Grandes Ecoles». Perciò, per poter rinnovare più a fondo il liceo, è necessario che anche le «Grandes Ecoles» e i politecnici mettano in discussione il loro ruolo e diventino più flessibili. I problemi che si pongono qui non sono di struttura ma di mentalità e di considerazione sociale delle professioni.

Anche le università dovranno aprirsi a nuovi compiti: la formazione permanente e le formazioni nei campi della gestione aziendale, dell'amministrazione e dell'industria. Siccome un ordine di scuola è legato all'ordine precedente e al successivo, non sarà possibile ristrutturare la scuola media superiore senza il colloquio con gli altri ordini di scuola e con il mondo del lavoro.

In tutti e tre i paesi considerati i responsabili delle scuole medie superiori e dell'esame di maturità stanno cercando metodi d'insegnamento e strutture degli studi liceali che evitino uno spontaneismo in cui tutto è giusto e non cadano nel nozionismo, pur fornendo le informazioni necessarie per una visione d'insieme della cultura in cui viviamo, che permetta di trarre da un esempio scelto in un campo deduzioni valide in altri campi, per altre culture o per la ricerca di nuove vie da seguire. Le conoscenze non sono più importanti in quanto tali ma per l'uso che ogni studente ne fa. L'insegnamento medio superiore in Svizzera, in Francia e nel Baden-Württemberg dà ora molta importanza ai metodi di lavoro e di studio, perché dalla qualità dei metodi di lavoro degli insegnanti dipende in parte la qualità dei metodi di studio degli allievi.

Negli Stati che ci circondano stanno sorgendo scuole medie superiori a carattere professionale che, oltre a dare la possibilità a chi lo desidera di andare all'università, offrono sbocchi in scuole tecniche superiori di vario genere oppure nel mondo del lavoro. Queste scuole rendono possibile l'accesso di vasti strati della popolazione a una cultura più profonda senza incrementare la disoc-

cupazione universitaria e contribuiscono a diminuire il divario tra il livello culturale degli universitari e quello degli operai e degli impiegati.

Democratizzare gli studi in questi paesi non vuol dire lasciare che tutti vadano all'università, ma educare i giovani e creare le condizioni necessarie affinché qualsiasi lavoro valga come gli altri non solo a parole ma anche finanziariamente, per considerazione sociale e quanto a possibilità d'avanzamento e di svolgere un lavoro soddisfacente.

**Maddalena Muggiasca**

#### Bibliografia

Egger, E., Blanc, E.: *L'enseignement en Suisse*, Ginevra, Centro svizzero di documentazione in materia d'insegnamento e di educazione, 1974  
Riforme scolastiche in Svizzera, Frauenfeld, Huber, 1977.

Blanc, E., Egger, E.: *Innovations scolaires en Suisse: particularités et tendances*, Parigi, UNESCO, 1977.

Insegnamento secondario di domani: rapporto della commissione d'esperti per l'insegnamento di domani, Frauenfeld, Huber, 1973.

Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, commissione per l'insegnamento secondario, gruppo di valutazione «insegnamento secondario di domani»: Valutazione delle risposte alla consultazione e presa di posizione dell'assemblea plenaria della CDPE, Ginevra, segretariato CDPE, 1976.

Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, commissione per l'insegnamento secondario: *Die Reduktion der Maturitätstypen und Maturitätsfächer*, Ginevra, segretariato CDPE, 1979.

# Maria Boschetti Alberti: un'esperienza ticinese di «Scuola serena»

L'occasione di commemorare **Maria Boschetti Alberti**, a 25 anni dalla morte, potrebbe essere un'occasione preziosa, non solo perché ci vede qui convenuti a rievocare la figura e l'opera di un'Educatrice Ticinese che ha fatto conoscere nel mondo Muzzano ed Agno, legandoli in qualche modo alla storia ricca e complessa del movimento delle «scuole nuove». Questa commemorazione è — a mio avviso — un'occasione preziosa anche perché ci offre la possibilità di verificare quanto e come la sua lezione educativa abbia inciso nel nostro contesto\*.

«*lo odio l'arte di rimpicciolire le cose*»<sup>1</sup>, scriveva la Boschetti Alberti nel celebre **Diario di Muzzano**, volendo così sottolineare la grande importanza pedagogica di rispettare la natura e le proporzioni delle cose. Commemorarla, perciò, impone in qualche modo l'obbligo di cogliere e rispettare le proporzioni esatte, il senso e la portata della sua azione di educatrice non solo attenta e impegnata, ma anche sensibile e coraggiosa nell'intraprendere con intelligenza e originalità quelle nuove strade di liberazione e promozione dello sviluppo dei fanciulli, strade allora solo vagamente praticate tanto nel vecchio quanto nel nuovo continente.

## 1. La vita

La biografia di Maria Boschetti Alberti è abbastanza nota per potervi individuare alcuni dei tratti tipici della realtà socio-culturale del Ticino fra l'Ottocento e il Novecento. È innanzitutto il destino dell'emigrazione dal quale — come sappiamo — poche famiglie furono allora risparmiate. Maria Carolina (è questo il suo secondo nome) nasce nel 1879 a Montevideo, nel lontano Uruguay dove i genitori — malcantonesi entrambi — erano andati a cercare lavoro e fortuna. Il padre, Giuliano Alberti, di Bedigliora, era pittore decoratore, e nutriva una passione spiccata per la letteratura e la musica; la madre Teofila Ferretti, di Banco (frazione di Bedigliora), aveva frequentato i «corsi di metodica» che allora formavano e abilitavano all'insegnamento nelle scuole elementare, suggestionata certamente dall'esempio del proprio genitore («Bernardon da Banc») «un ciabattino che amava i libri» e che, probabilmente credeva e sperava nelle possibilità dell'educazione, se è vero che anche egli aveva lasciato per qualche mese i ferri del mestiere e s'era iscritto a uno di quei primi corsi di metodica voluti da **Stefano**

**Franscini** e organizzati, a partire dal 1837, dal milanese **Luigi Alessandro Parravicini**, l'autore del famoso «Giannetto». In casa gli Alberti, come è tramandato ancora nei ricordi di famiglia, recitavano

**Dante e Shakespeare**; già in America si recavano regolarmente all'Opera, frequentavano il teatro quando si producevano le Compagnie italiane. Naturalmente leggevano moltissimo e avevano rapporti, per esempio, col **Fogazzaro**, che abitava, come si sa, in Valsolda, a due passi da Lugano, come testimoniano lettere dello scrittore vicentino. Ai genitori è da aggiungere, per completare l'ambiente, lo zio materno Giuseppe Ferretti, il famoso «zio Pep», che poi la Boschetti Alberti ricorderà, come vedremo, in un suo libro: geometra versatissimo in matematica, spirito estroso, che era stato in Sardegna a costruire acquedotti.

È a Montevideo, comunque, che Maria Carolina fa il suo primo incontro con la realtà della scuola. Ed è un incontro che le lascia il segno e ricorderà in più punti:

Maria Boschetti Alberti nel suo orto di Agno (12 settembre 1915)



\*Testo del discorso commemorativo del dott. Sergio Caratti pronunciato ad Agno il 16 gennaio 1976 in occasione del XXV anniversario della morte dell'Educatrice ticinese.

«Andai a scuola — scrive —, a quattro o cinque anni, in una grande città dell'America del Sud. Non vedo più la scuola, non vedo più la faccia della maestra; ma vedo benissimo un braccio da lei levato in alto in atto di spiegare una lezione; vedo una cattedra alta, molto alta... forse perchè le mie gambe erano ancora piccole, tanto piccole che io salivo a stento. Salivo però, quel primo giorno di scuola, con una grande gioia in cuore. La maestra doveva avermi dato un filo annodato e delle perline di vivaci colori, e doveva avermi suggerito d'infilarle; di questo non ricordo più. Ma mi rivedo nettamente, arrancante per salire alla cattedra col mio capolavoro in mano, le perline variopinte (come accarezzavo con l'occhio quella festa di colori) combinate in modo inimitabile... La maestra che stava spiegando col braccio levato, non fece che chinarsi dalla mia parte, rompere il nodo, far uscire le perline e dirmi: — Va' ad infilare un'altra volta! — Ah, quella maestra!... Se almeno si fosse voltata... e non m'avesse fatto assistere alla distruzione del mio capolavoro!... Il dolore ch'io provai in quel momento fu tale che mi restò sempre vivissimo nell'animo»<sup>2</sup>).

Dopo il 1883 la famiglia Alberti (Maria Carolina è la quartogenita di otto figli, tra il fratello maggiore Giacomo, che sarà poi pretore di Lugano, giornalista e poeta del genere umoristico che legò il suo nome anche al primissimo socialismo ticinese, e il minore Francesco, che diventerà sacerdote, romanziere e giornalista politicamente impegnato dalle colonne del «Popolo e Libertà») — dopo il 1883, dicevamo, la famiglia Alberti rientra a Bedigliora e qui la futura maestra di Muzzano e di Agno frequenta le scuole elementari, per iscriversi

poi alla magistrale dell'Istituto Santa Caterina di Locarno, da cui sarà licenziata, con una brillante votazione, maestra nel 1894. E l'anno appresso, 1895, incomincerà il suo insegnamento su e giù per il Malcantone: Monteggio, Neggio, Bioggio, Muzzano — e sarà proprio il municipio di Muzzano a confermarla maestra il primo ottobre 1917.

L'anno 1917 è un anno importante nella biografia della nostra educatrice: conclude un periodo della sua vita e della sua attività di maestra, ma soprattutto ne apre un altro, quello reso più significativo dalle sue esperienze di scuola rinnovata (dal 1917 al 1924 a Muzzano con le prime classi della scuola elementare, dal 1925 in poi ad Agno, dapprima con il secondo ciclo delle scuole elementari e, in seguito con le classi di scuola maggiore), esperienze che sono ampiamente documentate nei suoi scritti e che ebbero, come è noto, riconoscimenti e apprezzamenti più che lusinghieri dalla nuova pedagogia militante: dal Lombardo Radice al Ferrière e ai numerosi visitatori che ad Agno e Muzzano — in tempi diversi — sentivano di dover restare per capire lo «spirito» con cui Maria Boschetti Alberti sapeva vivificare due umili scuole di campagna.

1917, dunque, Muzzano: ed ecco come la ricorda oggi ancora una sua antica scolara, e pare un quadro davvero emblematico:

«La maestra Boschetti la ricordo, ma sono passati diversi anni, era grande, coi capelli piuttosto neri, un tipo da città, non era una contadina; vestiva bene, era sempre ben messa, e noi la guardavamo sempre. Il mattino andavamo a riceverla alla stazione della Cappella, dato che veniva da Agno. In estate quando era bel tempo, l'aspettavamo in cima alla Brüsada, che è un sentiero che dal piano d'Agno sale verso Muz-

zano. Facevamo la gara a chi riusciva a portarle la borsa».

E certo le fotografie che di Maria Boschetti Alberti ci restano testimoniano ancora d'una nobile bellezza lombarda, d'un portamento a cui gli anni aggiungeranno una serena solennità.

E un'altra scolara ancora:

«Io sono stata la sua allieva per quasi tre anni e la ricordo come un'insegnante meravigliosa, dallo sguardo dolce, sempre sorridente e, una cosa che mi colpiva moltissimo, è che era quasi sempre vestita di bianco.

La scuola da lei era un gioco, eravamo liberi, potevamo lavorare da soli, non ci aiutava non ci guidava nemmeno, penso che ci spronasse»<sup>3</sup>).

Ma forse è opportuno che anche noi, prima di ripercorrere questo nuovo periodo (i cui motivi ispiratori sono delineati con suggestione nella prima parte del **Diario di Muzzano**), sostiamo — idealmente — per cercare di capire meglio le esigenze avvertite dalla Nostra, esigenze che l'avevano spinta a compiere un viaggio pedagogico in Italia — a Milano e a Roma — per incontrarsi con le esperienze che vi si venivano effettuando all'insegna del «metodo Montessori». Perché — dobbiamo chiederci — questa giovane ticinese, apprezzata dalle autorità scolastiche, sente il limite contro cui cozza la sua quotidiana attività educativa? Ma, soprattutto, qual è la portata dello stimolo effettivo che essa riceve — positivamente o negativamente — dall'ambiente, dal clima culturale che dominava nel Ticino dell'epoca?

Noi faremmo in certo qual modo torto all'intelligenza di Maria Boschetti Alberti se ci accontentassimo della spiegazione che ella ce ne dà ne **Le campane di Vineta**, quando attribuisce allo zio Pep il merito, indiretto, di averla spinta verso le «scuole nuove», verso, cioè, quel nuovo modo di praticare l'insegnamento, non più centrato

Cinque immagini della «Scuola serena» di Agno (1938)  
Gli allievi con la loro maestra.



sulla presenza invadente della figura del maestro — un maestro, per altro, ignorante e presuntuoso, come amava sottolineare con sarcasmo lo zio Pep: «Bête comme un maître d'école...»<sup>4</sup>). A meno che questo episodio, tutto permeato di quella singolare compiacenza che anima solitamente certi ricordi, non stia a significare anche qualcosa di più. Cosa ci vieta, ad esempio, di vedere incarnata proprio nello zio Pep la realtà socio-culturale ticinese sul finire dell'Ottocento, indubbiamente provinciale, ma ricca di quei fermenti che da sempre animano la «provincia», facendone non di rado il serbatoio di esperienze che, prima o poi, vanno a confluire nelle «metropoli» per rinforzarne le nervature in via di indebolimento?

## 2. Il paese

E in effetti il Ticino dell'epoca — stando alle testimonianze accurate di **Ernesto Pelloni** e di **Carlo Sganzi** — era in pieno fervore per quella nuova pedagogia che traeva ispirazioni dal Pestalozzi e che mirava a trasformare radicalmente la prassi educativa, adultistica, mnemonica e verbalistica ancora in auge nelle scuole d'Europa, vera mortificazione della natura e degli interessi dell'educando.

«Ricordo — scrive ad es. il Pelloni — che una rigida mattina d'inverno Oreste Gallacchi, anima pestalozziana in veste di uomo politico, venne nella scuola maggiore di Breno a invitare la scolaresca a seguirlo attraverso le gelate viuzze del villaggio montano, per festeggiare con canti patriottici il centocinquantenario della nascita del grande educatore elvetico. Era il 12 gennaio 1896»<sup>5</sup>).

In quale villaggio del Malcantone insegnava allora Maria Boschetti Alberti? Ma Pestalozzi e il metodo intuitivo, insieme alla complessa problematica dell'educazione come autoeducazione, del pieno libero e armonico sviluppo dell'individualità del fanciullo, non erano allora solo occasioni per festeggiamenti ufficiali. C'era un movimento effettivo, politico e pedagogico ad un tempo, impegnato nel rinnovamento delle teorie e della pratica scolastica. «Centro del movimento — prosegue ancora il Pelloni — (era) la scuola normale maschile, diretta dal teologo Luigi Imperatori. Due anni prima, nel 1894, l'Imperatori, in una con Francesco Giannini, insegnante di didattica, aveva riformato, per incarico del nuovo Governo liberale, il Programma delle scuole elementari, ispirandolo 'alle dottrine ed agli esempi dei due luminari della pedagogia contemporanea, il Padre Girard ed Enrico Pestalozzi'. Il nuovo programma, soggiungeva l'Imperatori, 'impresta dal Girard il metodo materno e dal Pestalozzi il principio dell'intuizione'. Trasportato dal suo fervore per il Girard e il Pestalozzi, Luigi Imperatori ne affermava l'influenza anche sugli educatori e sulle scuole ticinesi della prima metà del secolo diciannovesimo, al punto che, nella chiusa del suo discorso in onore di Pestalozzi, pronunciato a Locarno la sera di quello stesso 12 gennaio 1896, 'ricordiamoci (giunse a dire) di quella pleiade illustre di Educatori Ticinesi, il Padre Soave, l'abate Bagutti, Stefano Franscini, l'abate Lamoni, l'abate Fontana, che nella prima metà di questo secolo raccolsero lo spirito

Le idee che io avevo raggiunto così poveramente, per mio conto, e un po' ancora astratte, qui in questa scuola campestre sono già realtà confortante, ricchissima. Grazie, cara Alberti, della offerta gentile di tenermi al corrente del suo lavoro ulteriore: la scuola di Muzzano e la scuola di Domani. Ho bisogno di conoscerla bene, per farla conoscere ai maestri italiani, perché ne traggano incitamento al loro lavoro nuovo.

Giuseppe Lombardo Radice

Testimonianza di Giuseppe Lombardo-Radice, in visita alla scuola di Muzzano, scritta sul diario di Maria Boschetti Alberti (1923).

*Le idee che io avevo raggiunto così poveramente, per mio conto, e un po' ancora astratte, qui in questa scuola campestre sono già realtà confortante, ricchissima.*

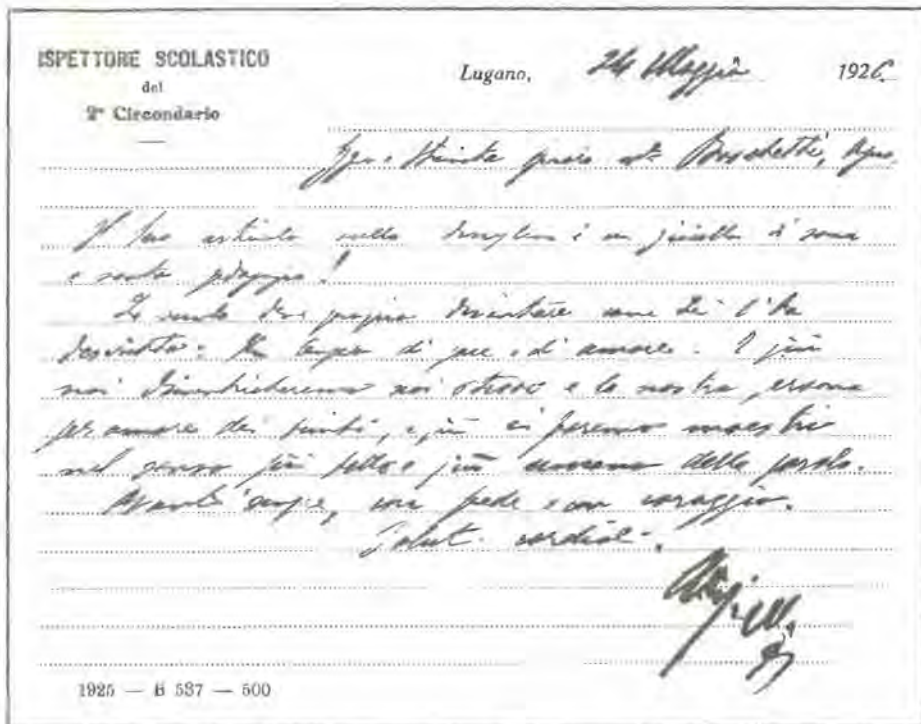
*Grazie, cara Alberti, della offerta gentile di tenermi al corrente del suo lavoro ulteriore: la scuola di Muzzano e la scuola di Domani. Ho bisogno di conoscerla bene, per farla conoscere ai maestri italiani, perché ne traggano incitamento al loro lavoro nuovo.*

G. Lombardo Radice

di Pestalozzi e di Girard e lo trasportarono fra noi a vivificare le scuole nostre e della vicina Lombardia, ed imitiamoli»<sup>6</sup>).

Ora se — come lo stesso Pelloni mostra con un apparato storico e critico che fa del suo saggio, *Pestalozzi e gli educatori del Cantone Ticino*, un documento fondamentale della nostra letteratura pedagogica —, se, dicevamo, gli entusiasmi dell'Imperatori peccano di genericità approssimativa (anche per la scarsa conoscenza che l'Imperatori aveva del pensiero originale del Pestalozzi), non meno vero è il fatto che i personaggi citati dal dotto teologo avessero dato un contributo importante nell'opera di radicamento e diffusione di una filosofia morale dalla quale discendeva in linea diretta un preciso impegno pedagogico e didattico, attorno al quale e per mezzo del quale si è svolta

magna pars della storia delle idee politiche e della cultura ticinese. Perché — come scrive Carlo Sganzi fin dalle prime righe di un suo saggio premesso alla raccolta antologica dei moralisti e pedagogisti, nel secondo volume degli *Scrittori della Svizzera Italiana* —, «vi è una caratteristica comune ai nostri pensatori ed è questa che, anche dove essi si elevano a problemi d'ordine speculativo, vi arrivano in conseguenza di preoccupazioni educative o politiche, rarissimo per interesse teorico puro. Il pensiero dei nostri moralisti riflette il processo per cui nel nostro paese si sono venute formando una coscienza pedagogica ed una coscienza politica. Quella, potendo sorgere come espressione di umanesimo universale non legato necessariamente a contingenza politiche, prelude e offre anche sviluppi propri: questa



Lettera dell'ispettore scolastico del II circondario A. Teucro Isella citata a pag. 17, seconda colonna (1926).

coincide cogli inizi e gli svolgimenti della nostra libertà e sue istituzioni e tende a incorporarsi la prima come suo elemento integrante.

I nostri pensatori sono in massima parte uomini di scuola, accessoriamente uomini politici nei quali è particolarmente vivo il problema della scuola e della educazione di una coscienza civica nel popolo<sup>7)</sup>.

E di questi uomini di pensiero e d'azione, oltre al Francini e all'Imperatori, è forse qui il caso di ricordarne alcuni per le possibili connessioni con la «pedagogia» della Boschetti Alberti:

— l'abate **Giuseppe Bagutti** (1776-1837) che diresse l'istituto nazionale per sordomuti di Milano, autore di un saggio, *Il galeato dell'istruttore* (1825), nel quale questo fervente ammiratore di Padre Girard (cui aveva fatto visita a Friburgo nel 1819) si preoccupava di evidenziare, citando la figura e l'opera di Pestalozzi, come «un buon maestro, oltre all'essere fornito di sufficiente scienza, deve principalmente possedere le qualità e doti che possono a lui conciliare l'affezione ed una rispettosa stima degli scolari»;

— l'abate **Antonio Fontana** (1784-1865), che come il Bagutti visse però fuori del Ticino, nella vicina Lombardia, autore di un *Manuale per l'educazione umana* in tre volumi (1834) di cui già la dedica («a una madre / Nella sapienza dell'umana educazione vale meglio un'ottima madre che i libri dei filosofi») è ampiamente significativa. «La scuola — scrive il Fontana — nella prima età deve seguitare il fanciullo, e non debbasi costringere il fanciullo a seguir la scuola. Egli non deve punto accorgersi d'esser contenuto ad alcuno studio: egli deve essere liberissimo. Egli deve trastullarsi e volgersi a piacer suo a quelle cose che ragionevolmente possono concedersi a quegli anni primissimi. Ma l'educatore seguitandolo diligentemente in tutte quelle innocenti sollecitudini, in tutti quei giudizi, in tutti quei consigli, in tutte quelle deliberazioni, in tutto quel perpetuo favellare ed

operare, deve per bella maniera avviare e confortare la mente al vero con piacevoli ragionari, e con evidenti considerazioni, valendosi ad ogn'ora dei medesimi giocolini, dei medesimi cicaliecci».

Ma il Fontana offre qualcosa di più per i possibili riferimenti con l'opera della Boschetti Alberti, in quanto la pedagogia dell'amore, dell'intuizione sensibile e dello studio d'ambiente, espressa da quest'uomo che fu — come scrive il Pelloni — il più colto educatore del Canton Ticino, dopo il Soave, ha tra i suoi meriti anche quello di aver scritto una *Grammatica pedagogica* (1828) in cui precorre quelle tendenze affermatesi diversi anni dopo e sostenitrici dell'utilizzazione del dialetto nell'insegnamento della lingua («... le parole a lo scritto debbono sempre derivarsi dal linguaggio del fanciullo, ossia dal dialetto»);

— il canonico **Alberto Lamoni** (1798-1838) che dal 1828 diresse proprio a Muzzano un Istituto «informato» ai principi metodici del Lancaster e dello Jacotot, sostenitori entrambi del «mutuo insegnamento». Purtroppo la morte, che lo colse nel fiore dell'età, impedì una prima realizzazione dei suoi progetti educativi.

E, per finire con questi lontani riferimenti, citerò appena **Giuseppe Curti** (1809-1895) e la sua battaglia contro la vecchia scuola, e la vecchia grammatica combattuta in nome del Pestalozzi. Ma a questo punto la storia delle idee pedagogiche nel Canton Ticino si fonde con quella delle nuove istituzioni educative avvertite ormai come strumenti necessari per una migliore realizzazione delle prime. E anzitutto la creazione di una Scuola Normale capace di assicurare agli educatori una formazione più organica e moderna di quella fornita con i vecchi corsi di metodica. Ma la Normale, istituita poi nel 1873, come risponderà a queste esigenze? Nel 1888 **Brenno Bertoni** ne traccia il seguente quadro rivelatore: «Or dovrei dire qualche cosa della necessità di far sparire i metodi antiquati ancora

in uso nelle nostre scuole, ma credo di potermene esimere, imperocché se alla direzione delle scuole normali si ponessero veri pedagogisti moderni, l'indomani comincerebbero gli allievi maestri ad imparare che cosa sia e come si applichi il metodo intuitivo, che da tanti anni si predica. Finirebbe una volta questa vergogna delle nostre scuole normali... per cui i nostri giovani maestri e le nostre maestre, uscite dalle scuole normali colle migliori patenti, non conoscono nemmeno di nome le lezioni di cose, non hanno nessuna idea del metodo intuitivo per insegnare la lingua...» ecc.<sup>8)</sup>.

La diagnosi del Bertoni è, come dicevamo, del 1888; abbiamo altresì visto che all'inizio del decennio successivo qualcosa incomincia a cambiare nei programmi della scuola elementare e che, con l'imperatori alla magistrale di Locarno, si intraprende una certa apertura verso la pedagogia moderna, all'insegna di un Pestalozzi che sarà però veramente capito più tardi — grazie all'apporto del movimento delle «Scuole nuove» (attivismo) da un lato, e al primo studio scientifico rigoroso di Carlo Sganzi (1926), dall'altro. Ma intanto la nostra Boschetti Alberti era già diventata maestra e praticava il metodo tradizionale nelle scuole elementari del Malcantone, con quella insoddisfazione interiore — beninteso — di cui ella stessa parla ne *Le campane di Vineta*. Ora, non dovrebbe essere difficile immaginare tutto il vuoto che la Nostra avvertì tra le idee pedagogiche moderne, conclamate e dibattute nel nostro Cantone, e la realtà dell'insegnamento, la triste e monotona realtà dell'esperienza quotidiana in cui si sentiva confinata.

«Cominciai — confesserà, infatti, più tardi, in una conferenza sul Metodo Montessori ai maestri della Levantina —, cominciai a seguire una scuola più naturale, più razionale, più materna, più pratica, più adatta ai bisogni psichici del maestro e dell'alunno. E cercai la nuova scuola sui libri. Ma con tutto il rispetto dovuto alle ombre di novità dei nostri grandi pedagogisti, non trovai che bellissima teoria: da tradurre in pratica, da portare direttamente nella scuola, nulla»<sup>9)</sup>.

Tanta confessione di un bisogno di esperienza, che la spingerà poi a intraprendere il «Viaggio pedagogico in Italia», non ha, a sua volta, bisogno di commento: esso prenderà poi, nel ricordo, le sembianze dello zio Pep.

### 3. L'opera e il pensiero pedagogico

Il diario di Muzzano, *La Scuola Serena di Agno* e *Il dono di sé nell'educazione* rappresentano la quasi totalità degli scritti in cui Maria Boschetti Alberti ha voluto raccogliere e fermare la sua esperienza di «Scuola nuova», (altri scritti: articoli di pedagogia e note polemiche apparvero dal 1919 al 1939 su «L'Adula», su «Popolo e Libertà», sul «Corriere del Ticino» e sulle riviste pedagogiche «Risveglio», Lugano, «Il Gruppo d'Azione», Milano e «Scuola italiana moderna», Brescia). Certo, non è in questi scritti che va ravvisata la sua opera più autentica, bensì nella pratica quotidiana che essi in qualche modo raccontano. Ma bisogna fare attenzione a non confinare questa pratica in una di-



Verifiche di conoscenze geografiche appena acquisite.

mensione quasi inaccessibile per la teoria — bisogna fare attenzione, perché tra le pieghe diverse di questo racconto educativo scorre una consapevolezza che è sorretta da un impianto pedagogico da non sottovalutare. Cito a questo proposito la testimonianza del figlio Franco (rilasciata a **Radio Monteceneri** nel 1974) che di sua madre è stato anche allievo ad Agno:

«Ognuno portava in scuola i propri interessi di ragazzo abitante una regione rurale. Ovviamente erano interessi molto vari. Non c'era nessuna barriera ad importare nell'aula scolastica quello che ci occupava fuori dalla scuola, sui temi che portavamo in classe, gli oggetti, anche i giornali, i libri, gli autori nostri, poi noi davamo le spiegazioni a quei gruppi che in scuola si formavano spontaneamente secondo gli interessi.

Si facevano così scoperte su temi nuovi, erano scoperte tanto più valide, in quanto ci erano proposte da compagni con i quali poi fuori si facevano i giochi tipici dei ragazzi, diciamo di quelle regioni. Quindi non erano scoperte che ci venivano da un mondo estraneo a quello nostro di tutti i giorni.

La funzione di mia madre in tutto questo, cioè in questo irrompere della vita normale del ragazzo entro il mondo scolastico, quasi non appariva, benché fosse, io ritengo, potente. Doveva essere un po' come un'influenza, direi quasi sotterranea, che ci aiutava a crescere spiritualmente ed intellettualmente e culturalmente. Un'influenza che non veniva mai in primo piano; era, agiva proprio senza parere, perché mia madre, e credo che questo sia uno dei canoni fondamentali del suo insegnamento, si sforzava sempre di non influenzare in nulla lo sviluppo della personalità del ragazzo perché questo crescesse secondo, diciamo così, le sue leggi interne».

Certo, la pedagogia della protagonista della Scuola serena è fortemente personalizzata, ma non fino al punto che vorrebbe ad esempio il **Dottrens**, il quale preferisce sottolineare quasi esclusivamente la «personalità educativa inimitabile» della Nostra. («Io mi inchino — scrive il pedagogo ginevrino — davanti alla personalità e all'opera della signora Boschetti, ma il suo esempio è pochissimo probante per me, poiché allor quando la signora Boschetti non c'è più, tutto, più o meno, sparisce, e potrebbero imitarla soltanto gli educatori dotati di una personalità paragonabile alla sua.

Essa è di qualità troppo alta perché si trovino molti che siano capaci di fare come lei»<sup>10</sup>).

Ma, a ben guardare, quello della «personalità inimitabile» non è forse un falso problema? La pedagogia implicita tra le pieghe dell'azione educativa della Boschetti Alberti ce ne spiega, indirettamente, il perché: «Se mi dite, maestri carissimi, che ognuno dei vostri allievi deve imparare le medesime cognizioni, sono con voi; ma se mi dite che ognuno deve imparare al medesimo modo, vi rispondo che questo è assurdo, è contro natura, è inumano. Ciascuno dei nostri alunni ha un diverso grado di intelligenza; sono enormi le differenze tra uno e l'altro tipo. Ogni tipo arriva ad imparare le medesime cognizioni, è vero: ma ogni tipo vi arriva in modo diverso»<sup>11</sup>).

Il rilievo pedagogico è importante, è decisivo anzi; esso pone il problema del rispetto dell'individualità dell'educando e, quindi, della ricerca di quelle strategie educative atte a favorire e migliorare lo sviluppo dell'individualità (individualità non individualismo, perché tutti sappiamo quanto radicato fosse nella maestra di Muzzano e di Agno l'afflato sociale, così immediato e ingenuo, né impreziosito né turbato da quelle che oggi potremmo chiamare «preoccupazioni ideologiche»). Attorno a questo senso pieno dell'individualità ruota, perciò, tutta l'avventura educativa della Boschetti Alberti, fin dal suo primo incontro con il «Metodo Montessori». Se ci

chiediamo, infatti, cosa abbia rappresentato per lei l'insieme dei procedimenti scientifici della pedagoga italiana, troviamo solo un'occasione, un esempio che la maestra ticinese reinterpreta però a modo proprio: «Quello — scriverà ad esempio, in merito ad un problema pedagogico non secondario — che la Montessori chiama concentrazione dell'attenzione è un fatto vero, naturale, che succede ad ogni fanciullo posto nell'ambiente di libertà; un fatto naturale come la comparsa del primo dente e il primo movimento di deambulazione. La Montessori lo chiama concentrazione dell'attenzione e pare credere che si faccia unicamente sul suo materiale.

Deve essere invece una concentrazione di interesse, e può farsi su qualsiasi cosa. Il fanciullo che entra nell'ambiente di libertà, venga da casa o venga dalla scuola comune, è divagato, distratto, inquieto, annoiato. Poi ad un tratto . . . si fissa su di una materia; fa, rifà, ripete. È l'interesse che si concentra; e da questo primo centro si estenderà a poco a poco alle altre materie finché diventerà generale.

Allora noi diciamo che l'alunno si è ordinato...»<sup>12</sup>).

I termini Interesse e Libertà sono appunto quelli che sintetizzano questa «semplicissima pedagogia» tanto cara al Ferrière e al Lombardo Radice. La libertà, anzitutto, perché essa rappresenta il contesto più ricco per il fiorire degli interessi: «Io non avrei immaginato che i ragazzi potessero a tal segno interessarsi dei loro studi. Mai, mai quando io facevo scuola col metodo comune, mai arrivai a vedere qualcosa di sbiaditamente somigliante! E mi adoperavo a fare le lezioni sui punti di Herbart, e mi affannavo a portare il più svariato materiale in Scuola, ad illustrare in tutti i modi possibili le mie lezioni.

Ma dopo un primo moto di curiosità per una cosa nuova, dopo un interesse falso, subito l'apatia più generale»<sup>13</sup>). Basta ripensare, anche solo di sfuggita, a tutte le battaglie combattute dal migliore «attivismo» in nome di una teoria dell'interesse che si contrapponeva all'herbartismo, ad

Aiuto vicendevole





Libero lavoro di gruppo

una pedagogia, cioè, che riduceva l'interesse a meccanicismo intellettualistico, ad un fatto momentaneo ed «esterno» ai bisogni concreti dell'educando — basta ripensare a queste vecchie polemiche che videro come protagonisti il Dewey in America e il Claparède in Europa, per cogliere tutta la consapevolezza pedagogica della nostra Boschetti Alberti, pur così schiva (e, perché no?, sospettosa) nei confronti di tutto quanto sapesse di teorico!

Un'azione educativa, dunque, quella della maestra di Muzzano e di Agno, in linea con la migliore pedagogia militante del suo tempo. Anziché «esempio inimitabile», più corretto sarebbe parlare di un'originale — o, se si vuole, personale — interpretazione delle teorie attivistiche, interpretazione fatta «sul campo» e con un chiaro intento che non è esagerato definire politico, perché mirava al rinnovamento dell'intero apparato pubblico della Scuola elementare: «Io cerco — scrive ancora nel suo saggio più importante, 'La libertà educativa' — di dimostrare coi fatti che è possibilissimo portare nelle scuole governative la libertà, l'auto-educazione, il rispetto dell'individualità; cerco di dimostrare coi fatti che, senza dare troppo nell'occhio ai nemici delle scuole nuove, senza troppo bruschi trapassi, senza violenti strappi, si può cambiare una classe comune in una scuola serena, cioè in un ambiente di pace, di armonia, di serenità; possibilissimo, solo che lo si voglia»<sup>14</sup>).

Ho sempre creduto che tanta decisione nel perseguire un progetto educativo moderno sia stata, in ultima analisi, il fondamento vero dei molti riconoscimenti che Maria Boschetti Alberti ricevette dai pedagogisti del tempo: dal Lombardo Radice che volle fare di Muzzano e della «Scuola serena» un punto di riferimento per quel rinnovamento che aveva cercato di imprimere alla scuola italiana, al Ferrière, questo nostro apostolo delle scuole nuove che citò ampiamente e con entusiasmo, nei suoi scritti sul movimento attivistico, le esperienze di Muzzano e di Agno.

L'affermarsi delle correnti idealistiche in Italia, specialmente attraverso l'opera di Gentile e di Croce, aveva condotto a un mondo culturale tutto impregnato di uno spirito nuovo che non fu certamente estraneo allo stesso spirito che animò l'opera di Maria Boschetti Alberti, dati i rapporti e legami che univano il Ticino alle vicine penisole.

Giuseppe Lombardo Radice, che fu il migliore interprete, sul piano pedagogico, di tali correnti e che era alla ricerca di nuove vie educative, anche in contrasto con le aspirazioni di un regime dittatoriale che lo fece tanto soffrire, amava ritrovare nel Ticino quell'oasi di vita democratica e libera, che stava scomparendo nel suo paese, e amava sostare nelle scuole in cui a tale vita si educava.

Nel particolare momento storico in cui si trattava di lottare e di lavorare anche in misere cattedre, il maestro quasi missionario e idealista era quello che secondo lui occorreva per educare le nuove generazioni.

E ciò che certi maestri sapevano fare, in condizioni di lavoro spesso assai disagiate era per lui motivo di conferma del suo intimo pensiero.

È in questa disposizione d'animo che egli vide nella scuola di Maria Boschetti Alberti, così come in altre scuole presentate nelle sue numerose pubblicazioni, l'inizio di un'era nuova. In altre parole le scuole di Agno e di Muzzano costituiscono la viva semplificazione della sua stessa dottrina pedagogica.

Il metodo era quindi del maestro stesso, nella sua capacità di informare educando e di rinnovarsi continuamente per meglio indirizzare i propri allievi.

Questo è lo spirito che in gran parte impregna ancora i nostri programmi per le scuole elementari del 1959 e che ha dato a Maria Boschetti Alberti l'energis per impostare una vita scolastica aliena dalla coercizione autoritaria e da qualsiasi nozionismo scolastico. In contrasto con l'unità del sapere. L'anima del tutto e la conoscenza globale deve precedere la conoscenza delle parti, e cioè il frammentarismo di nozioni separate astrattamente materia per materia.

Senza dubbio l'educazione in queste condizioni è per certi aspetti inimitabile per il fatto stesso che può essere frutto di un'arte più che di una scienza. Ma è poi veramente possibile svolgere una vera attività educativa con la sola scienza senza arte o con la sola arte senza scienza?

Adolfo Ferrière, ginevrino, fra i maggiori esponenti europei di una scuola attiva fondata sul bisogno di sapere, di cercare, di osservare, di lavorare insito in ogni ragazzo e sugli interessi

spontanei che ne derivano, sull'insegnamento individualizzato, su una scuola senza programmi cristallizzati e capace di stimolare gli allievi all'osservazione, alla ricerca, all'esplorazione dell'ambiente, al lavoro individuale e di gruppo anche per coltivare il senso sociale, non poteva non essere entusiasta di un'opera educativa, come quella della Boschetti Alberti, che realizzava in concreto la scuola attiva che lui sognava e «con un'armonia e una poesia indicibile».

Il figlio Franco ricorda il Ferrière che veniva in casa: un bel vecchio, dice, interessante anche nella persona, specie nella faccia tormentata: il quale incuriosiva il bambino d'allora per la totale sordità, che lo obbligava, conversando con la madre, a farsi scrivere rapidissimamente le parole su un libriccino che portava sempre con sé. E certo questo ritratto corrisponde all'immagine del grande pedagogista ch'io stesso porto nella memoria.

Incontrai il Ferrière una prima volta il 30 agosto del 1954 a Ginevra, guidato a lui da un anarchico italiano ch'egli teneva nascosto, con spirito filantropico, in una rustica dépendence del suo giardino, già servitagli per i suoi esperimenti pedagogici: e parlandomi del Ticino, venne subito a dire della Boschetti Alberti, e volle sapere se il suo spirito era sempre vivo e se si era diffuso nelle scuole; e ritornò più d'una volta il nome della Boschetti Alberti nei successivi incontri. A lei il Ferrière aveva scritto in una lettera: «Vedendo la sua scuola è come se, da un abbaio, io gettassi un colpo d'occhio sull'avvenire»; e ancora, parlando dell'eccezionale maestra: «Ella fu una delle più grandi educatrici dell'Europa e, si può dire, del mondo. Cionondimeno fu quasi sconosciuta nel suo paese e non svelò un segreto ricordando che le autorità scolastiche del suo cantone non l'hanno né sempre compresa né sempre tollerata»; aggiungendo infine: «Gli innovatori disturbano le sacrosante abitudini e calpestano i regolamenti».

Ma qui sorge il problema: le autorità scolastiche del Ticino furono veramente insensibili al messaggio di Maria Boschetti Alberti? Insensibili al punto di osteggiarla? La parola del Ferrière è certamente importante, e altro potrebbe pure far pensare in quella direzione: tuttavia qualche testimonianza ci dice che, se il Ticino forse era in una certa misura improprio a intendere e

#### Il giornale nella scuola





Maria Boschetti Alberti negli ultimi tempi

accettare la via indicata della maestra di Muzzano, non mancarono neppure nel nostro Cantone gli incoraggiamenti, gli apprezzamenti, i consensi.

Nel 1917, per esempio, partendo per il suo primo viaggio in Italia, le Boschetti Alberti è accompagnata da lettere di raccomandazione del suo ispettore **Salvatore Monti** (che la definisce «buona docente, animata da nobile entusiasmo per la sua missione») e del Dipartimento della pubblica educazione; e del Monti troviamo una fotografia con la seguente dedica del dicembre 1926 «Alla distinta signora Ma. Maria Boschetti Alberti perché ricordi colui che le fu sempre superiore e collega insieme».

Sarà Ernesto Pelloni ad accompagnare Giuseppe Lombardo Radice nella sua prima visita alla scuola di Muzzano il 21 dicembre 1923.

E mi piace ricordare queste lettere dell'ispettore **Teucro Isella**, del 1925 e del 1926, quando cioè l'opera di Maria Boschetti Alberti assumeva la sua piena sostanza ed espressione:

«Lugano, 12.5.1925

Signora, con più rileggo il suo ultimo articolo con più lo trovo profondo e pieno di fede e di amore.

C'è una visione idealistica e realistica insieme della scuola; e c'è un ardore di passione capace di scaldare gli animi più freddi, di suscitare i consensi e gli entusiasmi più vibranti.

Avanti sempre, con coraggio e con fermezza.

Con stime e auguri cordiali

dev.mo T. Isella»

«Lugano, 24.5.1926

Egregia e stimata  
Signora Ma. Boschetti, Agno

Il suo articolo sulla disciplina è un gioiello di sana e santa pedagogia!

La scuola deve proprio diventare come Lei l'ha descritta: un tempio di pace e di amore.

E più noi dimanticheremo noi stessi e la nostra persona per amore dei bimbi, e più ci faremo maestri nel senso più bello e più umano della parola.

Avanti sempre, con fede e con coraggio.

Saluti cordiali.

Teucro Isella»

Voci, che certo non bastano ad annullare la non lieta affermazione del Ferrière, ma che lasciano la questione insoluta: ed io la propongo nel desiderio che la ricerca sia portata più a fondo, con la raccolta di ulteriori testimonianze. Il Ticino, a ogni modo, non fu già allora del tutto sordo, anche se i tempi, per certi aspetti, erano ancora acerbi.

Acerbi in Ticino, a parte le illustri eccezioni che ho ricordato, per intendere la vera sostanza di quell'insegnamento, ma acerbi anche altrove: tant'è vero che solo negli anni trenta vediamo fiorire sistematicamente, per continuare nei decenni successivi, gli studi sull'opera della Boschetti Alberti; da quello del **Baroni** nel 1934, a quelli del **Chizzolini**, 1939, e quelli dell'**Agazzi**, del **Catalfamo** sino al **Peretti**, del 1963, peda-

gogisti militanti nel cattolicesimo, religione nella quale pure la maestra di Agno credeva; e citerò ancora, senza pretesa di completezza, il **Gabrielli**, «Il pensiero e l'opera di Maria Boschetti Alberti», Firenze 1954, e il **Mazzetti**, «Maria Boschetti Alberti oltre le Montessori e Lombardo Radice», Roma 1962: che è un titolo, quest'ultimo, che appare assai significativo e dice la modernità e anzi l'attualità di quel metodo e di quella prassi.

Maria Boschetti Alberti vive nel tempo grazie al suo magistero permeato in profondità di rispetto, ma soprattutto di intelligente amore per il fanciullo: quell'amore materno che è il segreto di ogni vittoria e con il quale già Pestalozzi sognava di rivoluzionare la scuola: «E se la scuola diventasse una madre? E se la scuola facesse per tutti i fanciulli quello che una madre fa per i suoi figli?»

È vero: anche se noi oggi abbiamo dovuto imparare che l'amore non basta; ma rileggiamo questa annotazione di una scolarotta di Muzzano, una piccola zingara, toccata dal dolore, del 3 marzo 1920: sono parole commoventi, in una lingua che può suonare ai nostri orecchi strana, un gergo dei giramondo, ma che è umanissima: «Signura maestra sei bèla come loro (l'oro), signura maestra cara come sei Stela — dimme o cara come ti voglio bene cara mia maestra sei propi mie tu cara maestra, — o signorina io piange perchè sei tropo Stela — o mama vieni aiutarmi a portare cuela signura stela a casa mia»<sup>15</sup>).

Ritorna il sogno del Pestalozzi: «E se la scuola diventasse una madre?»

L'amore non basta, dunque. Ma quali progressi si renderebbero possibili nelle scuole se ogni allievo sentisse quella coincidenza singolare tra la maestra e la madre! E sarebbero progressi, senza dubbio, anche sul piano di quello sviluppo cognitivo che oggi costituisce la preoccupazione maggiore della nostra pedagogia.

Sergio Caratti

#### Note

1) MARIA BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano* - a cura di A. Agazzi, «La Scuola», Brescia 1953, pag. 134.

2) MARIA BOSCHETTI ALBERTI, *Il dono di sé nell'educazione* - a cura di A. Agazzi, «La Scuola», Brescia 1959, pp. 22/23.

3) *La testimonianza è tratta dal servizio* (curato da M. Horat) che la Radio della Svizzera Italiana ha dedicato all'educatrice ticinese nel 1974.

4) Cfr. *Il diario di Muzzano*, op. cit.; pag. 23.

5) E. PELLONI, *Pestalozzi e gli educatori del Canton Ticino* - in «Quaderni Pestalozziani», II, III - 1927; pag. 39.

6) *Ibid.*; pag. 40.

7) G. SGANZINI, *Moralisti e Pedagogisti* - in AA. VV., *Scrittori della Svizzera Italiana* - vol. II, Bellinzona 1936; pag. 1105.

8) Citato in E. PELLONI, op. cit.; pag. 75.

9) Citato in M. PERETTI, *Boschetti Alberti*, «La Scuola», Brescia 1963; pag. 23.

10) Si veda questo giudizio del Dottrens in appendice a *Il Dono di sé nell'educazione*, op. cit.; pag. 176.

11) MARIA BOSCHETTI ALBERTI, *La Scuola Serena di Agno* - a cura di A. Agazzi, «La Scuola», Brescia 1955; pag. 80.

12) *Ibid.*; pp. 93/94.

13) M. BOSCHETTI ALBERTI, *La Scuola Serena di Agno*, op. cit.; pp. 61/62.

14) *Ibid.*; pp. 75/76.

15) MARIA BOSCHETTI ALBERTI, *Il Diario di Muzzano*, op. cit.; pp. 118/119.



# Stranieri nella città

## (Sintesi e considerazioni relative all'incontro tenutosi a Losanna il 25 maggio 1977)

Il 25 maggio 1977 si è svolto, a Losanna, un incontro per insegnanti sul tema «Stranieri nella città», organizzato dalla Commissione Nazionale Svizzera per l'UNESCO. A questa giornata di discussioni ha partecipato una quindicina di persone, tra cui tre ticinesi. Gli insegnanti sono stati accolti da Sylvia Junod, presidente delle scuole associate dell'UNESCO in Svizzera e da Henriette Ehinger, direttrice della scuola specializzata di Mémise (Lutry), che si è occupata di animare l'incontro e di coordinare le discussioni. Il tema affrontato in questo incontro, «Stranieri nella città», rientra nel quadro di un progetto più ampio di riflessioni e di incontri che la Commissione Nazionale per l'UNESCO della Repubblica Federale di Germania ha proposto alle scuole associate di diversi paesi europei. Un progetto che ha come scopo principale di sensibilizzare i ragazzi al fatto che viviamo in una società plurinazionale, in cui si incontrano e si mescolano diverse culture. Attraverso un'adeguata sensibilizzazione, i ragazzi dei diversi paesi vengono preparati alla comprensione internazionale sulla base di un'esperienza vissuta direttamente in prima persona e con consapevolezza.

L'incontro di Losanna si è svolto secondo due momenti. Al mattino, i partecipanti hanno esposto le loro esperienze e le loro riflessioni intorno al problema degli stranieri e i vari interventi hanno ripetutamente sottolineato che *tale problema riguarda soprattutto i lavoratori stranieri emigrati e i loro figli*. Nel pomeriggio, i lavori sono proseguiti su un terreno più concreto: si sono cercate soluzioni al problema e i mezzi d'intervento più idonei a facilitare e ad attuare l'incontro fra svizzeri e stranieri.

La discussione, come si può leggere nel rapporto finale redatto da Henriette Ehinger e da Chantal de Schoulenkoff (del Segretariato della Commissione Nazionale Svizzera per l'UNESCO), ha preso l'avvio da una constatazione di base e da un interrogativo al quale si è cercato di rispondere:

«Viviamo in questo momento l'incontro di culture diverse dalla nostra; gli stranieri arrivano da noi con la loro lingua e con i loro costumi; noi li riceviamo con i nostri. C'è una *choc reciproco*. Questa presa di contatto alla quale siamo mal preparati sfocia spesso nell'aggressività. (Come arrivare ad incontrarsi senza scontro?)» (Rapporto finale, pag. 2).

Le diverse osservazioni formulate dai partecipanti, nel rapporto finale sono state riunite sotto due punti:

- A che cosa sensibilizzare?
- Come sensibilizzare?

Con il *primo punto* si è cercato di approfondire:

- come avviene l'incontro con gli stranieri all'interno della scuola e nella città;
- quali sono gli ostacoli che si frappongono a un incontro costruttivo e libero da conflitti;
- quali sono invece i requisiti di fondo che sottendono e promettono un incontro che sia scambio amichevole e arricchimento reciproco.

Le riflessioni relative al primo punto hanno sottolineato come spesso l'incontro con gli stranieri avvenga (o sia avvenuto) in termini di conflitto e di rifiuto, con la conseguente emarginazione dello straniero. Il rifiuto nasce soprattutto dalla paura del diverso, di ciò che è estraneo alla nostra cultura, ma anche da un falso patriottismo che fa sognare un paese «puro», con costumi che non vengano intaccati nel tempo... Tuttavia anche lo straniero tende spesso a ricreare, nel paese che lo ospita, il proprio ambiente d'origine e a vivere secondo le proprie usanze e abitudini, senza confrontarle. In sostanza, il proprio patrimonio culturale, è per ognuno fonte di sicurezza e ognuno tende a difenderlo, perché il confronto fa temere il disorientamento o la perdita della propria identità.

Perché sia possibile uscire da un rifiuto reciproco, che oltre a essere conflittuale, è anche sterile per la cultura di ciascuno e impedisce una convivenza serena, occorre sgombrare il campo da alcuni pregiudizi.

Prima di tutto, tanto nella scuola, come in tutto l'ambiente cittadino, bisogna acquisire una mentalità più aperta, che poggi sulla certezza che «non è questione né di cambiare l'altro, né di cambiare se stessi. Il "livellamento" non deve esistere: non si parla di assimilazione, ma d'integrazione nel senso più ampio del termine». (Rapporto finale, pag. 3). Non si può pretendere dallo straniero una passiva accettazione della nuova cultura, cioè un adattamento per forza di cose all'ambiente acquisito: ciò significherebbe «spogliare» l'altro, defraudarlo del suo patrimonio culturale e misconoscere quindi la sua uguale dignità culturale. Qui si mette l'accento soprattutto su quella forma di etnocentrismo, che fa credere di essere migliori perché più fortunati.

In secondo luogo, e anche il documento finale lo sottolinea con forza, non si riesce a conoscere e ad accettare l'altro, se non si conosce se stessi. In altre parole, solo avendo una esatta conoscenza della propria identità socio-culturale si è in grado di scoprire, confrontare, accettare l'identità dell'altro. «Va sottolineata l'importanza delle "radici" che consentono di capire meglio l'altro. Questa conoscenza salvaguarda le caratteristiche delle culture messe a contatto e favorisce un arricchimento reciproco». (Rapporto finale, pag. 3)

In terzo luogo, è stato messo l'accento su un aspetto negativo del nostro vivere con-



temporaneo: la mancanza di dialogo, l'incapacità a dialogare. Ciò comporta un rifiuto dell'altro, ancora prima di averlo ascoltato, o di averlo messo nelle condizioni di esprimersi: il rifiuto si aggancia quindi soprattutto a pregiudizi e a luoghi comuni.

Solo aprendo questa chiusura al dialogo e approfondendo la propria e l'altrui cultura, è possibile approdare a una nuova mentalità, che faccia apprezzare ogni cultura, come sintesi originale di vari e diversi bisogni, esigenze e valori e riconosca a ogni cultura, e quindi a ogni esponente di essa, un apporto e un contributo validi.

«Il paese di accoglienza non può mostrarsi caritatevole o paternalista, ma deve dar prova di tatto e di modestia nel capire che l'ospite porta qualcosa». (Rapporto finale, pag. 4).

Durante l'incontro di Losanna, i partecipanti, tutti impegnati nell'ambito scolastico, anche se con ruoli e responsabilità diversi, hanno approfondito il problema dello straniero nella scuola e nella classe, cioè il rapporto tra bambini svizzeri e bambini figli di stranieri. Si è sottolineato che *l'incontro e la convivenza sono particolarmente difficili*

## Stranieri nella città

(Losanna, 25 maggio 1977)

1. Intenti pedagogici generali	2. Materiali e mezzi pedagogici	3. Attività, metodi e tecniche di lavoro
1.1 <i>Sensibilizzare la gioventù svizzera al fatto della nostra vita che si svolge in seno a una società plurinazionale; donde la necessaria conoscenza delle seguenti realtà:</i>	2.1	3.1
1.2 Cause e circostanze della venuta di stranieri nel nostro paese.	2.2 Ragioni per le quali un altro paese è scelto come luogo di soggiorno o di lavoro. Questo studio potrebbe essere inteso come lavoro interdisciplinare.	3.2 Studi comparativi delle risorse e dell'economia dei paesi interessati; mezzi d'esistenza, livello di vita, disoccupazione.
1.3 Le migrazioni possono essere a doppio senso: emigrazione/immigrazione.	2.3 Studio delle emigrazioni nel corso dei secoli. Ripercussioni. Studio dell'emigrazione degli Svizzeri: il Ticino nel passato. Attualmente c'è emigrazione?	3.3 Tabelle indicanti le diverse correnti migratorie. Ricerche e relazioni.
1.4 Problemi delle minoranze.	2.4 Studio delle varie possibili minoranze in un paese: minoranze linguistiche, religiose, politiche. Dimostrare come gli stranieri costituiscano pure una minoranza da tenere in considerazione.	3.4 Ritagli di giornali, inchieste, interviste.
1.5 Necessità di un dialogo.	2.5 Studio completo della comunicabilità, verbale e in altre forme, in relazione a tutti i sentimenti affettivi. Informazione agli allievi e loro sensibilizzazione curate dagli insegnanti. (Il passato vissuto dagli allievi stranieri). Scambio di soggiorni tra giovani svizzeri e giovani stranieri in conformità della formula: vivere insieme nella famiglia svizzera e in seguito recarsi assieme presso la famiglia straniera. Scambi di classi.	3.5 Scambio di lettere, interviste, reciproci inviti, discussioni.
1.6 Approfondimento, da parte di ognuno, della propria identità e ricerca dell'identità dell'ospite.	2.6 Ricerca, tramite lavori personali o fatti in gruppo, delle analogie tra i due paesi e di quanto invece tra essi è diverso. Può essere eseguita nelle varie discipline: letteratura, storia, geografia, diritto ecc.	3.6 Viaggi - discussioni - film - fotografie - musica.
1.7 Accettazione della differenze e della diversità	2.7 Dimostrare come le differenze non implicino un'opposizione.	3.7 Studio delle differenti scritture - collezioni di francobolli e di altri contrassegni - studio comparato delle letterature dei diversi paesi - cucina.
1.8 Evitare il rifiuto reciproco.	2.8 Corsi di cultura e di lingua proprie del paese di origine (in particolar modo tenendo presenti gli allievi che ritengono di far ritorno al loro paese), in fattiva collaborazione con l'insegnante svizzero della classe del giovane straniero.	3.8 Inchieste nel quartiere. Interviste.
1.9 Analisi dei caparbi preconcetti che, spesso inconsciamente, influenzano il giudizio.	2.9 Ricerca di concetti stereotipici sulla stampa o nei mass-media.	3.9 Ritagli di giornali e riviste - cartelloni pubblicitari - sequenze tipo fumetti.
1.10 Lotta contro i pregiudizi.	2.10 Indurre l'allievo a ragionare in modo che i giudizi non siano dedotti da fatti o osservazioni del tutto marginali. Approfittare di ogni occasione per parlare dello straniero nell'intento di eliminare qualsiasi sentimento sciovinistico. Tutte le materie si prestano a una tale sensibilizzazione. Anche quanto avviene fuori della scuola può offrire spunti per opportuni interventi.	3.10 Specchietto dei pregiudizi (ristoranti, specialità). Esposizioni - discussioni - cucina - moda - sport - giochi - gemellaggio di città.

1.11 Confronto delle culture con intenti di reciproco arricchimento e non con spirito aggressivo.	2.11 Studio del rapporto reciproco tra di esse delle differenti culture (in maniera generale). È importante far capire agli allievi quali siano gli aspetti positivi di ogni cultura.	3.11 Letteratura - pittura - musica - film con documentazione sulle canzoni - spettacoli folcloristici.
1.12 Necessità d'un'integrazione armoniosa senza pregiudicare le rispettive culture.	2.12 Accoglienza immediata nelle classi di adattamento e di transizione tra due culture, non ammettendo che ragazzi stranieri che devono poi essere progressivamente integrati nelle classi normali del paese. Altra formula: accoglienza immediata dei ragazzi stranieri nelle classi normali del paese, ma modificando i programmi e prevedendo corsi di adattamento adeguati all'età degli scolari. Nell'ambito della formazione degli adulti si prevedano gruppi d'informazione e di riflessione per i partecipanti e per i genitori allo scopo di attenuare i loro pregiudizi e di accelerare la loro integrazione. Avvio alla conoscenza degli elementi basilari della nuova lingua e all'adattamento alla mentalità e agli usi del paese d'immigrazione.	3.12 Presentazione di manifestazioni folcloristiche, richiamanti tradizioni e usi. Discussioni sulla moda. Preparazioni di piatti nazionali.
1.13 Ricerca di uno spirito di reciproca eguaglianza e di tolleranza.	2.13 Lavoro di riflessione tenendo presente che il fanciullo straniero è il mediatore tra due culture (famiglia-scuola). Trovare i mezzi per avvalorare il ragazzo straniero e aiutarlo nel dare un apporto di elementi del suo paese. Rivalutare in classe le culture straniere assai spesso troppo emarginate.	3.13 Relazioni fatte dagli allievi sui costumi di vita ecc.
1.14 L'esperienza personale è alla base di questa ricerca.	2.14 Lavori personali o di gruppo, partendo dalla personale esperienza del ragazzo.	3.14 Spettacoli di libera espressione creativa per esprimere, ad esempio, lo stato attuale delle cose, desideri o bisogni. Atletica, giochi, sport.
1.15 Il paese che ospita non deve assumere atteggiamenti caritativi o paternalistici. Deve favorire invece i reciproci apporti: prendere e dare.	2.15 Presentazione, da parte degli allievi, del proprio paese.	3.15 Partecipazione nelle società e alle riunioni degli stranieri; collaborazione con le missioni interne straniere e ai loro servizi sociali.
1.16 Familiarizzarsi se si vuol convincere.	2.16 Incrementare le occasioni per i contatti con le famiglie straniere. Informare i genitori degli allievi stranieri sui programmi scolastici e sugli aiuti (agevolazioni) previsti. Compito dell'insegnante è quello di responsabilizzare i genitori degli allievi stranieri per quanto riguarda l'integrazione dei loro figli.	3.16 Organizzare incontri con reciproci inviti.
1.17 La comprensione internazionale è uno stato d'animo di ogni momento e una disposizione del cuore.	2.17 Compito preponderante dell'insegnante e quello di trasmettere il messaggio della comprensione internazionale. Si introducano corsi di comprensione internazionale e altri per sensibilizzare i partecipanti alla reciproca accettazione. Nozioni, queste, che devono pure riaffiorare in ogni occasione durante l'insegnamento delle materie tradizionali di studio. Incrementare le possibilità di informare. Sensibilizzare alle inquietudini cui vanno soggette le persone immigrate da altri paesi. Offrire molte occasioni per dimostrare loro comprensione e affetto.	3.17 Favorire gli incontri nell'ambito della scuola, sul piano privato e professionale; incoraggiare l'amicizia degli scolari di diversa nazionalità.
1.18 Questa nuova disposizione d'animo e di cuore deve manifestarsi nel quotidiano comportamento.	2.18 Attraverso i contatti quotidiani, scoprire altri modi di vita per comprenderli e per accettare anche quanto può essere diverso.	3.18 Soggiorni e vacanze presso le famiglie straniere; inviti a tali soggiorni. Incoraggiare l'ospitalità e i contatti diretti.
1.19 Lo spirito di comprensione internazionale, contraddistinto da schietti sentimenti di tolleranza e di solidarietà, deve essere introdotto in tutti i programmi e in tutte le riforme scolastiche.	2.19 Occorre essere coscienti dell'apporto delle matematiche moderne alla mobilità dell'intelligenza. L'informazione degli insegnanti sui programmi di comprensione internazionale deve essere migliorata, come pure la coordinazione tra le varie organizzazioni che di ciò si occupano. Incrementare maggiormente l'informazione sulla comprensione internazionale in occasione di corsi previsti per la formazione pedagogica. Chiedere appoggi per avere materiale d'insegnamento specifico alle autorità e ai servizi della pubblica istruzione.	3.19

verso i 10-12 anni e ancora di più durante l'adolescenza. Spesso, risulta determinante l'atteggiamento dei genitori e degli insegnanti per l'accettazione o il rifiuto dello straniero.

La scuola ha un ruolo importante da svolgere sia nell'elaborazione e nell'approfondimento, sia nell'incontro-scambio fra le varie culture. Il suo è «un ruolo d'informazione, di sensibilizzazione e di coordinazione». (Rapp. finale, pag. 5).

Le riflessioni, relative al primo punto, si riassumono quindi nell'affermazione che «La comprensione internazionale procede prima di tutto da uno stato d'animo e da una disposizione del cuore; tale comprensione richiede un'informazione consistente» (pag. 5) e nell'altra, che «Lo spirito di comprensione internazionale è uno stato di ogni momento. Primordiale è l'apporto di ogni paese attraverso i bambini i quali, grazie alla scuola, preparano il terreno agli altri immigrati». (pag. 6).

Il secondo punto (Come sensibilizzare?) raccoglie tutte le osservazioni, i suggerimenti, gli interventi, i mezzi concreti suggeriti o elaborati dai partecipanti per conseguire l'obiettivo primario, cioè un incontro amichevole e creativo tra svizzeri e stranieri, con particolare riguardo all'ambito scolastico. Il rapporto finale mette l'accento su alcune idee generali, che possono essere attuate in diversi modi e con l'ausilio delle tecniche o dei mezzi più diversi:

- rivalutazione, fra gli allievi, delle culture straniere, troppo spesso emarginate;
- promozione di una conoscenza migliore delle culture straniere «sul campo» (cioè con mezzi essenzialmente pratici: cucina, moda, sport, francobolli, inchieste, interviste... ecc.);
- utilizzazione di tutte le occasioni per parlare dello straniero e distruggere i pregiudizi;
- studio delle cause e delle circostanze delle emigrazioni;
- scambio di allievi, di classi, di lettere con paesi stranieri;
- caccia ai pregiudizi attraverso i modi di dire;
- studio comparato delle letterature dei diversi paesi;
- ricerca degli stereotipi sullo straniero nella stampa.

Queste sono soprattutto tracce di lavoro, alle quali se ne possono aggiungere molte altre.

Resta acquisito che per raggiungere l'obiettivo fondamentale, di natura essenzialmente pedagogica, di sensibilizzazione della gioventù svizzera e di una presa di coscienza nazionale del pluralismo culturale esistente all'interno di ogni paese, la linea da seguire è quella del confronto fra le varie culture, confronto che si trasformi in incontro, scambio fra le varie culture, riconosciute tutte ugualmente vive e di pari dignità. Una linea, e quindi un progetto di lavoro, valida anche per la scuola ticinese, nella quale la presenza degli stranieri è rilevante e verso i quali essa, malgrado molti sforzi fatti, non sempre ha operato secondo il criterio della valorizzazione e della integrazione, ma più spesso forse con quello della assimilazione.

Elena Bennati-Besozzi

## 1979: Anno internazionale del bambino

Sapevate:

... che 52 milioni di fanciulli d'età inferiore ai 15 anni devono lavorare?

... che 42 milioni di essi non ricevono compenso alcuno, siccome lavorano in aziende familiari, specie di carattere agricolo?

... che i rimanenti 10 milioni sono veri e propri salariati alle dipendenze di piccoli laboratori, di officine e di aziende agricole?

... che milioni di fanciulli non possono frequentare la scuola causa la povertà della loro famiglia?

D'altra parte, è possibile che i dati qui riferiti siano incompleti, tenuto conto che, in molti Paesi, le persone d'età inferiore ai 15 anni non figurano nelle statistiche; inoltre, i fanciulli che frequentano la scuola e contemporaneamente lavorano non sono considerati nel computo della popolazione attiva.

### Verso una presa di coscienza universale

Per la cronaca, rileviamo che l'idea di un Anno internazionale del bambino, partita da un religioso belga, Padre Moerman, è stata condivisa da rappresentanti di organizzazioni non governative ed è approdata davanti all'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 21 dicembre 1976.

L'Anno internazionale del bambino si propone di sensibilizzare l'opinione pubblica allo scopo di migliorare i servizi di base a favore dell'infanzia in tutti i Paesi. Sarà predisposta una campagna d'informazione per trarre le conclusioni delle ricerche, della conferenza e delle realizzazioni consacrate all'infanzia nel 1979.

Nei singoli Paesi sono stati costituiti dei comitati nazionali allo scopo di coordinare gli sforzi intesi al miglioramento dell'educazione, delle cure mediche, della legislazione ecc. Le nazioni più favorite dovrebbero dedicare una parte del loro programma all'infanzia dei Paesi in via di sviluppo.

Hanno finora risposto all'appello e hanno costituito dei comitati nazionali circa cinquanta Paesi, tra cui la Svizzera (Comitato svizzero per l'Anno internazionale del bambino, 36, Werdstrasse, 8021 Zurigo, Telefono: 01 2414030).



È ovvio che ogni Paese elabora il proprio programma in modo da adattarlo alle esigenze specifiche dei propri bambini. Ogni regione darà la precedenza ai problemi di più urgente soluzione: protezione del bambino, il bambino handicappato, i bambini e il lavoro, la situazione della famiglia, il bambino rifugiato o immigrato, la droga, la prostituzione. Il ventaglio dei temi da affrontare è (sfortunatamente) molto ampio. C'è comunque da sperare che le società si rendano conto delle sue responsabilità nei confronti dei bambini. Sono essi che costruiranno il mondo di domani e a loro dev'essere riservato il posto che si meritano nella società d'oggi. E ciò anche in considerazione del fatto che i primi anni della vita di un essere umano sono decisivi per il suo sviluppo intellettuale e affettivo futuro.

### Iniziative

Il comitato svizzero per l'Anno internazionale del bambino, ha proposto con la collaborazione degli insegnanti, diverse iniziative:

**13 maggio:** Festa delle madri, vissuta all'insegna «La famiglia e il bambino»;

**1. agosto:** Festa nazionale, ottima occasione di incontri;

**16 settembre:** Digiuno federale, occasione per manifestare una solidarietà attiva verso i bambini del Terzo mondo;

**20 novembre:** 20.mo anniversario della Dichiarazione dei diritti del bambino.

Questa dichiarazione è uno strumento per controllare, nel nostro come negli altri Paesi del mondo, se il bambino, il nostro bene più prezioso, è dappertutto rispettato. Per esempio: il diritto del bambino all'affetto, all'amore e alla comprensione si realizza sempre per i nostri bambini nel mondo attuale? Siamo pronti, per il loro bene, a limitare le nostre pretese e il nostro benessere, a trovare in ogni circostanza il tempo necessario per dare soddisfazione ai loro bisogni e alle loro preoccupazioni?

Un anno, per quanto internazionale, non sarà certo sufficiente per rispondere con i fatti a queste e ad altre domande.

Questo non è, comunque, un motivo per perdere fiducia di fronte all'importante impegno che ci attende.

Ogni bambino ha diritto:

- all'affetto, all'amore e alla comprensione;
- a un nutrimento adatto e alle cure mediche;
- all'educazione gratuita;
- al gioco e alla ricreazione;
- a un nome, a una nazionalità;
- a cure specialistiche se è handicappato;
- di essere soccorso fra i primi in caso di catastrofe;
- di imparare a diventare un membro utile della società e di sviluppare le sue capacità personali;
- di essere educato in uno spirito di pace e di fratellanza universali;
- di godere di questi diritti senza riguardo alla razza, al colore, al sesso, alla religione e alla sua origine nazionale o sociale.

# I nuovi programmi della Radiotelescuola della Svizzera italiana

Schema 1979/80



## 1. Radioscuola

Sono previsti tre distinti tipi di emissioni, così raggruppate:

### Programma A - del venerdì

È destinato soprattutto alle elementari e alle medie inferiori. Comprende in particolare giochi e fiabe, un ciclo dedicato a testimonianze di storia locale, un romanzo a puntate e una nutrita serie di «incontri al microfono», estesi per la prima volta alla scuola media; anzi, in quest'ambito, è allo studio la realizzazione di due incontri intercantonali e, in tali occasioni, i nostri allievi s'incontreranno a distanza, grazie alla radio, con i loro coetanei d'Oltralpe.

La durata media delle trasmissioni del venerdì si aggira sui trenta minuti.

### Programma B - del mattino

Presenta emissioni più brevi (quindici minuti ognuna) e di carattere spiccatamente integrativo.

Sono previsti due lunghi cicli: il primo, dal titolo, «Il mercatino delle poesie», presenta testi di autori italiani, destinati alternativamente alle scuole elementari e alle medie; comprende pure due puntate dedicate alla letteratura orale ticinese. Il secondo, intitolato «Impariamo ad ascoltare», è imperniato sulla presentazione, fatta in maniera spigliata, di strumenti musicali.

Per facilitarne l'ascolto, ogni trasmissione del mattino sarà ripetuta la settimana successiva, allo stesso orario.

### Programma C - speciale sabato

È diffuso appositamente fuori schema scolastico, in modo da interessare non solo gli allievi, ma anche le loro famiglie. Esso presenterà, suddivisi in rubriche distinte, «Per-

sonaggi dal vero», «Colloqui con i giovani», «Problemi d'orientamento professionale» e «Commento al fatto del mese».

Le emissioni (durata 15 minuti) sono di carattere informativo e per la loro realizzazione ci si avvale in larga misura della collaborazione degli allievi.

**Avvertenza:** Tutte le trasmissioni radio-scolastiche (in totale 67) saranno diffuse dal primo programma della RSI.

Inizio: 19 ottobre p.v.

## 2. Telescuola

Presenta tre programmi, composti di emissioni cicliche della durata media di trenta/quaranta minuti, destinati agli allievi delle medie inferiori e superiori.

### Programma A - del venerdì

Contenuti: un lungo ciclo di matematica, ripreso e adattato per le nostre scuole dalla SWF e corredato di speciali dispense, una nuova produzione TSI sulla fauna alpina e l'abituale serie dedicata alle più recenti conquiste spaziali.

### Programma B - del martedì

Inizierà, come è consuetudine da qualche anno, con un ciclo sulla musica da camera; quindi, successivamente, «Emigrazione ticinese nell'Ottocento», «Architettura ticinese dal 1850 a oggi», «Acqua passata», ciclo di storia ticinese dalle origini al 1803 e, a conclusione, le abituali «Proposte per una gita scolastica». Tutte queste trasmissioni sono già state diffuse per gli adulti e vengono riproposte alle scuole per il loro valore didattico.

### Programma C - del giovedì

Giungono a conclusione quest'anno le due impegnative serie prodotte interamente negli studi di Comano e cioè: «Introduzione all'astronomia» (9 puntate) e «Accenni alla flora del Cantone Ticino» (10 puntate).

In totale Telescuola diffonderà 66 trasmissioni.

## 3. Nastroteca, registrazioni di radio e telelezioni su cassette

I docenti possono usufruire della Nastroteca della Radioscuola, completata recentemente e comprendente ora ben 301 registrazioni su nastro (velocità 9,5 cm/sec.). Si consultino in proposito i relativi cataloghi, oppure l'indice generale, già inviati alle sedi scolastiche. Il prestito dei nastri è gratuito: le richieste sono da spedire al responsabile, Emilio Bazzi, c/o Scuola magistrale, 6600 Locarno, tel. 093/31 1545.

### Schema settimanale delle trasmissioni

Lunedì	TV	17.30 - 18.00	Anteprima per i docenti
Martedì	RA	8.45 - 9.00	«Il mercatino delle poesie»
	TV	9.00 - 9.50 e 10.00 - 10.50	Telescuola B
Mercoledì	RA	8.45 - 9.00	«Il mercatino delle poesie» (ripetizione)
Giovedì	RA	8.45 - 9.00	«Impariamo ad ascoltare»
	TV	9.00 - 9.30 e 10.00 - 10.30	Telescuola C
Venerdì	RA	8.45 - 9.00	«Impariamo ad ascoltare» (ripetizione)
	RA	14.00 - 14.30	Radioscuola A
	TV	14.00 - 14.30 e 15.00 - 15.30	Telescuola A
Sabato	RA	8.45 - 9.00	Fuori schema scolastico: «Speciale sabato», rubriche d'informazione e d'attualità

Presso i Centri didattici cantonali si possono ottenere, con la sola spesa del materiale, copie di radiolezioni su cassette. Inoltre il Centro didattico di Bellinzona fornisce al prezzo di fr. 25. — l'intero corso «Musica insieme no. 1», registrato su 7 cassette e corredato dello speciale bollettino didattico con i testi e le musiche delle canzoni trasmesse.

Riguardo alle telelezioni, i Centri didattici e l'Ufficio cantonale degli audiovisivi posseggono diverse registrazioni su cassetta di trasmissioni già diffuse, pure ottenibili in prestito.

#### 4. Informazioni varie

a) Cartella dei programmi: è distribuita a tutti i docenti, tramite le direzioni scolastiche.

b) Documentazione: le trasmissioni sono completate con bollettini destinati in linea di massima ai docenti (in certi casi anche agli allievi), pubblicati in collaborazione con l'Economato dello Stato e con il Centro didattico cantonale.

c) Modifiche dei programmi: la RTSI e il DPE si riservano di modificare i programmi annunciati.

d) Segreteria e coordinazione generale della Radiotelescuola: Silvano Pezzoli, 6648 Minusio (tel. 093/334641-332102).

## Telescuola della Svizzera italiana

PROGRAMMA B  
4°/5° ginnasiali, SMS

Diffusione:  
il martedì, ore 09.00  
Ripetizione, ore 10.00

### Musica da camera

scelta da Carlo Piccardi

1	30.10.1979	Franz Joseph Haydn Quartetto in do magg. op. 33 no. 3 Esecuzione del Tokyo String Quartett Produzione POLYTEL-colore
2	6.11.1979	Wolfgang Amadeus Mozart Quartetto in si bem. magg. KV 458 «La caccia» Esecuzione del Wiener Streichquartett Produzione TSI - colore
3	13.11.1979	Ludwig van Beethoven Quartetto in la min. op. 132 Esecuzione del Quartetto Juillard Produzione TELEPOOL-colore
4	20.11.1979	Robert Schumann Quartetto in la magg. op. 41 no. 3 Esecuzione del Quartetto Schumann Produzione TSI - colore
5	27.11.1979	Johannes Brahms Quintetto in fa min. op. 34 Quartetto di Sidney Produzione TSI - colore
6	4.12.1979	Bela Bartók Quartetto no. 3 Esecuzione dello Jowa Stradivarius Quartett Produzione TSI - colore

Al di fuori dell'area di cultura tedesca la musica da camera è ritenuta ancor oggi genere di difficile ascolto, nettamente distanziato per quanto riguarda le preferenze dalla musica orchestrale e dall'opera teatrale. Ciò è vero soprattutto in Italia (e quindi anche da noi), dove i grandi compositori dell'Ottocento non produssero che opere, dedicando qualche attenzione alla composizione cameristica solo in privato (i quartetti di Donizetti ad esempio o il quartetto di Verdi) ben sapendo che non era ormai più per quella via che era possibile conquistare il pubblico. Eppure l'Italia aveva conosciuto un glorioso passato di musica strumentale: nel Settecento aveva lanciato il concerto vi-

validiano come meteora attraverso tutta Europa e nella pratica strumentale molto spazio era occupato dalla musica clavicembalistica, dal duo e dalla sonata a tre. Il concetto moderno di musica da camera prese corpo invece nei paesi tedeschi o, più precisamente, nel contesto multinazionale dell'impero degli Asburgo che faceva capo a Vienna, descritta nel Settecento dalle cronache come città animata da una febbre di musica capace di coinvolgere ogni casa, ogni ritrovo. Vienna fu la capitale europea che per prima assisté all'avvento del pianoforte, alla fine del secolo diffuso ormai in ogni casa borghese, e la quale per tale strumento e per tutte le attività musicali desti-

nate a piccoli complessi strumentali aveva al suo servizio un'editoria molto sviluppata che alimentava un consumo domestico di musica in cui va riconosciuta quella disposizione mentale tipica dell'area austro-tedesca che nella musica da camera celebra il momento privilegiato di compartecipazione dell'ascoltatore.

Carls Ditters von Dittersdorf, compositore viennese nato nel 1739 e morto nel 1799, nella sua autobiografia parla addirittura di una «Wiener Methode» cioè di un criterio tipicamente viennese il quale aveva introdotto la consuetudine per gli esecutori di suonare seduti anziché in piedi, capovolgendo quindi il rapporto che, abolendo la posizione di riverenza verso il pubblico, concentrava ormai l'attenzione sull'atto esecutivo in sé. In questo contesto va considerata la fioritura di trii, quartetti, sinfonie che diedero vita al cosiddetto stile classico viennese (Haydn, Mozart, Beethoven): una concezione del discorso che non a caso si fa risalire al quartetto prima ancora che alla sinfonia.

Quando Haydn nel 1781 compone i sei *Quartetti op. 33* (detti «Quartetti Russi» in quanto dedicati al Granduca Paolo di Russia) si rende conto di aver gettato le basi di un nuovo linguaggio, di «una maniera particolare e affatto nuova» come dirà nella prefazione all'edizione stampata nel 1782.

Grazie alla pratica cameristica che nei decenni precedenti a Vienna era cresciuta enormemente aumentando il numero dei dilettanti capaci di affrontare anche impervie difficoltà esecutive, Haydn aveva trovato l'*humus* adatto a sviluppare un linguaggio complesso. Il primo violino rinunciava all'egemonia che per tradizione vantava sulle altre voci, mentre il quartetto cessava definitivamente d'essere un'orchestra ridotta per diventare organismo autosufficiente. Le voci strumentali «secondarie», che lo stile galante aveva relegato a ruolo d'accompagnamento si ridestano a svolgere un lavoro di primo piano entro uno schema compositivo che recuperava l'equilibrio delle parti e la loro capacità d'interazione presente nell'antico contrappunto, mantenendo a ogni singolo tema quel profilo caratterizzante e quelle implicazioni armoniche che lo stile settecentesco aveva ormai codificato.

Da quel momento in poi al nuovo ideale si adegua anche la sinfonia e non sarà un caso se la svolta fondamentale nell'opera di Mozart avverrà per indiretta ispirazione di Haydn. L'anno stesso in cui appare l'edizione a stampa dei *Quartetti Russi* Mozart compone il *Quartetto in sol minore* in cui immediatamente dimostra di recepire il valore della proposta di Haydn: l'individuazione di un linguaggio moderno, denso di dottrina quanto quello degli antichi ed espressivamente articolato alla misura di un pubblico dalla cultura musicale straordinariamente elevata attraverso una pratica assidua delle forme cameristiche, intime e riflessive. Così quando Mozart nel 1785 pubblicherà i sei quartetti dedicati ad Haydn, li farà precedere da una prefazione significativa: «Che ti piaccia quindi accoglierli con benevolenza ed essere il loro padre, la loro guida, il loro amico. Da questo istante ti cedo i miei diritti su di essi».

La paternità di Haydn in verità può essere riconosciuta a tutta la tradizione cameristica nella misura in cui fino al Novecento i progressi del trio, del quartetto, del quintetto e



Quartetto di Sydney e Alexandre Golovine al piano.

di tutte le forme che fanno capo a complessi di pochi strumenti, sono stati attuati tenendo presente l'esempio di Haydn, vale a dire la serrata elaborazione tematica cala in un contesto contrappuntistico attivo in ogni sua parte. Tale concezione rivive superbamente in Beethoven il quale, dopo averla interpretata fedelmente nella sua prima maniera, durante il periodo della maturità la porta ad elaborazioni ulteriori. A partire dall'*op. 127* (1822-25) infatti il quartetto beethoveniano, senza nulla negare alle premesse strutturali della concezione classica viennese, tende sempre più a sottrarre il discorso all'immediatezza. Per mezzo di una scrittura aspra e angolosa, spogliata di ogni residuo orpello di graziosa ridondanza, il suo discorso trova la via dell'astrazione, di una forma ridotta a sostanza, a percezione del momento costitutivo del linguaggio in un'operazione di potente sollecitazione del pensiero chiamato a proiettarsi ben al di là del semplice livello di ascolto.

In verità la lezione beethoveniana rimase inascoltata per quasi un secolo: tranne rari casi di comprensione, oltretutto parziale (Wagner, Liszt), gli ultimi suoi quartetti attraversarono l'Ottocento come messaggio consegnato a una bottiglia.

La musica da camera romantica, impegnata nella fondamentale operazione ripulante delle forme classiche, alla ricerca di uno spazio che garantisca il prevalere del sentimento sui vincoli imposti dalla forma, non poteva non venire in conflitto con l'assetto razionalistico che Haydn aveva lasciato in eredità al quartetto.

Un compositore come Schumann ad esempio si troverà più a suo agio nella libera composizione pianistica che nella musica da camera per soli archi. I suoi pezzi per pianoforte sono musica dell'attimo assaporato, di un'espressione a cui basta la sensazione e che rifugge dalle elaborazioni sul dato tematico come nemiche dell'autenticità del sentire. In questo senso è già rivelante la sproporzione tra l'enorme produzione pianistica e i tre soli quartetti d'archi composti da Schumann nel 1842. Anche se il quartetto in Schumann si presenta come soluzione di compromesso, dove prepotentemente ogni voce tende ad isolarsi per svettare in una sciolta cantabilità, esso non può venir meno a un impianto strutturale di equilibrata compenetrazione di parti.

Nell'Ottocento solo Brahms fu colui che riuscì a sintetizzare nella musica da camera per archi il determinante principio della tradizione con la sensibilità romantica. Intensamente interessato alla musica antica, rigoroso nelle scelte (da cui escluse ad esempio l'opera per concentrarsi quasi esclusivamente sulla pratica strumentale), Brahms aveva individuato nel modello classico viennese un ideale insostituibile; e nella profondità di quell'insegnamento si immerse, come dimostra la sua musica cameristica appunto dove, più che in ogni altro autore ottocentesco, trova spazio l'elaborazione motivica e l'ambizione costruttivistica, senza con ciò negare la componente più moderna

(Continuazione da pag. 5)

## Il concordato sulla coordinazione scolastica

Nella Svizzera orientale la collaborazione si è soprattutto concentrata sulla formazione continua e sul perfezionamento degli insegnanti nel campo della matematica e della seconda lingua nazionale. Due cantoni si sono pronunciati contro le raccomandazioni della CDIP sull'insegnamento della seconda lingua nazionale.

Appare pertanto evidente che, nella Svizzera tedesca, la coordinazione si trova in fasi diverse secondo le regioni e c'è da temere che la formazione di blocchi regionali renda ancora più difficile o comunque rallenti una coordinazione estesa a tutta la Svizzera. Queste difficoltà non sono da attribuire soltanto a ragioni d'ordine storico e a diversità esistenti fra le tradizioni dei diversi cantoni; spesso esse dipendono da condizioni di base radicalmente diverse contemplate dalle legislazioni scolastiche.

È difficile trovare un cantone dove la «democrazia scolastica» sia spinta come nel canton Zurigo: ne consegue che il problema della coordinazione non è una questione di volontà, bensì piuttosto di possibilità. Da un punto di vista generale, ciò vale per tutta

della sua personalità, cioè il lato patetico che pur emerge dal profilo melodico e da quello coloristico che non a caso spesso accoppia agli archi la sonorità prospettica del pianoforte, come nel *Quintetto in fa minore op. 34* (1863-64).

Il quartetto, che per Haydn può veramente essere considerato fucina di un nuovo linguaggio, non poteva non ritrovare questa sua funzione nel Novecento. In questa dimensione lo sorprendiamo nell'opera capitale di un Bela Bartok, che se ne avvale per saggiare le risorse di un linguaggio esteso poi in modo fecondo alla composizione sinfonica e vocale. I sei quartetti di Bartok coprono infatti un periodo che va dal 1908 al 1940, sviluppando un linguaggio a cui significativamente approda il messaggio di Beethoven che nessuno aveva raccolto nell'Ottocento. La ricerca dell'astrazione, presente nel modello, viene portata da Bartok a un livello parossistico: egli lavora soprattutto sul dato timbrico, già reso diafano dall'esperienza beethoveniana, e che nella sua audace concezione scava all'interno della sonorità degli archi in uno sforzo quintessenziale, spinto al di là della materialità del suono stesso.

Se la ricerca di Bartok ha potuto sondare, come qualcuno ha affermato, «l'assoluta interiorità espressiva che attinge ai più riposti abissi dell'anima», le sue soluzioni strumentali sono rimaste un punto di riferimento essenziale della musica più recente, significando con ciò il riconoscimento di un ampio arco che non solo collega il principio classico alle moderne esperienze, ma che ne riconosce anche la continuità.

Carlo Piccardi

la Svizzera tedesca, mentre nella Svizzera romanda e nel Ticino è ancora possibile «governare». Persino la Confederazione incontrerebbe molte difficoltà nel coordinare e unificare sul piano culturale e scolastico. Il fatto che la coordinazione progredisce a rilento nella Svizzera tedesca non dovrebbe indurre la Svizzera romanda a trarre una conclusione nel senso che ciò costituisce un freno ai suoi sforzi. Essa non dovrebbe d'altra parte partire alla garibaldina senza preoccuparsi degli altri, bensì cercare di non mettere in pericolo la coordinazione nell'insieme del Paese, almeno nel limite del possibile.

Nel corso della discussione sul rapporto «Verso una scuola romanda», uno dei relatori ha esclamato: «Siamo in primo luogo Svizzeri, poi Romandi!». C'è da augurarsi che questa opinione prevalga, poiché soltanto l'unità nella diversità ci permetterà di salvaguardare il nostro patrimonio culturale.

Occorre tuttavia che, da parte nostra, ci sia il coraggio di affrontare nuovamente temi scottanti, come la coordinazione dell'inizio dell'anno scolastico, l'armonizzazione delle strutture scolastiche, la libera circolazione degli insegnanti, ecc. Probabilmente ne deriverebbero stimoli e impulsi nuovi ai nostri sforzi. È in ogni caso indispensabile una condizione di partenza: la stretta collaborazione tra le autorità che presiedono alla politica scolastica, i responsabili dell'amministrazione e l'intero corpo insegnante.

Eugène Egger

Piero Bianconi  
**Diario del rimorso**  
 Armando Dadò, editore

«Nei diari come negli epistolari anche di gente semplice — scrive Piero Bianconi nelle "Due parole" apposte a questo ennesimo suo libro — c'è un profumo di autenticità che non sempre, o meglio che piuttosto di rado si trova negli scritti destinati al pubblico». Rebus sic stantibus, in quale misura si addice la qualifica di *diario* a queste pagine stese, una buona parte d'esse almeno, per una rubrica radiofonica? In scarsissima, diciamo pure, anche se i pretesti, le occasioni delle «conversazioni» bianconiane fanno capo a eventi di giorni precisi, scaglionati tra il maggio del '75 e l'agosto del '77. La pagina di fatto rimane ancorata a una resa già collaudatissima da parte dell'autore; del pezzo breve, cioè, dell'elzevirino in cui accanto al brano di pura descrizione si colloca un commento, una considerazione, che spesso ha l'ovvietà tipica della didascalia. (Si veda, ad esempio, a pag. 45, la parafrasi d'un passo del Vasari: «Bellissimo quadretto, a saperlo vedere»).

Manca in questo fittizio diario oltre il vero rimorso («di non aver tenuto un diario» (p. 9), una disposizione qualsiasi a una vera e propria confessione di qualcosa d'intimo, di segreto, siano esse rabbie, delusioni, o gioie, all'opposto. Il letterato prevale nettamente sull'uomo; sia quando — ma qui di esempi riempirei un canestro — si sofferma a descrivere la bellezza d'un emigrante («Nero di capelli, una testa da antico romano» e così via), a evocare «quel sapore di rude e virile poesia che era tipico della scabra Verzasca», sia quando, e ripetutamente, si compiace nel vedere come la Chiesa ancora conservi «l'impronta barocca e controriformistica», o si addolora, che fa lo stesso, nell'ascoltare un *Te Deum* «rimpannucciato... con parole italiane».

Il letterato che ti tira giù cinque o sei disegni di bravura, anche se d'un sapore che sa un po' di compito in classe: di un castagno (in fiore), di una camelia (idem), di un ciliegio (ibidem), d'un melograno, ecc.; che t'infilta, probabilmente con un massimo d'innocenza, due perfetti endecasillabi, con rima interna per giunta, attaccando a parlare — luogo tipico per eccellenza — dell'aurora: «Nel cielo turchino la luna splende, / delle stelle non ne rimane che una, / Venere...». Esercizi d'un'eleganza consueta, e pertinace, in non poche pagine di questo libro; «impertinente», per dirla con un epiteto caro all'autore. (Lo è di fatto anche la camelia, a p. 25). Eleganza che finisce per sconfinare con la maniera, con lo stucchevole; guaio — si premura di avvertirci Bianconi — «assai forte che con l'età va facendosi sempre più subdolo: ed è che lo scrittore si trova come ingabbiato in una maniera, chiuso in una trappola, cioè in un sempre più ossessivo e prevedibile modo di esprimersi, in un certo ritmo e cadenza...» (p. 18).

Bianconi sfugge le questioni grosse. Attacca, ad esempio, a dire che la «parola cristiana è talmente avvilita che ormai ha perduto il suo vero senso». Fatta questa constatazione, tira in scena i «cristiani» maroniti, la democrazia cristiana. Ci si aspetta un discorso. Eh, no: il «discorso» è «troppo lungo e spinoso, meglio smettere».



Lo stesso accade, che so, nel ricordo d'un incontro a Soletta per un dibattito sul tema «Quattro lingue, una patria?». Anche qui una schivata; una battuta finale che rimane tra l'altro un tantino enigmatica: «La Svizzera è paese difficile, bisognerebbe saperlo soffrire di più». (p. 70).

Bianconi è noto ai suoi lettori per una certa qual mordacità, esercitata qui, nel libro che abbiamo sottomano, con indubbia discrezione.

Ne fanno le spese, more solito, i turisti, gli svizzeri-tedeschi, la semiologia («radio televisione telefono rotocalchi e la trionfante semiologia dispensano ormai l'umanità dallo sporcarsi le dita d'inchiostro e dallo stancar gli occhi leggendo»), ecc. Il piacere della battuta caustica (che è tutt'altra cosa della battuta d'umore; di quell'umore sgor-gante nella sterniana convinzione «che un sorriso possa aggiungere un filo alla trama brevissima della vita») lo porta a risultati, come dire?, di dubbio, se non addirittura, di cattivo gusto: «Caro uomo (Giovanni Züst), e davvero generoso; cuore d'oro, come d'oro aveva colmo la bocca». (p. 71).

Sed satis. Meglio ricordare le pagine felici — che sono pure un bel mazzetto — di questo, nell'insieme, deludente «diario»; pagine che vanno trovate, ad esempio, nella descrizione sliricata, una buona volta, e intrisa d'autoironia, d'un muratore intento a rinzaffare un muro (p. 55), d'un incontro con una brava donna di Dunzio (p. 67), di un momento, ormai remotissimo negli anni, vissuto in compagnia di un collega in riva al lago (p. 43): «Commentiamo con caste parole le belle donne che passeggiano leggere, come portate dall'aria, sullo sfondo grigio celeste del lago».

E in questa antologietta collocherei anche tutti quei passi, rari, purtroppo, in cui si affaccia il tema della grande vecchiaia, della stanchezza. (Rari, ma a caso: il «diario» quasi per scaramanzia, attacca appunto così: «Inutile far discorso del decadimento della vecchiaia, meglio accennare a qualche beneficio dei tanti anni...»).

«Tempo di tacite meditazioni in bianco,» — fuori nevicata — «il tepore del tetto è d'una

seduzione alla quale è difficile resistere». E altrove: «Il mondo cambia, ci fa sentire vecchi, noi che siamo rimasti fermi: fuori tono, davvero!» Brevi segmenti d'un discorso subito interrotto. Per discrezione? Per pudore? Oppure (come qualcuno potrà magari insinuare) per un atto di pura e semplice rimozione? Ipotesi, quest'ultima, per niente infirmata, dalla descrizione d'un paio di funerali, dai ricami ugualmente descrittivi d'un cimitero. «Su nel cimitero di Campo i ferri ricurvi di una povera tomba mettono sul bianco della neve una gentile trina nera. Pace». (p. 71).

Il libretto è, al suo termine, infoltito di un paio di resoconti di viaggio; in Russia, a New York. Trascrizione veloce, quasi stenografica di cose viste un attimo; impressioni.

Bianconi dedica il «diario», uscito non senza una certa qual dose di civetteria in occasione dei suoi ottant'anni, a sua moglie Cecilia, «apis argumentosa». Una dedica, indubbiamente stilizzatissima, dalla quale tuttavia traspare una carica di devozione, di affettuoso trasporto. È forse, a guardar bene, la confessione più aperta, più persuasiva del libro; il quale, sia pure in buona parte in negativo, racchiude mazzi di schede senz'altro preziose per un sempre meno approssimativo, non di circostanza ritratto dell'uomo e dello scrittore.

Giovanni Bonalumi

## Antonio Rossi Ricognizioni

Edizioni Casagrande, Bellinzona

Ventisettenne, di Maroggia, insegnante di lettere italiane a Lugano e a Mendrisio, Antonio Rossi ha pubblicato all'inizio di quest'anno un volumetto — il suo primo — di poesie, dal pertinentissimo titolo, **Ricognizioni**.

«La vita — scrive Giovanni Raboni in una ben calibrata, illuminante prefazione apposta alla raccolta — come spettacolo continuamente interrotto e ripreso, come giocattolo a molla, come successione di brevi cerimoniali resi emblematici e solenni dalla loro stessa intermittenza, dal loro balenare tra





sponde e cornici di buio: ecco, in un primissimo e ovviamente «tendenzioso» tentativo di descrizione, il precipitato, lo spettro della poesia di Giovanni Rossi».

Gli oggetti, le circostanze (della vita) sui quali il Rossi appunta l'attenzione, appartengono tutti o quasi a una sfera d'intensa precarietà («al punto che si era, avrebbe potuto aggiungere / a quel terriccio o levare non importa che cosa / e nulla sarebbe cambiato»). Così in *Terriccio*; uomini, animali, cose appaiono per subito sparire (e magari, ma molto di rado, ricomparire).

L'evento, non a caso, quasi sempre si precisa nella clausola finale, dentro un'ultima battuta; eccovi alcuni campioni estrapolati da un mazzetto di componimenti: «e l'idea che il sabato già venuto / stia per concludersi anzitempo / in questo momento particolare della sera...» (*Sabato*); «ristanno un attimo e si eclissano fra rumori leggeri / o in silenzio» (*Giochi nella nebbia*); «scomparendo quasi subito fra le reti e i sempreverdi» (*Spalatori di neve*); «indi facemmo senz'altro strada / verso il valico di Ponte Chiasso» (*Il lago di Como in procinto di fuoriuscire*); «segnali luminosi, chiamano, / si perdono fra rotaie e giunzioni» (*Manovratori nella notte*); e così via. Uno sparire, si badi, che in apparenza — di fatto è l'opposto — poco ha di drammatico, visto che la vita si sdipana, si rompe e di nuovo può ancora, chi sa come, tornare ad assumere una parvenza di durata, come accade, ad esempio, al «filo d'acqua che non sai dove comincia / e dove finisce» (*Lo spartiacque*), o al faggio, che pur dentro il cammino «resiste, ma per poco, / ancora un momento, o una notte, / e allora sarà forse l'inizio...» (*Il faggio che nel brillio*).

La puntigliosa descrizione di ciò che di per sé vivo, reale, racchiude gli inconfondibili contrassegni dell'effimero, del destinato, presto, a perire, assume nel Rossi un preciso valore emblematico; più il reticolo della frase s'infittisce nel tentativo di catturare l'oggetto, di descriverlo in ogni suo dettaglio, più detto oggetto sembra vanificarsi come sostanza (esempio preclaro, il luppolo, nell'omonimo testo), divenire diafano, voluta di fumo, in perfetta simbiosi con il discorso in cui stupendamente — dico, in questo testo — un linguaggio che si parla da solo si organizza dentro un fraseggio ricco, proporzionatissimo, con una civetteria che ha qualcosa del barocco.

Improbabile, se non impossibile attestare in questa sede di segnalazione l'esattezza del giudizio raboniano, là dove tenta di caratterizzare le peculiarità di questa poesia, di un linguaggio capace di conciliare «un massimo di affabile naturalezza con un alto grado di coscienzioso artificio, la colloquialità più bisbigliata con una quasi aulica forbitezza...».

Solo un esercizio di lettura su uno o più testi visitati con la dovuta diligenza potrebbe offrirci la comprova della giustezza di queste precise indicazioni; un esercizio che qualche docente, letto il libro, sarà pure indotto, ce lo auguriamo, a compiere. (E se ne vedrà l'utilità anche nel risalire a certe «fonti» parodisticamente utilizzate: si veda, ad esempio, in un testo come *Bella stagione* il manifesto richiamato — pur parlando di «piscine», di «crawl» di «succhi di frutta e vaniglia» — al gimignanesse Folgòre; e in un attacco, come questo, «Fui accolto sull'entrata da un volpino», un'eco, — ipotesi da verificare —, un'eco, ma vaghissima, data la contraffazio-

ne, d'un celebre passo dell'Ortis: al posto della «gentile pianella di seta rosa-languida», la «padrona» (idem anche nel testo del Rossi) calzerà volgarmente «pantofole di ginnastica»). Parecchie di queste poesie hanno la gettata dal primo all'ultimo verso d'una sola inarcata frase; non poche, grazie ad anafora in funzione di supporti, come ad esempio in *Movimenti della nebbia dopo l'alba e voci*, in *Cartuccia* (e a far da pilone sarà un modesto «chi») in *Per un verso o per l'altro*, ecc. Altre, invece, si distendono dentro moduli più articolati, tipicamente narrativi, con proposte di vero e proprio «racconto». Trampolino di lancio, in generale, del verso lungo, il decasillabo; attenuatissimo il ritmo, come appunto si addice a tal ordine di affabulazione. (Si viaggia spesso oltre il capo delle quindici sillabe).

Altri componimenti ancora — una porzione assai ridotta — si affidano invece a versi, per modo di dire, più frugali: settenari, ottonari, novenari: tra i risultati più eleganti, delizioso minuetto, andrà senz'altro ricordato il testo di *Anitra sul lago* (Un'«anitra» piuttosto che il più comune, oggi, «anatra», nel ricordo dell'«anitra» dantesca? Inf., XXII, 130 «Non altrimenti l'anitra di botto / quando 'l falcon s'appressa, giù s'attuffa»). Si noterà come il Rossi, all'opposto, che so, d'un Orelli, per citare un suo conterraneo dal quale ha pur derivato qualche stilema (ma forse non direttamente — vedi parte centrale di *Primavera*, e anche, un emistichio di *Sabato* — visto che entrambi hanno pur fatto, sia pur variamente, tesoro della lezione luziana) tessa l'ordito della sua poesia con fili, come potrei dire?, generalmente scoloriti; voglio dire, fuori di metafora, con

un impiego minimo di rime (le poche usate con netta sprezzatura: «Cosa si ripromette la nostra vicina / che con la camicia da contadina», *La nostra vicina*) di assonanze, di allitterazioni, ecc. Di capitale importanza, il ritmo, che restituisce dentro una pacata trasognatezza lacerti di una quotidiana banalità.

Diremo da ultimo, dopo queste sommarie notazioni, come per trovare una primizia di poesia così insolita, così promettente, dentro l'area della Svizzera Italiana, occorra senz'altro risalire, scavalcando decenni, al primo libro d'un Casé, e forse, addirittura, sì, a un libro che ha segnato da noi una netta svolta, una nuova stagione, voglio dire, a *Né bianco né viola*, (1944).

Giovanni Bonalumi

## Anitra sul lago

alla madame

*Per vie mutevoli e piane  
tantenna il suo capo appena  
l'anitra germano reale, muove  
verso luoghi d'ormeggio  
né l'incedere suo s'inceppa  
per ostacoli in superficie  
o pericoli umani;  
s'impunta, sfodera a volte  
le penne di coda, lavora di palme  
e ora con semicerchi e correzioni  
di rotta, ora con rare soste  
ella prosegue il suo percorso sul lago.*

Antonio Rossi

## Comunicati, informazioni e cronaca

### La morte di Plinio Martini

## Non importa dove vivere basta vivere insieme!

A chi lo conobbe e gli fu amico, anche se oramai attesa, la notizia della morte di Plinio Martini giunge non meno dolorosa e amara, né meno piena la commozione e la malinconia. E questo momento pare agli amici il meno facile a dire di lui; esso sembra piuttosto volere il silenzio pensando al suo passaggio nel mistero di Dio nel quale ora sa il perché e il frutto di tanto dolore sofferto. Quello di Dio, del dolore, del male è stato il suo costante pensiero nei lunghi mesi della sua malattia.

In questo momento, l'immagine di lui afflitta e disarmata nella malattia, frena ancora in noi il ritorno della memoria all'immagine di lui nel pieno della vitalità di una natura estroversa, impulsiva e intuitiva, capace di slanci delicati e commossi, quanto di impennate, motteggi e condanne per tutto ciò che gli sembrava rimanesse fuori di ciò che credeva essere la verità. Loquacissimo con gli amici, pronto a farsi centro e raccontare le sue storie con estro innato di narratore rapsodico, ma anche pronto al dialogo e all'ascolto quando la conversazione toccava le ragioni, i temi e i modi del suo scrivere,



Plinio Martini (1923-1979), già docente di scuola elementare a Cavigno e docente di scuola maggiore nel Centro scolastico di Cevio.

Tra le sue pubblicazioni si ricordano: — due raccolte di poesie dell'età giovanile: *Paese così* e *Diario forse d'amore*.

— *Il fondo del sacco* (1969)

— *I funerali di zia Domenica* (racconto inserito in *Pane e coltello*, 1975)

— *Requiem per zia Domenica* (1976)

— *Delle streghe e d'altro* (postumo, d'imminente pubblicazione).

nel discutere di libri a paragone dei quali distinguersi e riconoscersi — non ad altro fine leggeva — pronto a cogliere il «la» che muovesse la sua fantasia, a cogliere la prospettiva su cui ordinare la materia delle sue storie. Poiché il suo impegno di scrittore fu in lui sempre più centrale ed esclusivo.

È stato da noi l'interprete più alto del mondo contadino e religioso in cui era nato e cresciuto e nella cui crisi del suo processo storico conclusivo si era sempre più sentito coinvolto e partecipe.

Visto così, dal di dentro, l'antico suo mondo non poté apparirgli come bella favola, arcadia morale, ma come rugosa realtà, in cui l'uomo non poteva chiedere altro che di esistere, sopravvivere, sottomesso ad una dura legge di sacrificio di sé, nella repressione di ogni individuale spinta intellettuale, emotiva, istintuale non inquadrata in rigidi e controllati rapporti.

In quel mondo, il cui centro morale e metafisico era la parrocchia, l'unica giustificazione, l'unica alternativa di altra vita era l'aldilà: una presenza avvolgente ogni ora, ogni gesto con la garanzia per pochi dell'esercizio di virtù eroiche, per i più della pratica di un costume cristiano non di libere scelte ma di conformistica obbedienza alle forme di una tradizione sempre più stanca. Martini seppe misurare quella rara austera grandezza morale e ammirarla con animo commosso, ma anche vederne il rovescio

meschino e talora anche patologico, e fu portato a credere che quella tradizionale visione della vita stesse in un rapporto causale con la povertà e la miseria per secoli senza prospettiva di terreno riscatto. Nella riflessione di questo nodo toccava il suo irrisolto limite. Significativo fu il suo rifiuto, espressomi in una conversazione, del film di Olmi che il mondo di quegli umiliati e offesi poteva lasciare intendere, pure quaggiù, salvifico e salvato.

Del suo mondo Martini fu quindi un fedele sofferente e insofferente; in quella sofferenza e insofferenza attingeva la carica di sentimento e passione che accompagna il suo narrare; e in quella fedeltà ha radici il suo raccontare corale, tratto distintivo del suo narrare. Nei suoi libri la vicenda individuale, di per sé esile, si allarga a rappresentazione di tutta la comunità, a testimonianza di una condizione e di un destino comuni.

Martini — Gori, protagonista del «Fondo del sacco», fa questa riflessione ricordando la brutale domanda rivoltagli in America da Rocco Valdi che da quella comunità si era messo fuori approdato al cinico convincimento che «la vita è passar sopra gli altri»: «— Cosa ci vai a fare in quel buco? Come pensi di investire i tuoi dollari in Ticino? — È per domande come questa che vorrei ancora vederlo. Quando di notte torno da Federico che sta fuori in fondo al paese, e a destra e a sinistra della strada vedo le case di Cavigno, io le guardo e penso a Rocco Valdi. Perché io so chi ci sta, li conosco tutti, posso immaginare le loro facce addormentate sui cuscini, dei grandi, dei piccoli, dei vecchi, dei malati; qualche luce è ancora accesa, magari una si spegne quando passo, e posso persino indovinare la mano che ha girato l'interruttore; posso immaginare Valerio che russa e Beatrice che non può dormire e recita il rosario. Vivere insieme, non importa dove, è l'unica cosa che conti: è questo che proverei a dire a Rocco».

Basta questo breve brano, in cui la topografia si è fatta spazio umano e tempo morale, a darci il senso che ebbe Martini, di una vita guardata globalmente e religiosamente abbracciata.

Plinio Martini, l'uomo che abbiamo conosciuto e amato, non è più. Resta l'opera; in essa, per virtù d'arte notevole, lo ritroveremo vivo; per essa, continueremo a «vivere insieme».

Vincenzo Snider

Questo ricordo di Plinio Martini è stato letto alla RSI all'annuncio della morte dello scrittore.

### Corsi di psicomotricità

Allo scopo di rispondere alle molte richieste di una formazione pratica nel campo dell'educazione psicomotoria, l'Ufficio dell'educazione speciale ha organizzato dei corsi di sensibilizzazione alla psicomotricità che sono stati tenuti a Sorengo e a Giubiasco dal 23 al 25 agosto u.s.

Più di cento docenti di scuola materna, elementare e speciale, suddivisi in 7 gruppi e diretti da psicomotriciste specializzate provenienti da Ginevra e dal nostro Cantone, hanno avuto l'occasione di partecipare ad attività psicomotorie implicanti direttamente la loro persona, prendendo così coscienza dell'importanza della componente corporea nel processo educativo.

Le giornate hanno riscosso un notevole interesse e la maggior parte dei partecipanti ha espresso il desiderio di continuare questo tipo di esperienza.

### Nomine presso la Sezione pedagogica del DPE

Il dott. Enrico Simona, Lumino, docente di filosofia e pedagogia alla Scuola magistrale e al Liceo di Locarno, è stato nominato direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore, posto sin qui occupato dal dott. Odilo Tramèr, recentemente pensionato per limiti di età.

Sede di servizio:

6501 Bellinzona, Residenza governativa  
Tel. 092 24 34 60

(Continuazione da pag. 2)

### Sperimentazione del servizio di sostegno pedagogico

tà di prevenzione del disadattamento scolastico intervenuto sul fanciullo e sugli atteggiamenti e aspettative dei genitori nei suoi confronti.

Il lavoro intensivo con le famiglie, tipico di ogni efficace intervento precoce, è delicato e difficile e ancora poco conosciuto.

La sperimentazione del Servizio di sostegno pedagogico rappresenta perciò per la scuola ticinese un momento importante da seguire con attenzione e vigilanza e dal quale dovranno scaturire opportune indicazioni in vista dell'adozione di precise norme legislative, segnatamente per la scuola materna e per la scuola elementare, che ne consentano l'estensione graduale a tutto il Cantone.

<sup>1</sup>E. Bennati-Besozzi, *Reporto sull'istituzionalizzazione del servizio di sostegno pedagogico con particolare riferimento alle scuole elementari del Cantone*, Gruppo di lavoro USR/UES/CISE, Ufficio studi e ricerche, febbraio 1979.

<sup>2</sup>Rapporto del Gruppo di lavoro «Recupero a sostegno nella scuola media», giugno 1979.

#### REDAZIONE:

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

#### 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 fr. 10.—  
fascicoli singoli fr. 2.—