

SCUOLA 110 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XII (serie III)

Dicembre 1983

SOMMARIO

Riforma dei programmi della scuola elementare: a che punto siamo — Linee direttive e politica scolastica 1984/1987 — Eclissi e recupero delle materie scolastiche: Note sull'interdisciplinarietà nell'insegnamento preuniversitario — Informatica e scuola: un problema di reciproco adattamento — Quanto tempo e cosa studiano gli allievi — I nuovi programmi per la scuola elementare italiana — Il progetto di Scuola cantonale alberghiera — Segnalazioni — Comunicati, informazioni e cronaca.

Riforma dei programmi della scuola elementare: a che punto siamo

A partire dall'anno scolastico in corso, la riforma dei programmi della scuola elementare si è estesa a tutto il Cantone così come previsto dalla pianificazione allestita dall'Ufficio dell'insegnamento primario. Attualmente sono quindi impegnate nella riforma dieci classi pilota (che stanno sperimentando i programmi della classe terza), cinquantacinque classi di seconda elementare (cinque-sei per ogni circondario) e tutte le prime elementari.

Si tratta di una complessa operazione che richiede da docenti, direttori, ispettori, scuole magistrali e Ufficio studi e ricerche un notevole impegno, specialmente in un momento come l'attuale in cui i mezzi a disposizione sono limitati. I nuovi programmi sperimentali vengono provati nelle classi pilota e trasmessi ai docenti delle classi che seguono con le opportune correzioni e modificazioni. Molto utile si è rivelata a questo proposito l'attività di verifica, sia finale sia nel corso dell'anno, svolta dall'Ufficio studi e ricerche, che ha permesso e permette di orientare i docenti interessati con indicazioni specifiche su come operare per raggiungere gli obiettivi pre-stabiliti.



Attualmente i docenti impostano la loro attività sulla base dei documenti preparati dai vari gruppi di lavoro, pubblicati nel 1981, che riguardano l'impostazione di base e gli obiettivi generali, la lingua italiana, la matematica, lo studio dell'ambiente e le attività espressive, più frequentemente denominate dagli addetti ai lavori con l'espressione «linguaggi non verbali».

A partire dalla scorso mese di settembre, con le classi pilota e un gruppo di altre classi di terza elementare viene pure provato per la prima volta il nuovo programma per l'insegnamento del francese.

Gli attuali programmi sperimentali sono molto ricchi di indicazioni e di spunti; la loro applicazione ci ha però mostrato che non mettono in evidenza con sufficiente chiarezza e precisione ciò che gli allievi devono sapere (cioè gli obiettivi di padronanza) alla fine di ogni ciclo e, in determinate discipline, alla fine di ogni anno.

Le indicazioni che vi sono contenute hanno dato adito a interpretazioni non sempre univoche, e di conseguenza a traduzioni didattiche a volte contraddittorie, ciò che ha portato, alla fine del primo ciclo, a una varietà significativa dei risultati nelle dieci classi pilota.

Da ciò emerge, tra l'altro, la necessità di meglio precisare quali sono gli aspetti che nelle diverse discipline esigono gradualità e continuità di trattazione. Quanto detto sopra, unitamente all'opportunità di avere a disposizione un documento che tenga conto delle esperienze fatte e che sia maggiormente omogeneo e chiaro, ha portato alla riscrittura dei progetti di programmi attualmente in corso di sperimentazione. Non dobbiamo inoltre dimenticare l'importanza del rapporto tra scuola e famiglia, per cui è indispensabile che il nuovo testo dia un'idea chiara sui fini che persegue la scuola elementare e sulle attività che vi verranno svolte, come pure indicazioni esplicite sulle mete che

dovranno essere raggiunte. Anche i genitori infatti dovranno poter ricavare dal programma indicazioni utili sull'atteggiamento educativo in generale e sugli obiettivi delle diverse discipline. La riscrittura dei nuovi programmi, che nel contempo costituisce una riflessione, una revisione e una semplificazione, sarà ultimata nelle prossime settimane e inviata per esame alle varie istanze scolastiche nei prossimi mesi. Il documento finale dovrà quindi essere sottoposto al Consiglio di Stato per l'approvazione.

Parallelamente al lavoro sui programmi si sta operando intensamente nell'ambito della preparazione di materiali per i docenti e per gli allievi.

Alcune monografie per gli insegnanti sono già state diffuse, altre sono in corso di preparazione. Tra le prime, e più recenti, ricordiamo *L'avviamento alla scrittura* (pubblicazione nata dalla necessità di sottolineare l'attenzione dovuta all'aspetto grafico, sovente trascurato), e *La macchina fotografica a scuola*.

Presto appariranno *La terapia dell'errore di lingua nelle produzioni scritte degli allievi di scuola elementare*, *Come arricchire il lessico degli allievi* e un ricco *Repertorio delle fonti bibliografiche per l'insegnamento della geografia e della storia del Ticino*.

Sono pure stati preparati i materiali per l'insegnamento del francese, alcune serie di diapositive per l'educazione ai mass-media, schede su argomenti di scienze e raccolte di attività svolte nelle classi pilota (presentazione di tematiche, attività significative, esempi di lezioni e di verifiche).

Per gli allievi si stanno sperimentando diversi materiali nel campo della lingua (quaderni di ortografia, morfosintassi e lessico per le classi seconda e terza) e della matematica (classe terza).

Ma quali vogliono essere gli aspetti caratterizzanti di questa riforma? In primo luogo la ricerca di uno sviluppo globale della persona che tenga conto degli aspetti affettivi, sociali e psicomotori non meno di quelli cognitivi. Largo spazio hanno pertanto, specialmente nel primo ciclo, le attività su tematiche legate allo studio d'ambiente (ad esempio: la famiglia, la scuola, la casa, le stagioni, le professioni, ecc.) in cui convergono in modo organico e senza forzature più discipline: dalla lingua alla matematica, dall'educazione fisica a quella musicale, dal disegno alle attività manuali, ecc. a seconda del caso. Le tematiche costituiscono quindi un elemento didattico unificante e sono principalmente finalizzate alla comprensione dell'ambiente. Le discipline forniscono i mezzi per raggiungere questo obiettivo. Ampio spazio viene dato, nei primi anni, all'aspetto affettivo e al perseguimento di obiettivi educativi, così da far



LULO (GIULIO) TOGNOLA

Docente nominato di «Lettering» presso la Sezione grafica del Centro scolastico per le industrie artistiche di Lugano (CSIA), è nato a Grono dove risiede e dove ha frequentato le scuole elementari. La sua formazione: Scuola secondaria a Roveredo GR, un anno all'Istituto San Michele di Zug, licenza di grafico presso il CSIA e in seguito Premio Maraini; Corso di perfezionamento di grafica alla Kunstgewerbeschule di Basilea (1969/1972).

Quale grafico opera nel campo dell'illustrazione e della cartellonistica (Illustrazione «réportage» per processi, per conto del Telegiornale svizzero; manifesto premiato dal Dipartimento federale dell'Interno e pubblicazioni sulla rivista «Graphis Posters»).

Lulo Tognola insegna pure disegno alla Scuola secondaria di Roveredo GR ed è presidente della Sezione Moesana della Pro Grigioni Italiano.

nascere da un lato l'interesse per lo studio e la ricerca e dall'altro l'attitudine al lavoro in comune e al rispetto reciproco; interessi e attitudini che dovranno essere sviluppati e affinati negli anni successivi.

Nel contempo viene riservato un tempo adeguato alla trattazione delle singole discipline, tenendo ben presenti gli obiettivi di padronanza che dovranno essere conseguiti alla fine dell'anno o del ciclo e che necessitano di un lavoro graduale, paziente e continuo attraverso attività specifiche e sistematiche. Vogliamo qui sottolineare come il fatto di fissare pochi ma precisi obiettivi prescrittivi dia al docente maggiore sicurezza nello svolgimento della sua attività da un lato e maggiore libertà nell'impostazione del proprio lavoro negli altri campi dall'altro. Particolare spazio dovrà sempre essere riservato ad attività finalizzate al gusto di imparare, al piacere più che a competenze specifiche: sono quelle attività dette «di motivazione» che suscitano l'entusiasmo degli allievi e che avranno un'influenza duratura. Siamo infatti profondamente convinti che le motivazioni positive date

(continua a pag. 24)



Linee direttive e obiettivi della politica scolastica 1984-1987

Nel rapporto del Consiglio di Stato che illustra le linee direttive della politica governativa e il piano finanziario per gli anni 1984-87, un capitolo importante — che presentiamo qui di seguito — è riservato ai problemi della scuola e all'attività nel campo culturale.

I. Problemi della scuola

Parte generale

La riforma in atto della scuola ticinese verrà proseguita ai diversi livelli (di studio, di programmazione, di legislazione, di realizzazione e di verifica) e in ordine ai diversi aspetti dell'istituzione (strutturali, statutari, pedagogico-didattici) secondo criteri di *integrazione* e di *continuità*.

L'attenzione dovrà perciò essere concentrata sulle scuole in cui la riforma verrà introdotta con il quadriennio in questione (ossia le *scuole professionali*) e su quelle in cui essa è in via di attuazione o di compimento (in particolare la scuola media e le scuole elementari).

Formazione professionale

L'obiettivo principale del quadriennio e, in prospettiva, degli anni successivi è il potenziamento delle vie di formazione nel duplice intento di preparare i giovani ad assumere ruoli e funzioni qualificate in un'economia caratterizzata da una rapida evoluzione tecnologica e di assicurare all'economia ticinese la maggior disponibilità possibile di operatori indigeni. Si tratta in altri termini di creare le premesse per equilibrare in un prossimo futuro il rapporto domanda/offerta di lavoro e prevenire ulteriori difficoltà occupazionali.

Queste considerazioni avranno pratico effetto sia sulle scuole professionali propriamente dette, sia sulle scuole medie superiori. In entrambi gli ordini di scuola i tradizionali corsi di formazione saranno integrati da corsi opzionali atti a estendere il ventaglio delle successive scelte scolastiche e professionali ai diversi livelli di perfezionamento, di specializzazione e di formazione superiore. Fra le discipline che entrano maggiormente in considerazione citiamo: le lingue straniere, l'elettronica e l'informatica.

Proseguimento delle riforme legislative

Nel corso della legislatura sarà presentato il progetto di nuova *legge della scuola* che, insieme con le recenti leggi sulla scuola media e sulle scuole medie superiori, sostituirà in gran parte la Legge della scuola del 1958. Il nuovo quadro legislativo scolastico sarà successivamente completato mediante *leggi settoriali* concernenti in particolare le *scuole comunali* e le *scuole professionali*.

Proseguimento e assestamento delle riforme pedagogico-didattiche

Le riforme dei *programmi di insegnamento* in corso nei diversi ordini di scuola saranno portate a compimento attraverso costanti verifiche e opportuni adattamenti. Esse sa-

ranno accompagnate da una politica di promozione della formazione e dell'aggiornamento del corpo insegnante.

Partecipazione cantonale al finanziamento delle università

Verrà riproposta alla scadenza del vigente accordo intercantonale (31.12.1986) e ciò allo scopo di evitare l'introduzione del numero chiuso.

Settori scolastici

Scuole professionali e scuole alternative

Richiamato l'obiettivo generale della formazione professionale, le realizzazioni consistiranno nel *potenziamento di scuole esistenti* e nella *creazione di nuove scuole*: in entrambi i casi le scelte saranno orientate verso vie di formazione che permettano sicuri sbocchi professionali. In questo senso saranno da intendere anche le cosiddette «*scuole alternative*», ossia quelle scuole che costituiscono una terza possibilità di formazione accanto alle scuole medie supe-

riori e alle scuole professionali previste dalla legge federale. I contenuti dell'insegnamento dovranno contemplare, oltre alla componente professionale, una conveniente componente culturale.

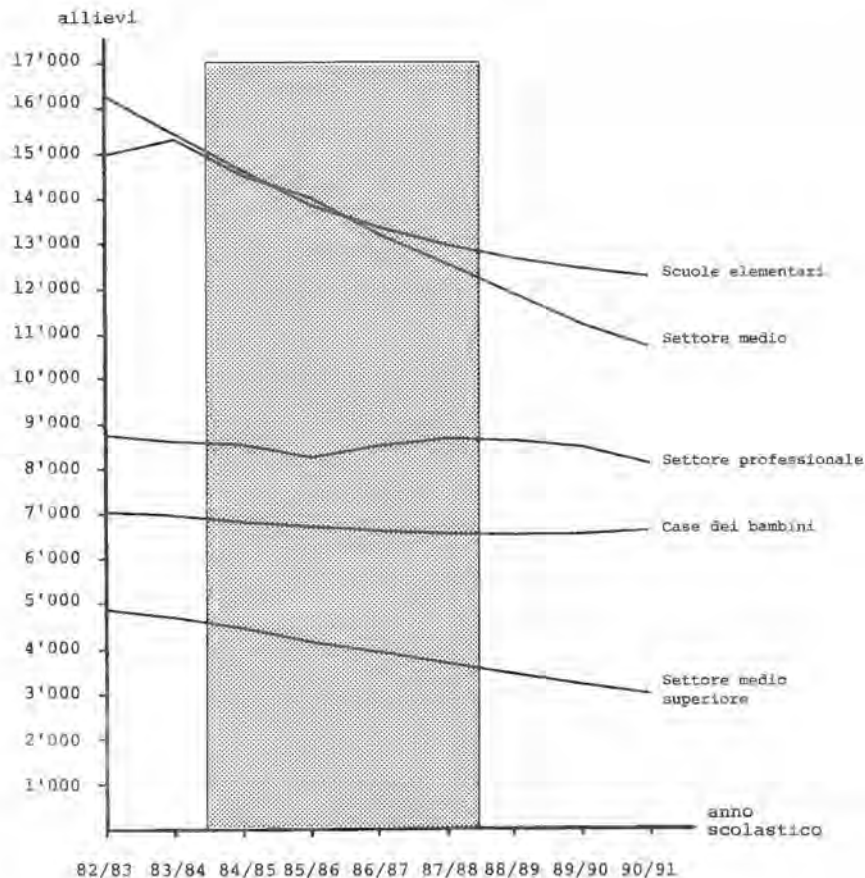
In concreto si prospettano i seguenti interventi:

- potenziamento della Scuola d'arti e mestieri di Bellinzona e della Scuola per elettronici in radio e televisione di Lugano-Trevano attraverso un aumento dei posti-allievo;
- miglioramento dell'insegnamento nelle scuole per apprendisti attraverso l'estensione dei corsi di recupero e l'introduzione dei corsi facoltativi; tra questi ultimi si annoverano i corsi di lingue (tedesco e inglese) e i corsi tecnici (matematica, fisica, elettrotecnica, elettronica, informatica, dattilografia);
- sviluppo, nelle scuole per apprendisti d'arti e mestieri, dei corsi di preparazione agli esami d'ammissione alle scuole tecniche e tecniche superiori;
- ristrutturazione dei curricula della Scuola propedeutica per le professioni sanitarie e sociali di Lugano allo scopo di rendere più funzionale il passaggio alle scuole sanitarie e sociali;
- potenziamento delle scuole per operatori sociali e delle scuole sanitarie cantonali;
- ristrutturazione della scuola cantonale dei tecnici dell'abbigliamento industriale intesa ad aumentare i posti-allievo e a diversificare le possibilità di formazione;
- introduzione progressiva della scuola me-

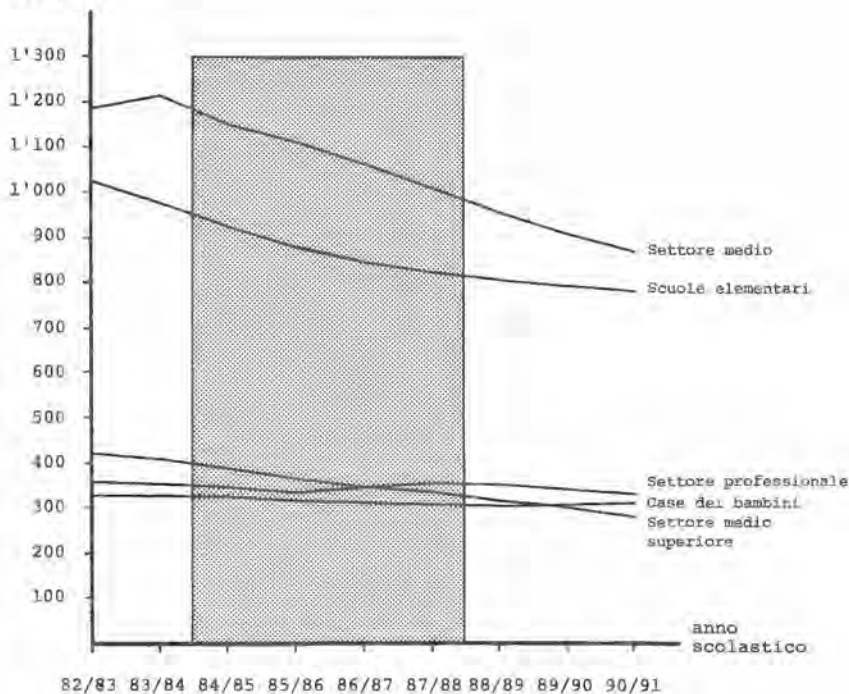
Gordola - Centro di formazione professionale della Società Svizzera degli Impresari Costruttori (SSIC).
Foto Arno Carpi, Bellinzona



Evoluzione del numero degli allievi e dei docenti a orario completo nel Cantone Previsioni



docenti a orario completo



dia professionale prevista dalla legge federale;

— istituzione della scuola superiore per i quadri dell'economia e dell'amministrazione (SSQEA);

— istituzione della Scuola svizzera dei tecnici dei media, a dipendenza della presa di posizione della SSR;

— partecipazione dello Stato all'istituzione di corsi nel campo dell'elaborazione dati promossi dall'iniziativa privata;

— partecipazione dello Stato nel campo della formazione di personale alberghiero;

— approfondimento degli studi di nuove scuole (scuola di lingue, nuove sezioni della STS — elettrotecnica, elettronica, informatica —, scuola per laboratoristi in chimica e biologia, ecc.), la cui realizzazione sarà avviata già nel corso del quadriennio se appena vi concorreranno le conclusioni dei citati studi e le prospettive finanziarie cantionali.

Scuola materna

La percentuale di frequenza raggiunta con la forma della facoltatività (99% dei bambini di 5 anni, 94% dei bambini di 4 anni, 60% dei bambini di 3 anni, inizio anno scolastico 1982/83) consiglia la *rinuncia all'obbligatorietà dell'ultimo anno*.

Scuola elementare

Entro il 1986/87 si compirà la *riforma dei programmi*. I singoli ordinamenti scolastici, con speciale riferimento al *numero delle sezioni*, saranno oggetto di studio annuale, d'intesa con i comuni. Particolare attenzione verrà riservata alle sedi periferiche nel segno d'un equilibrio tra le ragioni finanziarie e quelle politico-pedagogiche.

Nell'ambito della già citata nuova legge sulle scuole comunali dovranno essere ridefinite anche le rispettive *competenze del Cantone e dei comuni* in materia di gestione della scuola elementare. Il *sostegno pedagogico*, finora introdotto a titolo sperimentale, sarà riproposto a livello legislativo; nella

Scuola e occupazione

Un altro capitolo delle linee direttive è riservato a «l'economia e l'occupazione». Riportiamo la parte relativa al problema occupazionale dei docenti.

L'*evoluzione demografica* provocherà fino al 1984 un crescente afflusso di giovani verso l'apprendistato. In seguito il calo demografico potrebbe essere controbilanciato da un maggior orientamento dei giovani verso la formazione professionale anziché verso gli studi superiori. Tutto il quadriennio sarà quindi ancora caratterizzato dalla *problematica relativa al primo inserimento di numerose giovani forze nel mercato del lavoro*.

Nello specifico settore della scuola i grafici pubblicati pongono in evidenza la prospettata evoluzione del numero degli allievi e di conseguenza del fabbisogno di docenti. Questa prospettiva — considerata anche la difficoltà di soluzioni alternative — imporrà un difficile equilibrio tra misure atte ad attenuare per quanto possibile la *disoccupazione magistrale* e altre intese al risanamento del bilancio cantonale.

Fonte: Prospettive occupazionali e finanziarie negli anni ottanta, DPE, marzo 1982 (aggiornamento USR 12 novembre 1982)

progressiva estensione del servizio all'intera area cantonale si terrà tuttavia conto degli effettivi e della composizione delle sezioni, privilegiando le sezioni numerose e le pluriclassi.

Scuola media

Con l'anno scolastico 1985/86 si compirà l'introduzione della scuola media nel Cantone: da quell'anno scompariranno tutte le scuole medie obbligatorie e i ginnasi.

La sperimentazione dei corsi a livello si concluderà nel 1985: a quel momento il Consiglio di Stato si riserverà di proporre o meno al Gran Consiglio la modificazione dell'art. 7 della legge sulla scuola media, concernente l'organizzazione del secondo ciclo.

La graduale estensione dei servizi scolastici (in primo luogo le biblioteche e il sostegno pedagogico) a tutte le sedi sarà perseguita in modo conforme alle possibilità finanziarie.

Scuole speciali

La politica d'integrazione delle scuole speciali cantonali in sedi scolastiche comunali sarà confermata anche nel futuro.

Il servizio di intervento precoce (Servizio ortopedagogico itinerante, destinato ai bambini invalidi in età prescolastica) sarà intensificato in modo da assicurare le necessarie terapie (fisioterapia, ergoterapia e logopedia) anche ai bambini delle zone periferiche, attualmente raggiunti solo in parte.

Scuole medie superiori

L'introduzione del nuovo ordinamento iniziata con l'anno scolastico 1982/83 sarà continuata e in parte compiuta durante la legislatura. Nel 1986 saranno rilasciate le prime licenze dai licei e dalla commercio quadriennali; l'inizio della magistrale postliceale è previsto con l'anno scolastico 1986/87 per le sezioni A e B e con l'anno scolastico 1987/88 per la sezione C.

Nell'ambito dei programmi si segnala la prossima presentazione di un messaggio sull'introduzione sistematica dell'informatica nelle scuole cantonali e sulla relativa dotazione di apparecchi. L'introduzione avverrà secondo due fasi: dapprima nella Scuola tecnica superiore, nella Scuola cantonale di commercio, nei Licei e nelle Scuole professionali commerciali; in seguito, presumibilmente a partire dal 1987, nelle Scuole d'arti e mestieri, nelle Scuole professionali artigianali e industriali e nelle Scuole medie. Per la magistrale postliceale il problema è allo studio.

L'abilitazione e l'aggiornamento degli insegnanti verranno studiati e applicati conformemente alle norme che scaturiranno dalla prevista legge sulla gestione della scuola.

II. L'attività nel campo culturale

La difesa e la promozione dell'identità culturale del Cantone

Questa finalità sarà conseguita:

— promovendo, firil dalla scuola, la conoscenza del Paese e stimolando la riflessione sui suoi problemi;

— promovendo l'inserimento del Ticino nel sistema della ricerca a livello universitario con l'istituzione in fasi successive del Cen-



Lulo Tognola - Illustrazione

tro Universitario della Svizzera Italiana, compatibilmente con le disponibilità finanziarie del Cantone;

— valorizzando il patrimonio culturale di proprietà dello Stato e sostenendo le iniziative pubbliche e private intese alla salvaguardia dei beni culturali regionali e locali;

— coordinando gli interventi in quei settori che, come i monumenti, l'archeologia e l'etnografia, hanno attinenza con la protezione e la messa in valore dei beni culturali legati al territorio;

— rivedendo e integrando l'elenco dei monumenti protetti. A questo proposito si dovranno adeguare le basi giuridiche per ammodernare i criteri operativi e dare spazio a una gradualità dell'iscrizione dei monumenti in modo da considerare anche i cosiddetti monumenti minori.

Prioritaria sarà l'opera di prevenzione dal degradamento, alla quale seguirà l'opera di restauro vera e propria. Oltre a dare seguito alle iniziative di terzi, lo Stato si inserirà atti-

vamente in questa azione, con l'allestimento di un proprio programma.

Intendiamo pure studiare la migliore relazione reciproca tra i servizi cantonali che si occupano di monumenti, di oggetti d'arte e dei beni etnografici (Ufficio monumenti storici, Uffici musei regionali, OSMA, Museo d'arte a Lugano, Pinacoteca Züst, eccetera);

— incoraggiando la ricerca storica;

— intraprendendo contatti e scambi con l'Italia;

La promozione della cultura quale componente della qualità di vita

A tal fine intendiamo:

— incoraggiare la creazione e la diffusione di opere culturali;

— suscitare e soddisfare interessi culturali sia con l'iniziativa dello Stato, sia attraverso il sostegno di attività e di iniziative promosse da enti pubblici e privati.

Piano delle principali modifiche legislative che interessano il capitolo «L'educazione e la cultura»

Testo legale	Probabile anno di presentazione al Gran Consiglio
Legge della scuola e legge della scuola media: modificazione concernente il sostegno pedagogico	1984
Legge della scuola	1984
Legge sul promovimento della cultura	1984
Legge sul Centro Universitario della Svizzera Italiana	1985
Legge sugli archivi	1985
Legge sulle scuole comunali	1986
Legge sulle scuole professionali e sulle scuole alternative	1986

Eclissi e recupero delle materie scolastiche

Note sull'interdisciplinarietà nell'insegnamento preuniversitario

Una novità nei programmi scolastici

Credo per la prima volta, nella storia dell'organizzazione didattica dei sistemi scolastici pubblici, a livello di istruzione secondaria di primo grado (dal 6° al 9° anno di scolarità), i programmi di insegnamento emanati dal ministero della pubblica istruzione italiano nel 1979 hanno introdotto nelle norme preposte al programma stesso un capitolo «sull'interdisciplinarietà». Premesso che «i vari insegnamenti esprimono in modi diversi di articolazione, di sapere, di accostamento alla realtà, di conquista sistemazione e trasformazione di essa e che a tal fine utilizzano specifici linguaggi che convergono verso un unico obiettivo educativo» il testo delle istruzioni prosegue:

«Riuscirà pertanto pedagogicamente e didatticamente utile programmare le interrelazioni delle varie discipline in vista di un approccio culturale alla realtà più motivato e concreto, volto all'acquisizione di un sapere insieme articolato e unitario (si consideri ad esempio il contributo che l'educazione linguistica può dare alla comprensione dei termini scientifici o del linguaggio matematico; nonché gli esiti di chiarezza di pensiero e di capacità di espressione promossi dall'educazione artistica e dall'educazione musicale attraverso i linguaggi non verbali pertinenti ai due campi disciplinari...).

A dire la verità non sembra proprio che questa formulazione, pur espressa sotto il titolo «Unità del sapere: interdisciplinarietà» rappresenti la traduzione in termini di modalità didattiche (a livello di scuola obbligatoria e comune del primo ciclo secondario) di quel principio di interdisciplinarietà che ha trovato formulazione negli studi, soprattutto epistemologici, degli ultimi dieci-quindici anni a livello universitario e nel quadro della ricerca scientifica più in generale. In fondo il testo citato non fa altro che riconoscere, utilizzando il prestigioso termine di *interdisciplinarietà*, il semplice fatto che nessuna disciplina è un regno a sé, un'isola incommunicante. Sarebbe difficile negare il rapporto, non foss'altro di codici linguistici e semantici, tra insegnamenti di lingua-espressione e qualsiasi altra disciplina; o i riflessi che linguaggi non verbali, poniamo grafici, possono avere sia sul piano della trasmissione-comunicazione visiva sia su quello della rappresentazione-identificazione dei processi tecnici. Ma basta questo a far parlare di interdisciplinarietà? E, soprattutto, quel particolare modo di intendere l'interdisciplinarietà che si è largamente diffuso dopo il cosiddetto «68 pedagogico» (in cui divenne una specie di pandemia il furore iconoclastico contro le discipline scolastiche e la conseguente condanna al rogo delle vecchie materie)?

Negli anni prima e dopo i settanta si realizzarono un po' dovunque discusse sperimentazioni, e una vasta letteratura pedagogico-

politico-contestativa fu dedicata a questa «assunzione formale» del principio dell'interdisciplinarietà nei programmi di studio: se ne introdussero spesso improvvisate applicazioni a tutti i livelli, elementare, medio, secondario generale. L'idea della «dissoluzione» delle materie, e della loro sostituzione con «aggregazioni disciplinari» non era nuova: negli anni '60 aveva trovato numerosi sostenitori. C'era una costante ricerca di raggruppare le «attività» (più che gli insegnamenti) per grandi aree: l'influsso della psicologia piagetiana e del cognitivismo-strutturale (Bruner) aveva del resto spianato la strada a questa conversione lungo la quale camminavano le correnti pedagogiche moderne più avanzate. Oltre a tutto la grande esperienza della scuola di massa era in armonia con questi nuovi orientamenti.

Due esempi

I due fra i più recenti tentativi di formulare modernamente i programmi di studio (ovviamente in quei Paesi in cui la loro enunciazione e il loro carattere determinativo sono riconosciuti come compito dello Stato) sono offerti dai programmi adottati dalla Spagna (1971) e dalla Francia (1977-'79). In nessuno di questi pur avanzatissimi piani di studio figura un'indicazione programmatica relativa all'interdisciplinarietà. Essi tuttavia sembrano accogliere del principio interdisciplinare quella che potrebbe essere considerata una versione semplificata e di comodo, del resto già da vari decenni anticipata nelle cosiddette pedagogie d'avanguardia: l'aggregazione, cioè, e la collocazione sotto un'unica sigla di materie un tempo semplicemente elencate in scansione successiva. Così, ad esempio, il recente programma francese per le classi elementari¹ accorpa l'insieme delle attività di insegnamento (o contenuti, come oggi spesso si preferisce) di tutti gli insegnamenti in quattro gruppi: lingua francese; matematiche; attività di stimolazione (éveil); educazione fisico-sportiva. Raggruppare tuttavia non basta. Tanto per fare un esempio: l'insieme enunciato come «attività di stimolazione», non appena condensato nel gruppo «comprehensive», si ripresenta, quando si passa all'elencazione dei contenuti, con i vecchi nomi e suddivisioni delle materie: storia e geografia, scienze sperimentali (fisica, tecnologia, biologia); educazione musicale, arti plastiche, attività manuali. I nuovi nomi delle vecchie materie sono più prestigiosi, certamente, delle tradizionali denominazioni di canto, disegno, lavoro, ecc. Ma in sostanza riaffiora la «natura specifica» della materia, sottraendosi al suo annegamento in una indistinta accumulazione di attività più o meno occasionali.

Il programma di insegnamento del cosiddetto ciclo basico in Spagna, e cioè degli otto

anni di istruzione obbligatoria e comune, primaria e media, affronta anch'esso il problema della nuova disposizione dei contenuti di insegnamento² formulando uno schema suddiviso per «aree»: linguistica; matematica; socio-naturale; espressione plastica (disegno, tecnologia di base); espressione dinamica (musica, educazione fisica); religiosa. È soprattutto l'area cosiddetta socio-naturale che realizza un vero e proprio «conglomerato», mettendo insieme, accanto alla tradizionale nozione di materie come la storia, la geografia, e l'educazione civica «aspetti nuovi dell'economia, della sociologia, della politica, dell'antropologia»; una specie d'iniziazione alle scienze sociali, dice il testo delle istruzioni.

Per altro verso l'area di scienze naturali, in termini di raggruppamento generale nella prima tappa (scuola primaria), di distinzioni specifiche nella seconda (scuola media), finisce anch'essa per sfociare nelle «materie» (scienze naturali, biologia, fisica) sia pure per intersezione di argomenti piuttosto che per parallelismo di enunciazioni. Sotto certi aspetti si potrebbe parlare piuttosto di unificazione o di coordinamento disciplinare che di interdisciplinarietà nel senso rigorosamente accettato dagli epistemologi.

Il modello italiano

Una strada lievemente diversa è quella seguita dagli estensori dei programmi della scuola media italiana (primo ciclo secondario, dal sesto all'ottavo anno di scolarità) approvati nel 1979 ed entrati in vigore l'anno successivo³. Il modello italiano procede, in certo modo, su un doppio binario: e cioè mantiene, nella formulazione specifica dei contenuti programmati, la tradizionale distinzione per materie (lingua nazionale, matematica, storia, geografia, ecc.); viceversa nelle istruzioni generali che precedono l'enunciato dei contenuti, indicando come linea metodologica quella della «programmazione educativa e didattica», le varie discipline vengono in certo modo «unificate» sotto una denominazione comune, quella di «educazioni»: si parla di educazione linguistica, di educazione storico-civico-geografica, matematico-scientifico-sanitaria, tecnica, artistica, musicale, fisica, religiosa. In questo caso, più che da una prospettiva interdisciplinare, pur enunciata assai vagamente, come si è detto più avanti, la giustificazione della terminologia unificativa delle materie attraverso la loro individuazione come «educazioni» è fornita dallo stesso testo delle istruzioni che afferma: «Nella loro differenziazione specificità le discipline sono strumento e occasione per lo sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte...». L'obiettivo è quindi, chiaramente, quello di una «spoliazione relativa», o almeno di una riduzione dell'autonomia delle materie come tali, sostituendo alla loro semplice giustapposizione un piano, o disegno, o progetto che ne dovrebbe determinare il risultato finale, preconstituendo un precipitato unitario generale.

Si potrebbe, esemplificando con un certo umorismo, pensare che nella tradizionale collocazione le materie costituiscono una specie di federazione con riconosciuta autonomia; nelle nuove impostazioni esse diventano semplici «provincie» di uno stato

unitario che imprime ad esse la sua logica. È un fatto che un tempo le associazioni di insegnanti di materie avevano un peso, nella formulazione dei programmi assai maggiore di quello della burocrazia amministrativa. Oggi le burocrazie amministrative, sostanzialmente a ispirazione politica, godono di tutto il potere che viene rivendicato dallo Stato centralistico.

Non è che il *nouveau régime* si presenti come potere dispotico: esso anzi, una volta definiti i suoi obiettivi e principi affida ad organismi convergenti e coerenti ai suoi fini l'impegno di realizzarli.

Programma e consiglio di classe, cui le norme generali riconoscono il compito di programmazione educativa e didattica, tolgono quindi alla singola materia e allo stesso insegnante della materia il suo ruolo relativamente autonomo e la sua stessa processualità caratteristica. La singolarità di ciascuna materia non viene esplicitamente negata: essa viene piuttosto dissolta nel *melting pot* del «progetto educativo». Di ogni disciplina, dice ad esempio il testo del programma italiano, occorre «ricercare e potenziare il contributo peculiare al progetto educativo, formulato unitariamente dal consiglio di classe.»

Discipline, interdiscipline, multidisciplinare

I tre casi considerati facilitano il nostro discorso per gli elementi diversi e per quelli comuni che essi ci mostrano. Ma per procedere sembra necessario stabilire anzitutto una serie di definizioni abbastanza precise, in base alle quali si possa esser certi di dare alle parole usate lo stesso significato.

Quel che ho notato è il fatto che quasi tutti i testi che parlano di interdisciplinarietà, pure enunciando in modi diversi la loro interpretazione del termine sono piuttosto vaghi nel definire in modo esplicito il significato dell'espressione *disciplina*, o *materia* o *subject* o *asignatura*, come variamente è definita l'area di un certo sapere specificato in alcune lingue di maggior diffusione. Il massimo dizionario italiano (quello del Battaglia, 20 pesanti volumi) enuncia almeno due decine di usi corrispondenti a questa parola, con variazioni enormi; enciclopedie e dizionari meno impegnativi alla voce disciplina spiegano genericamente: «materia o contenuto di insegnamento».

Il documento fondamentale per il dibattito sui problemi dell'interdisciplinarietà è il volume pubblicato dall'OCDE-CERI nel 1972 a cui avremo occasione di riferirci successivamente.

Nella parte introduttiva, redatta da Guy Berger, la disciplina è definita come «insieme specifico di conoscenze che ha le sue proprie caratteristiche sul piano dell'insegnamento, della formazione, dei meccanismi, dei metodi e delle materie»⁴⁾. Definizione allo stesso tempo troppo stretta e troppo larga. Troppo stretta perché definendo la disciplina come «insieme di conoscenze» essa sembra evidenziare soprattutto tutto il suo carattere statico di deposito, rispetto a quello di sviluppo-produzione delle «conoscenze specifiche» in questa convergenti; troppo larga perché congloba nel concetto di disciplina elementi (meccanismi, metodi, contenuti) che in realtà sono comuni a qualsiasi disciplina e a qualsiasi procedura cognitiva.

Etimologicamente il termine *disciplina* si connette all'originario verbo latino *discere*,

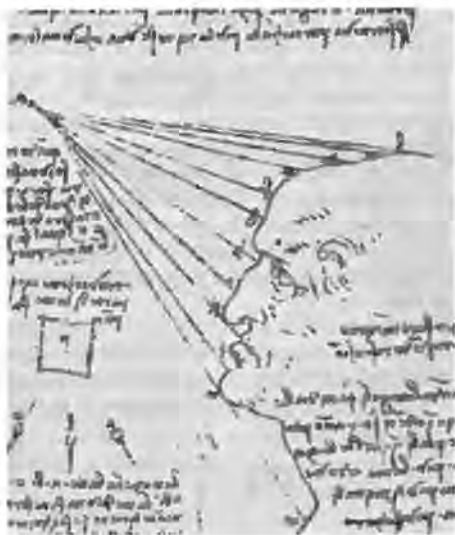
apprendere, e al suo derivato *discipulus*, colui che apprende; con perfetta analogia il greco indica con *máthesis* la disciplina oggetto di apprendimento e con *mathetés* colui che apprende. Il concetto originario di disciplina è pertanto legato al principio stesso dell'apprendere; nella fase storica classica (greco-romana) l'apprendere, e quindi il sapere, relativamente non specificato per settori conoscitivi distinti, è legato alla *sófia* e cioè alla volontà di conoscere. Esso esprime un processo relativamente unitario di acquisizioni verbali, formali e rappresentative che il termine greco *paideia* identifica in un crescere, in un «venir su» alla vita intellettuale. La successiva distinzione per specificazioni

e ripartizioni del fenomeno globale *apprendere-paideia* si viene sviluppando più organicamente nella tarda età latina. Nella incipiente cultura medievale le prime forme sistematiche di programmazione scolastica danno luogo alla classificazione delle *arti*, o tecniche conoscitive, rispettivamente del *trivio* (grammatica, retorica, dialettica) e del *quadrivio* (aritmetica, geometria, musica, astronomia); una incipiente distinzione fra un conoscere «umano» e un conoscere «sulla natura».

Su questo via via consolidato retroterra germogliano le organizzazioni disciplinari, sulle quali poi si fonderanno le *schoale* e gli *studia* medievali, da cui poi emergono le uni-

Andrea Mussio, CSIA





versità, sede del sapere professionale sistematico più elevato (medicina, teologia, diritto).

La *ratio studiorum* dei padri gesuiti, che in fondo prefigura il primo organico modello di sistema scolastico secondario (un sistema primario vero e proprio nascerà solo successivamente e con diverse matrici) vede già il processo della *paideia-educazione* affidata a un *corpus* regolare di professori (l'uso di questo termine comincia proprio nella fase sopraindicata) specializzati in filosofia, matematica, sacra scrittura, ebraico, grammatica, umanità, retorica ecc. Essi sono guidati da un prefetto degli studi, e vincolati ad una regolamentazione programmatica precisa che ripartisce i compiti, statuisce contenuti, procedure, modalità di comportamento professionale.

Nel termine disciplina, inteso come processualità in cui si esprime l'apprendimento, confluisce quindi il fenomeno della specificazione delle conoscenze, rilevato dall'analisi storica; ogni problema via via approfondito determina una differenziazione di compiti legata alle competenze. La disciplinarità si configura come settorizzazione scaturita dalle necessità di conoscere a fondo i vari aspetti di ciascuna area conoscitiva: si vengono quindi determinando norme di riflessione e di studio proprie di ogni settore, con una certa cristallizzazione dei vari campi d'indagine definiti nei loro dati di osservabilità, di metodo, di applicazione.

Le specificazioni del sapere

Il principio del raccordo tra le varie disciplinarità e dei vincoli o legami che si stabiliscono fra aree prima relativamente distinte e affiancate su schemi di parallelismo, tuttavia non estraneo alla legge dei vasi comunicanti, si presenta in modi imperativi quando le specificazioni crescenti del sapere tecnico e scientifico rompono le antiche paratie dell'ordinamento disciplinare per giustapposizione, rendendo necessario individuare nuovi legami inter-disciplinari; e da questo processo, che è poi quello che caratterizza la ricerca dei moderni studiosi di epistemologia, emergono nuove esigenze, anche in rapporto alla ricomposizione dei curricoli universitari, e alla formulazione di nuovi criteri per definire le aree di specializzazione e

di ricerca. Il principio dell'integrazione disciplinare sulla base delle intersezioni, delle corrispondenze strutturali e dei legami interdisciplinari assume particolare importanza, soprattutto nel campo della ricerca scientifica: l'integrazione non si realizza solo a livello di discipline, ma anche nell'ambito stesso dei ricercatori, che lavorano per gruppi, omogenei e non omogenei, assicurando all'avanzamento del lavoro investigativo l'apporto di competenze convergenti.

Dal mondo scientifico il principio delle relazioni complementari inter-disciplinari rifluisce poi nel tradizionale, e senza dubbio più vischioso, mondo delle discipline umanistiche che, arricchite di nuovi strumenti e modalità di ricerca assumono la denominazione di «scienze umane» (e in questa intitolazione è implicito il riconoscimento dei reciproci legami e dei rapporti con le più avanzate metodologie di ricerca scientifica). Materie un tempo gravitanti solo sull'asse specialistico, come la storia, la filosofia, la geografia e le stesse letterature, stabiliscono connessioni nuove, allargano la portata e il perimetro del loro «oggetto», utilizzano procedimenti scientifici e analitico-quantitativi. Accanto alle antiche discipline umanistiche *stricti iuris* emergono le nuove «scienze dell'uomo» a cavallo tra una disciplinarità scientifica e l'antico retaggio umanistico. Che in questa situazione il principio dell'interdisciplinarità a livello di studio superiore e di ricerca risulti essenziale per battere nuove piste e percorrere rotte prima insondate è fuori dubbio. Il convegno di Nizza (1970) e la pubblicazione del citato volume OCDE-CERI ratificano uno stato di fatto già consolidato.

Disciplinarità e pensiero scientifico

Tra i documenti di quel convegno mi pare abbastanza significativo lo studio di Marcel H. Boisot, inteso a definire la disciplinarità (e l'interdisciplinarità) in rapporto al pensiero scientifico. Ogni disciplina, questa è la tesi, presuppone tre condizioni e cioè: un insieme di oggetti osservabili e formalizzabili; un insieme di fenomeni identificabili, riproducibili, interpretabili in modo coerente; un insieme di leggi o norme che formalizzano i legami tra gli oggetti osservati o i simboli che li rappresentano. Si distinguono pertanto fenomeni bruti, per cui manca una teoria esplicativa scientificamente valida e fenomeni legalizzati, riconducibili a formulazioni di leggi o principi che individuano effetti prevedibili. La scienza non sarebbe che il tentativo storico di trasformare i fenomeni bruti in fenomeni legalizzati: il passaggio cioè da quella che Erodoto chiamava *apodeixis* o racconto fondato sull'esperienza personale, alla vera e propria *episteme*. Occorre sottolineare che se per alcune discipline l'*episteme* è lo sbocco necessario, per altre essa rappresenta una metodologia di ricerca che rende più precisa l'identificazione dei suoi contenuti, ma non può annullare in assoluto la riconducibilità alla struttura assiomatica.

È comunque sulla base delle precedenti considerazioni che alcuni epistemologi (ma soprattutto alcuni frettolosi pedagogisti) sono stati indotti a ghigliottinare l'idea stessa di disciplina; alla quale riconosceranno, tutt'al più, una funzione *euristica*, in rapporto alla nostra impossibilità di abbracciare la conoscenza come un tutto unico. La disciplina quindi avrebbe unicamente uno sta-

tuto di «ritaglio parcellare», destinato a frammentare il reale in campi via via più ristretti e a definire specifici campi operativi in cui si elaborano «stili di pensiero, metodi e procedure».

La tesi suddetta, cara agli interdisciplinaristi presuppone tuttavia una specie di genesi volontaristica, nella nascita di questi *découpages* e cioè una razionalità progressiva e avvertita, che opera dal basso verso l'alto in termini storico-temporali e determina una contropinta dall'alto verso il basso che dà al processo dignità scientifico-interpretativa. Ma se questo procedimento può giustificare suggestive risposte che soddisfano il ricercatore epistemologo, esso non contribuisce certo a risolvere i problemi assai più modesti che preoccupano l'insegnante. Uno studioso di linguistica può certo produrre modelli perfetti di interpretazione della lingua: è incerto se saprebbe insegnare a parlare al bambino come fa la madre o far apprendere i segni scritti come fa la maestra dell'a b c. Una e l'altra seguono logiche divergenti, rispetto al linguista.

La disciplina come base dell'apprendimento: tre livelli

A livello scolastico la disciplina è quindi il veicolo naturale, ineliminabile, progressivamente articolato e arricchito, che sostiene la crescita intellettuale di un alunno nel corso della sua *paideia*. Come tale ogni disciplina ha una sua logica di sviluppo: da un indistinto apprendere sensorio-emozionale (scuola materna) ad un primo avvicinamento ai simboli, alla rappresentazione, alla riconoscibilità formale (scuola primaria). A questo livello le diverse discipline affiorano nella loro prima organizzazione, caratterizzata dall'unità del vettore (il maestro) e dalla non differenziazione dei curricoli e dei contenuti rispetto all'universo della popolazione.

Il primo salto qualitativo avviene a livello del primo grado secondario: le discipline già si specificano come tali, pur aggregandosi per fusioni secondo affinità o caratterizzazioni di abilità. Esse esigono già di essere accostate con la mediazione di competenze individuali differenziate. Le materie a questo punto diventano i primi strumenti di abilità specifiche (calcolo, disegno, musica, lavoro); o di riflessione sui mezzi comunicativi, sulla vita di relazione, sulla collocazione nella vicenda storica e nell'ambiente geumano.

Al terzo livello, o secondario di secondo grado, le materie si specificano attraverso una griglia metodologico-scientifica e tecnica. Di ciascuna disciplina si evidenziano non solo i contenuti caratterizzanti ma anche le metodologie di elaborazione e di sviluppo, i raccordi di contiguità, le opzioni di itinerari preferenziali da parte degli alunni, le elaborazioni personali accanto a quelle istituzionali formalizzate nei programmi. A questo livello gli insegnanti presentano un più elevato standard di competenza e operano in base a più rigorosi criteri di selettività discriminata.

Infine a livello universitario si raggiunge il massimo dell'articolazione e della specificazione. Non c'è più una disciplina «storica»: ci sono i numeri canali di accostamento alla storia, per sviluppi diacronici, per schemi sincronici, per connessioni disciplinari, per aree geografiche e politiche (i singoli paesi e nazioni), per grandi civiltà ecc. C'è una costante, che è data dall'elemento «storia»;

c'è una base di ricerca affine per discipline contermini; c'è una serie di raccordi, dovuti all'uso di comuni strumenti analitici e metodologici. E questo sembra essere il campo vero e proprio dell'interdisciplinarietà, intesa come interazione fra due o più discipline, dalla semplice comunicazione di idee fino alla reciproca integrazione di concetti diretti, di terminologie, di metodologie, di procedure, in una parola di organizzazione della ricerca e dell'insegnamento. Il fatto, tuttavia, che a livello universitario si imponga il problema dei raccordi interdisciplinari, non giustifica l'esclusione o la soppressione del concetto di disciplina ai livelli precedenti. È vero che si cita spesso l'affermazione di Popper, secondo cui esistono i problemi, non le materie. Ma i problemi non esistono a sé; le discipline a loro volta diventano strumenti che consentono di formularli.

Far scomparire le materie

C'è stata nei primi anni '70 una tendenza a «far saltare» le materie: i *dinamitardi delle materie* sono stati definiti coloro che ne hanno proposto l'eliminazione dal contesto scolastico, applicando il principio radicale e marxista della lotta all'assetto proprietario delle aree disciplinari tradizionali. Che a questo tipo di contestazione non sia stato indifferente il legislatore nello stendere i nuovi programmi scolastici è già stato precedentemente rilevato: ed è facile constatare anche quell'ondata di iniziative sperimentali che, in nome dell'interdisciplinarietà proclamavano la fine dell'*impero delle materie*. Un esempio fra i tanti: un grosso volume sui risultati di una applicazione dell'interdisciplinarietà in una scuola media (sperimentazione per altro mai avvenuta, ma soltanto «teorizzata»), pone a suo punto di riferimento questa affermazione: «i programmi ufficiali, con la loro logica distruttiva, basata sui contenuti, sulla ripartizione per materie e sulla denominazione ad esse data, costituiscono quella che si presenta come patologia della scuola autoritaria». Sarebbe forse inutile soffermarsi a dimostrare l'inconsistenza e la banalità di tali affermazioni, che allineano l'organizzazione conoscitiva a quella economico politica, se non fosse che non pochi pedagogisti hanno preso con una certa serietà impostazioni del genere; la lista delle opere, in Italia e in altri Paesi, orientate in questo senso e pubblicate nello scorso decennio è quasi sterminata.

C'è stato anche un certo impegno della pedagogia ufficiale nel riconoscere e giustificare questa improvvisa allergia alle discipline e questa infatuazione per le nuove mode di un'interdisciplinarietà male intesa e peggio applicata.

Interdisciplinarietà e pedagogia

Prendo come caso esemplare un saggio sull'interdisciplinarietà didattica apparso nel 1975. L'autore riconosce che «soltanto un insegnamento interdisciplinare sembra potersi considerare adeguato alla natura intima del soggetto come coscienza unitaria in grado di attribuire significati congruenti all'analisi culturale». E prosegue: «la relazionalità presenta la modalità costitutiva dell'atteggiarsi di ogni impresa educativa; l'interdisciplinarietà è la dimensione nella quale attualmente tende a realizzarsi il carattere relazionale dello sviluppo della persona per quanto attiene all'acquisizione culturale».

In sostanza in queste ricerche sembra costantemente dimenticata la situazione reale, e cioè l'analisi concreta e sperimentale del modo in cui un'eventuale applicazione dell'insegnamento fondato sull'interdisciplinarietà determina i risultati dell'apprendimento umano, a livello scolastico. Lo stesso elenco delle varie forme di interdisciplinarietà (eterogenea, arbitraria, ausiliare, composta, complementare, unificatrice) offre un'idea classificatoria piuttosto che un quadro realistico di lavoro in contestualità didattica. La conclusione è abbastanza semplice, e vediamo di formularla nei modi più chiari.

Non c'è apprendimento senza griglie disciplinari

Non c'è dubbio che quanto più disciplina si caratterizza nella sua specificità, tanto più diventa automatica l'esigenza di stabilire raccordi, connessioni, relazioni. Ma non è attraverso una manipolazione artificiosa o, peggio, attraverso uno snaturamento del carattere specifico del campo disciplinare proprio che si realizzano sia gli obiettivi di apprendimento sia quel più ampio quadro di relazioni che è il presupposto di una interdisciplinarietà correttamente intesa.

Non si dà internazionalità se non esiste il basilare principio di nazione; un'orchestra funziona se i suoi membri possiedono le abilità specifiche nell'uso degli strumenti dal cui insieme nasce il concerto; anche l'orchestra è a suo modo una inter-musicalità; la cui esecuzione presuppone, per altro, che di ogni strumento sia rispettata la specificità, pur essendo comune il linguaggio musicale di fondo.

Il discorso sulle discipline è ampiamente aperto, e in parte da scoprire: si possono ridurre, innovare, abolire, introdurre ex-novo: la loro varietà si colloca soprattutto nel rapporto tra la rispettiva specificità e la crescente espansione ed evoluzione del conoscere umano, nonché delle tecniche derivate dalla scienza: ogni istituto secondario conosce l'irruzione continua di nuove «disci-

pline», che integrano o sostituiscono il quadro precedente; è lo stesso divenire della cultura umana che lo richiede.

Meno soggetta a rapide modifiche, forse, è la disposizione e la definizione delle aree disciplinari a livello primario e medio. Ma probabilmente è soltanto caratterizzando sempre più le materie quali esse si sono venute via via specificando che si aiuta l'individuo a impadronirsi del senso delle cose e gli si offrono strumenti per il suo «viaggio nella società e nella storia».

Purtroppo le nostre società occidentali hanno due vizi occulti: il primo è quello di abusare del concetto di innovazione e di anticipare la messa in atto di schemi progettuali riformativi senza averne preliminarmente verificato portata e conseguenze. Il secondo è quello di offrire ai Paesi meno sviluppati le ultimissime elaborazioni teoriche, pensando che sulla *tabula rasa* sia più facile costruire nuovi modelli didattici, a cui le strutture elaborate nel corso dei secoli oppongono, come naturale difesa, una reazione di rigetto. Questo secondo soprattutto risulta essere un inganno più o meno avvertito nei confronti dei Paesi che stanno faticosamente costruendo i loro sistemi scolastici.

Giovanni Gozzer

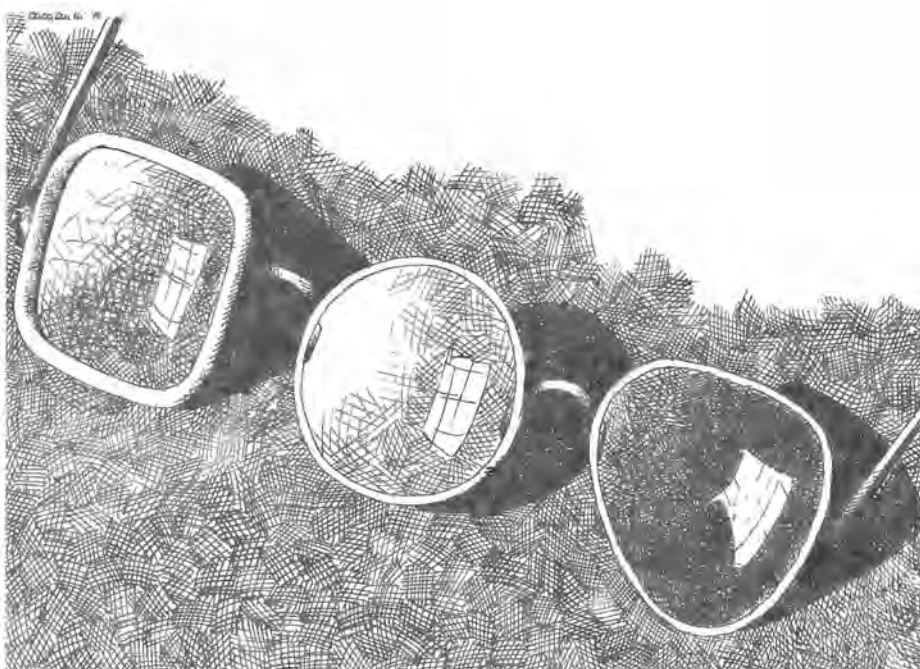
1) Ministère de l'Éducation - Contenus de formation à l'école élémentaire - Cycle préparatoire, élémentaire, moyen; horaires, objectifs, programmes, instructions; Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1977-1979.

2) «Nuevas orientaciones pedagógicas; educación general básica» 10ª edición actualizada; Editorial Escuela Española SA, Madrid 1981.

3) nuovi programmi della scuola media: presentazione e commento - Edizioni Giunti Marzocco, Firenze, 1979.

4) OCDE-CERI: *L'interdisciplinarietà - Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités* - Rapport fondé sur les résultats d'un Séminaire sur l'interdisciplinarietà dans les Universités, organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère français de l'Éducation Nationale à l'Université de Nice du 7 au 12 septembre 1970.

Cristina Bacciarini, CSIA



Informatica e scuola: un problema di reciproco adattamento

Il 3 gennaio 1983, il primo numero dell'anno del *Time* presentava in copertina quello che doveva essere il «Personaggio dell'anno»; tra la sorpresa generale tale riconoscimento spettava per la prima volta ad una macchina: il computer.

A distanza di un anno si può certamente dire che anche il 1983 è stato caratterizzato dall'avanzata delle tecnologie elettroniche in tutti i settori della vita quotidiana — dal supermarket al benzinaio, dai giochi per bambini al personal computer a domicilio — per cui anche a livello scolastico ci si è interrogati a lungo e frequentemente sui cambiamenti prevedibili che verranno indotti dalle tecnologie educative e dall'informatica in particolare. È stato un anno di studio, di riflessione, di progettazione, più che di esperienze concrete nelle classi, proprio perché da più parti ci si rende conto della complessità del problema e nello stesso tempo della necessità di operare delle scelte importanti, sia sul piano pedagogico che finanziario, in tempi relativamente ristretti.

A questo riguardo è particolarmente indicativa l'affermazione di E. Pentiraro¹⁾ che mi sembra ben sintetizzare la particolarità del momento e la complessità delle scelte che si rendono necessarie sul piano strettamente educativo: «L'informazione, che è alla base dell'attività intellettuale dell'uomo, e l'informazione elaborata cioè l'informatica sono destinate ad assumere un ruolo sempre più significativo nella realtà a noi prossima. Naturalmente si tratta di quella realtà, di quello scorcio di futuro che è possibile investigare poiché in un certo modo il suo sviluppo è stato preordinato dall'attività di ricerca compiuta negli ultimi anni. E il suo grado di certezza, evidentemente, non è assoluto, ma sufficientemente elevato perché lo si possa delineare.

È come se ci trovassimo di fronte a un iceberg e ne descrivessimo la parte emersa. La parte visibile ci può dare un'idea abbastanza precisa della parte sommersa, che è ben maggiore. E così che possiamo dire che l'elaboratore e la microelettronica saranno i protagonisti e gli elementi motori del cambiamento nei prossimi decenni: le trasformazioni più significative che si avranno hanno già nomi, consistenza di studio e di sperimentazione. Le loro aggregazioni concettuali si individuano con i termini "telematica", "buotica" e "robotica".

L'esplosione dell'elettronica investirà tutte le realtà del vivere quotidiano in casa, in ufficio e in fabbrica.

Tale cambiamento non sarà automatico e si realizzerà come vero e proprio sviluppo a condizione che il sistema si evolva culturalmente nella direzione della conoscenza generalizzata, di massa, dell'informatica.»

La Conferenza dei Direttori delle Scuole Magistrali svizzere si è occupata a fondo dei problemi derivanti dall'impatto della cultura informatica nella scuola, dedicando la riu-

nione annuale di Losanna (26/27/28 maggio '83) allo studio delle possibili conseguenze per quanto attiene alla formazione degli operatori scolastici e facendosi promotrice, unitamente ad altre istanze, di un seminario di studio tenutosi in ottobre ad Interlaken sul tema della tecnicizzazione della società e sulle relative conseguenze nell'educazione ai vari livelli della scolarità.

Tenterò qui di riassumere brevemente alcuni concetti guida emersi dalle discussioni, nell'intento di proporre elementi di riflessione che andranno poi successivamente approfonditi e ampliati in rapporto alle specificità delle situazioni locali. L'impatto dell'informatica sull'educazione avrà infatti delle ripercussioni ben superiori a precedenti innovazioni tecnologiche (si pensi ad esempio agli audiovisivi) per cui è impossibile a questo stadio formulare delle ipotesi di lavoro certe, o perlomeno con un elevato grado di attendibilità. Sarà perciò soprattutto la messa a punto di progetti di ricerca di tipo sperimentale che potrà dare serie indicazioni sulle vie da seguire.

L'istituzione scolastica ha perso da tempo il monopolio dell'educazione delle giovani generazioni: è un dato di fatto certo almeno per le società industriali avanzate, in cui appare sempre più evidente come gran parte delle informazioni che un ragazzo possiede al termine della scolarità obbligatoria sono derivate da fonti e da esperienze extra scolastiche, mentre alla scuola è assegnato soprattutto il compito di aiutare ad organizzare e ad approfondire le conoscenze acquisite. Ma educare non significa unicamente riflettere e sviluppare conoscenze acquisite per il tramite di esperienze differenziate, per cui da più parti si sente la necessità di definire con precisione le competenze strumentali e metodologiche indispensabili ai giovani d'oggi. La ricerca dei programmi base per la scolarità obbligatoria è da tempo in atto e si trova confrontata con difficoltà date da una realtà culturale e sociale che muta molto più rapidamente che non i sistemi educativi, che non i programmi scolastici.

Per queste ed altre ragioni lo iato esistente tra esperienze vissute dai giovani in età scolastica e le proposte educative offerte dall'istituzione tende sempre più ad ingigantirsi, con l'ovvia conseguenza di provocare una sorta di disgregazione dall'apparato scolastico che può essere vissuto come sempre più lontano dalle esigenze e dalle esperienze degli utenti e sempre meno attrattivo rispetto ad altre fonti educative.

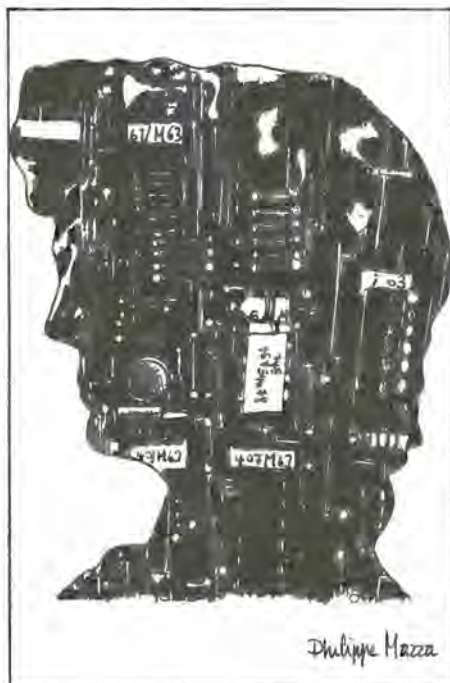
Questo stato di cose, già evidenziato dalla letteratura pedagogica di questi ultimi vent'anni, rischia di accentuarsi con la commercializzazione delle tecnologie informatiche che permettono sempre più ai giovani di offrirsi un insegnamento «à la carte», adattato cioè ai loro interessi, ai loro ritmi d'apprendimento, senza grandi perdite di tempo.

Il fatto che nella sola Ginevra un migliaio di studenti possa disporre di un microordinatore a domicilio deve far riflettere: infatti si è già manifestato un aumento del tasso di assenteismo dalle lezioni per niente correlato con la riuscita scolastica degli interessati. Il personal computer è quindi più attrattivo delle lezioni e più efficace quanto agli apprendimenti fondamentali richiesti dalla scuola?

Sembrerebbe di sì, anche se dietro questa nuova realtà si profila una possibile e realistica disparità di fronte all'educazione: mentre negli anni sessanta le disuguaglianze di possibilità nell'accesso agli studi avevano fatto tanto discutere e giustamente si erano cercate delle misure per attenuare il fenomeno, si profila ora, forse ancora lontanamente per le nostre latitudini, un nuovo tipo di povertà o una nuova «classe di privilegiati».

Questo fatto deve indurre gli addetti ai lavori nel campo dell'educazione a profondi ripensamenti: non basta infatti accogliere all'interno dei curricula scolastici una nuova tecnologia — in questo caso i computer — grazie ad operazioni più o meno riuscite sul piano della coerenza metodologica e didattica. Vi è da credere che si renderà necessario, a corto termine, un ripensamento globale della funzione dell'apparato educativo, probabilmente nei termini già proposti dal «Groupe informatique de l'enseignement secondaire» di Ginevra, che così si è espresso in una sua recente pubblicazione²⁾: «L'éclatement géographique du système éducatif s'accompagnera aussi d'un éclatement fonctionnel de l'enseignant. Nous en arriverons probablement en Suisse à un système mixte, qui combinerà l'apprentissage personnel et collectif, l'apprentissage scolaire et extra-scolaire, l'éducation formelle et limitée dans le temps et l'éducation informelle et continue. Une nouvelle conception du rôle et des moyens de l'école pour un nouveau type de média, voilà qui semble s'inscrire dans une logique naturelle, que

Philippe Mazza, CSA



certains persistent pourtant encore à vouloir à tout prix ingorer. Le combat que devra mener l'école pour survivre sera certainement un combat interne plutôt qu'externe.» Mentre si stanno studiando interventi su ampia scala, il computer è già entrato nella scuola, soprattutto grazie ad esperienze pilota effettuate un po' ovunque a diversi livelli della scolarità, settore prescolastico compreso.

Il dibattito ormai di vecchia data tra piagetiani e comportamentisti, che opponeva i fautori di un apprendimento centrato sulla scoperta e la costruzione dei concetti ai sostenitori di un apprendimento lineare e cumulativo basato su stimoli e risposte sembra ormai superato dai notevoli progressi tecnici realizzati nella produzione di microcomputer e ordinatori di ogni genere.

Le tecnologie ora a disposizione non si limitano più a condurre passo a passo il soggetto in apprendimento attraverso itinerari pre-stabiliti e pre-programmati, ma molte di esse mettono il soggetto in condizioni di programmare lui stesso la macchina e di «manipolarla», applicando il programma a situazioni note, a soggetti o esperienze vissute.

Il computer può quindi diventare uno strumento a disposizione dell'allievo — e quindi non un sostituto dell'insegnante come poteva accadere ad esempio nell'insegnamento programmato prima maniera — che potrà così personalizzare il proprio apprendimento, sia per quanto attiene ai contenuti che ai ritmi di lavoro, ricevendo dalla macchina un feed-back immediato circa la validità delle operazioni effettuate.

A livello di scuola elementare il microordinatore potrebbe diventare uno strumento essenziale per le attività di laboratorio e consentire inoltre un apprendimento effettivamente individualizzato, adatto cioè alle esigenze del singolo allievo.

Evidentemente le difficoltà da sormontare sono molte, oltre a quelle di natura finanziaria: la formazione degli operatori scolastici, la preparazione di software adatto alle esigenze dei vari livelli della scolarità, la sensibilizzazione dei genitori ai problemi posti dall'avvento di tecnologie che, dopo aver conquistato il mercato dei giochi e dei divertimenti, si apprestano ad «invadere» anche il campo dell'informazione e della formazione.

La recente decisione del Consiglio di Stato di proporre al Gran Consiglio lo stanziamento di un credito di un milione e mezzo di franchi per l'acquisto di apparecchiature destinate all'introduzione dell'informatica nelle scuole del Cantone apre una serie di interessanti prospettive di formazione e di ricerca. A questo proposito sarà opportuno che, accanto alle esperienze nelle scuole medio superiori e commerciali, vengano progettate e condotte attività di insegnamento assistito dall'ordinatore anche in altri settori della scolarità, in modo da poter preparare con sufficiente anticipo quei cambiamenti che si renderanno indispensabili tra non molto, non appena si sarà riusciti a veder chiaro nella parte nascosta dell'iceberg citato da Pentiraro, che potrà certamente riservare anche molte imprevedibili sorprese.

Alberto Cotti

¹⁾ EGIDIO PENTIRARO, *A scuola con il computer*, Universale Laterza, 1983.

²⁾ *Groupe informatique de l'enseignement secondaire*, Genève, décembre 1983, No. 18.

Quanto tempo e cosa studiano gli allievi

I risultati di un'inchiesta alla Scuola cantonale di commercio

Questo articolo è una riduzione di un capitolo del «Rapporto di gestione 1982/83», novembre 1983, del Consiglio di direzione della SCC/SCA.

Introduzione

Mentre da una parte, negli allievi, è diffusa la sensazione di aver troppo da fare per la scuola, con i docenti che li caricano di materia, con l'assillo dei lavori scritti, da parte degli insegnanti, invece, l'impressione sembra essere contraria: gli allievi lavorano poco; potrebbero, in generale, studiare di più. Certi docenti, poi, ritengono che le loro discipline siano trascurate sotto il peso di altre che tendono ad accaparrare gran parte delle energie intellettuali degli allievi.

Sono problemi, questi, in generale non risolvibili già per il fatto che si opera sulla base di supposizioni non verificate.

Di fronte a questa mancanza di dati il gruppo dei docenti di italiano della Scuola cantonale superiore di commercio (SCC) e della Scuola cantonale di amministrazione (SCA) dell'anno scolastico 1982/83 ha promosso un'inchiesta presso gli allievi delle due scuole: l'obiettivo era quello di conoscere quanto tempo gli allievi dedicano allo studio e come questo tempo è distribuito fra le varie materie.

L'inchiesta si è svolta attraverso un questionario distribuito nel marzo 1983 per racco-

gliere informazioni su un periodo di due settimane abbastanza cariche poiché precedevano i giudizi infrasemestrali del secondo semestre. Malgrado alcuni difetti organizzativi e il periodo di indagine ridotto, grazie all'elevato numero di risposte (1154), alcuni risultati presentano sicuramente un certo interesse.

Il tempo di studio

Il tempo dedicato in media ogni giorno (tutti i giorni della settimana) allo studio, compreso il riordino degli appunti, è indicato nella seguente tabella.

Tabella 1. — Tempo di studio giornaliero

classi	minuti al giorno
I SCC	63,3
III SCC	71,4
IV SCC	71,4
V SCC	76,0
I SCA	57,6
II SCA	56,1

In seguito alla riforma delle SMS, nello scorso anno scolastico non c'erano classi di II SCC.

Sulla base di questi dati si possono fare alcune osservazioni:

— il tempo giornalmente dedicato allo studio va da un minimo di 56,1 minuti a un massimo di 76;

— il tempo di studio degli allievi della SCA è minore di quello degli allievi della SCC;

— per le classi della SCC il tempo dedicato allo studio tende ad aumentare dalla prima alla quinta.



Il tempo di studio per materia

La tabella no. 2 indica la distribuzione del tempo dedicato allo studio tra le diverse materie.

Questi dati permettono alcune osservazioni:

- alla SCC il tempo dedicato allo studio è distribuito nelle varie materie secondo il seguente ordine decrescente: 1. economia aziendale, 2. inglese, 3. matematica, 4. tedesco, 5. italiano, 6. scienze, 7. francese, 8. storia, 9. geografia, 10. economia politica, 11. diritto, 12. dattilografia e stenografia;
- alla SCA: 1. economia aziendale, 2. tedesco, 3. italiano, 4. francese, 5. dattilografia e segretariato, 6. geografia, 7. storia, 8. matematica, 9. economia politica, 10. stenografia, 11. elaborazione dati, 12. diritto;
- si può notare la parte notevole del tempo di studio dedicata alle lingue, all'economia aziendale e alla matematica.

Le materie trascurate

Agli allievi è stata posta anche la seguente domanda: «Quali materie hai dovuto trascurare (tra quelle che ti interessano)?». Le risposte sono riassunte nella tabella 3. Sia alla SCC, sia alla SCA le materie più trascurate sono: italiano, geografia e storia.

Alcune considerazioni

L'inchiesta, pur con i suoi limiti, ha interessato un numero elevato di allievi: può costituire un punto di riferimento per considerazioni intorno al tempo dedicato allo studio e alla distribuzione del tempo di studio fra le diverse materie.

Detto questo risulta però difficile dare un giudizio sui dati presentati. Per quanto riguarda il tempo dedicato giornalmente allo studio si potrebbero formulare diverse interpretazioni. Chi ritiene che la scuola deve essere al centro della vita del giovane quale fonte essenziale di sapere e considera quindi fondamentale il lavoro attinente alla scuola tenderà a dire che un tempo dedicato allo studio che va da un minimo di 56,1 minuti al giorno a un massimo di 76 è troppo poco e che quindi si dovrà cercare di caricare ulteriormente l'allievo, esigere di più affinché si dedichi maggiormente allo studio. Chi invece, pur senza raggiungere le concezioni estreme di Ivan Illich, ritiene che la scuola sia uno tra i tanti canali attraverso i quali il giovane si forma e che il sapere, soprattutto nella nostra società sempre più caratterizzata dalla diffusione delle informazioni, sia fornito da molte altre fonti, tenderà a concludere che il tempo dedicato allo studio, così come emerge dall'inchiesta, è sufficiente e non deve essere ulteriormente allargato, perché rischierebbe di impedire il collegamento con altri canali che rappresentano altre fondamentali fonti di cultura per il giovane.

La questione è poi complicata dal fatto che esiste anche una qualità dello studio: non tutto il tempo dedicato allo studio è ugualmente proficuo; inoltre occorre tener conto di un dato importante: il tempo di studio supplisce alla ridotta attenzione prestata durante il tempo di scuola o al fatto che un allievo presenta ritmi di apprendimento più lenti di un altro, oppure si aggiunge al lavoro svolto in classe?

E ancora: cosa fa l'allievo nel tempo non dedicato alla scuola? Fa capo, come si diceva sopra, ad altre fonti di cultura o ammazza il

tempo? Occorre in ogni caso tener presenti alcuni fatti:

- il tempo di studio fornito dall'inchiesta corrisponde a un periodo carico; si può così supporre che in gran parte dell'anno scolastico il tempo dedicato allo studio sia inferiore;
- la SCC/SCA è frequentata da allievi provenienti da tutte le parti del Cantone, in gran parte non domiciliati nel Bellinzonese e che quindi rientrano in famiglia solo alla sera; il tragitto casa-scuola è per molti oneroso;
- l'orario settimanale è alla SCC/SCA particolarmente carico;
- i dati forniti dall'inchiesta sono delle medie che nascondono situazioni molto diverse; tenuto conto del numero di insuccessi scolastici — nelle I^e SCC dello scorso anno scolastico sono stati dell'ordine di circa il 30% — si può comunque dire che per molti allievi il tempo dedicato allo studio è insufficiente.

Anche per quanto riguarda la distribuzione del tempo di studio fra le diverse materie le considerazioni che si potrebbero fare arrischiano di essere parziali e difficili da dimostrare. Resta però il fatto che certe risposte degli allievi corrispondono, in una certa misura, a situazioni risentite anche da alcuni docenti; non è un caso se l'inchiesta è partita dai docenti di italiano. Inoltre appare una



certa corrispondenza tra il tempo dedicato allo studio e la frequenza di insufficienze nelle varie materie.

Più che rispondere in modo completo a certi interrogativi i risultati dell'inchiesta sollevano quindi alcuni problemi di grande importanza per la scuola.

Giorgio Baranzini

Tabella 2. — Tempo di studio secondo le materie, in %

materie	classi SCC					classi SCA		
	I	III	IV	V	media ¹⁾	I	II	media ¹⁾
italiano	9.8	8.6	5.5	13.9	9.45	13.4	10.6	12.00
tedesco	11.7	16.4	14.1	7.3	12.37	14.8	14.3	14.6
francese	7.6	6.7	6.6	—	5.22	13.0	7.8	10.4
inglese	9.8	12.3	19.3	16.5	14.42	—	—	—
storia	6.7	6.6	2.1	4.9	5.07	8.4	6.9	7.65
geografia	6.8	5.4	8.1	—	5.07	6.1	9.5	7.8
matematica	12.7	15.3	13.6	16.0	14.40	7.7	6.3	7.0
ec. aziendale	17.7	15.6	18.4	25.8	19.37	23.7	13.0	18.35
scienze	12.4	9.6	6.4	1.3	7.42	—	—	—
dattilo, segretariato	5.1	1.9	—	—	1.75	5.3	11.8	8.0
diritto	—	1.6	5.9	2.5	2.50	—	2.2	1.1
ec. politica	—	—	—	10.7	2.67	—	12.9	6.45
stenografia	—	—	—	—	—	4.4	2.3	3.35
elab. dati	—	—	—	—	—	—	2.5	1.25

¹⁾ Somma delle percentuali sui 4, rispettivamente 2 anni, diviso 4, rispettivamente 2.

Tabella 3. — Allievi secondo le materie trascurate, in %

materie	classi SCC					classi SCA		
	I	III	IV	V ¹⁾	media ²⁾	I	II	media ²⁾
italiano	15.9	19.6	9.4	—	14.96	11.4	20.0	15.7
diritto	—	2.0	3.1	—	1.7	—	10.0	5.0
tedesco	4.8	13.7	3.1	—	7.2	11.4	10.0	10.7
francese	6.2	9.8	6.3	—	7.43	20.0	5.0	12.25
inglese	11.0	7.9	6.3	—	5.06	2.9	5.0	3.95
storia	6.9	7.8	21.9	—	12.2	2.9	25.0	13.95
geografia	4.8	13.7	18.8	—	12.43	14.3	15.0	14.85
ec. politica	—	—	—	—	—	—	5.0	2.5
matematica	8.3	5.9	6.3	—	6.83	—	—	—
ec. aziendale	5.5	2.0	6.3	—	4.6	5.7	—	2.85
scienze	6.2	15.7	12.5	—	11.46	—	—	—
dattilo, segretariato	7.6	—	—	—	2.5	—	—	—
stenografia	5.5	—	—	—	1.83	22.9	—	11.45
elab. dati	—	—	—	—	—	5.7	5.0	5.35
altre	17.2	2.0	6.3	—	8.5	2.9	—	1.45

¹⁾ l'inchiesta non fornisce dati per le V SCC.

²⁾ somma delle percentuali su 3, rispettivamente 2 anni, diviso 3, rispettivamente 2.

I nuovi programmi per la scuola elementare italiana

La commissione ministeriale nominata nel maggio 1981 ha terminato i lavori di redazione dei nuovi programmi per la scuola elementare, consegnandoli, lo scorso mese di novembre, all'attenzione del Ministro della Pubblica Istruzione.

Il testo che verrà qui brevemente esaminato non è, dunque, definitivo, in quanto non ufficialmente approvato; è però verosimile che esso tracci un quadro attendibile del rinnovamento didattico rispetto ai precedenti programmi del 1955.

Un'analisi sommaria del testo può dunque presentare motivo d'interesse sia per l'influenza che la pedagogia italiana ha spesso esercitato sulle scelte scolastiche cantonali, sia per la concomitanza dei lavori di ristestura dei programmi italiani e ticinesi. L'esposizione che segue non sarà però un confronto puntuale tra le due versioni dei programmi: ciò sarebbe prematuro, dato che i materiali ticinesi attualmente in circolazione hanno ancora carattere sperimentale. Mi limito invece ad indicare alcuni elementi interessanti e alcune scelte fondamentali del progetto italiano.

Finalità generali e orientamento pedagogico

La Premessa ai programmi condensa in poche pagine i principi politico-pedagogici che debbono ispirare la traduzione dei programmi in pratica educativa. La «formazione dell'uomo e del cittadino», indicata come finalità generale, si persegue tramite la concordanza di istruzione ed educazione. Il documento della commissione insiste sull'importanza di entrambe le componenti: per usare una specifica espressione del testo, «la scuola elementare, mentre si pone come scuola di alfabetizzazione culturale, si pone anche come scuola educativa».

Per la componente educativa, si insiste sulla formazione della personalità sociale: più analiticamente, ciò comporta la formazione alla convivenza democratica, la capacità di stabilire relazioni sociali positive, il rispetto della diversità, l'interiorizzazione di norme di condotta e valori assunti non dogmaticamente ma in una prospettiva autonoma di giudizio.

Sul versante più strettamente metodologico, il documento richiama l'importanza dell'«intervento intenzionale e sistematico» della scuola: il fatto, cioè, che la scuola si strutturi come «ambiente per l'apprendimento»; la necessità di riconoscere e valorizzare le differenze individuali, procedendo alla necessaria individualizzazione dell'insegnamento; l'esigenza di sviluppare, oltre all'acquisizione di conoscenze e competenze, la creatività e il pensiero critico; l'impossibilità, infine, per la scuola elementare, di assumere tutto l'onere della formazione degli allievi, e la conseguente necessità di integrare l'azione educativa con quella dei livelli scolastici precedente e successivo e con le strutture e le istituzioni presenti nel territorio.

Principi, come si vede, non nuovi, ma, d'altra parte, adeguati alle esigenze storiche, sociali e politiche dell'Italia attuale. Anche i programmi delle discipline intendono ade-

guarsi alle modificazioni intervenute dopo il 1955; il segno più vistoso, a questo proposito, è rappresentato dall'introduzione di una materia clamorosamente assente nei precedenti programmi: la seconda lingua (il documento raccomanda l'inglese, ma è lasciata libertà di scelta a dipendenza delle condizioni locali). Altre modifiche sostanziali riguardano la diversa impostazione di materie come l'educazione fisica (denominata ora, conformemente al nuovo indirizzo, «educazione motoria») o come il disegno e il lavoro manuale, assorbiti nell'unica dizione «Educazione all'immagine», dove l'accento principale sembra posto sulla produzione e l'analisi di immagini fotografiche e filmiche.

Programma e programmazione

Qui si entra nel vivo di una scelta fondamentale compiuta dalla commissione: affidare ai programmi solo le linee generali e gli obiettivi globali delle discipline, e demandare l'ulteriore definizione degli obiettivi alla programmazione didattica degli insegnanti. Spetta infatti ai docenti, «collegialmente e individualmente, tenuto conto delle circostanze, di effettuare con ragionevoli previsioni la *programmazione didattica*, stabilendo le modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate dal programma e la scansione più opportuna di esse».

La scelta, che orienta tutto il testo dei programmi, comporta vantaggi e svantaggi. Un vantaggio immediatamente evidente è il carattere sintetico del documento, che in una trentina di pagine condensa le indicazioni preliminari, i programmi e i suggerimenti didattici di tutte le materie. Non necessariamente, tuttavia, la sinteticità è a favore della chiarezza. Prendiamo in esame, per esemplificare, il programma di *Lingua italiana*: è interessante e di taglio moderno, dà il giusto rilievo agli aspetti comunicativi (assai meno a quelli espressivi), prevede attività relative non solo alla comprensione e alla produzione linguistica, ma anche alla riflessione sulla funzione dei codici, sulle strutture della lingua e sulla sua evoluzione storica. La decifrazione degli obiettivi non è però sempre agevole, come in questo caso, in cui si dice che tutti gli allievi debbono raggiungere il traguardo di «rendersi conto dei punti di vista diversi che operano, mediante scelte linguistiche, nelle situazioni comunicative»: una formulazione meno tecnica, o qualche esemplificazione didattica, avrebbero probabilmente sciolto l'oscurità dell'enunciato, aiutando il docente a programmare le attività per il conseguimento dell'obiettivo.

Libertà e costrizione

È evidente che la commissione si è imbattuta nel problema di fondo che sempre si ripresenta quando si tenta di applicare la teoria curricolare ad un programma scolastico: come discendere dagli obiettivi più generali (e anche un tantino generici) a quelli più specifici, articolando le competenze complesse in abilità parziali e intermedie? Come stabilire una gerarchia di importanza tra gli obiettivi? Come conciliare il carattere diret-

tivo di un programma con la libertà didattica del docente?

In parte, come si è visto, la risposta a queste domande è data dalla scelta di strutturare il programma in termini generici e ampiamente orientativi. Tuttavia, la preoccupazione di conservare il carattere prescrittivo del programma incanalando la libertà del docente entro corretti margini di discrezionalità ricompare, in modo cauto, almeno in tre programmi: lingua italiana, seconda lingua, matematica. Per queste tre materie, infatti, vengono individuati «alcuni traguardi essenziali, prescrittivi per tutti gli alunni». Si tratta, dunque, di obiettivi della massima importanza, ai quali il docente deve dedicare estrema attenzione così da garantirne il conseguimento da parte di tutti gli allievi: proprio per questo non sarebbe inutile un'indicazione più dettagliata, articolata, del procedimento da seguire e della progressione da adottare. Si consideri, ad esempio, un altro obiettivo linguistico prescrittivo: «Dovrà essere garantito a tutti i bambini il raggiungimento del traguardo della consapevolezza che:

- esistono diversi codici;
- ciascuno di essi offre opportunità specifiche;
- il codice verbale è particolarmente comodo in quanto consente, con poche unità semplici, di formare un illimitato numero di messaggi;
- il codice verbale favorisce l'accesso agli altri codici e consente la riflessione su questi e su se stesso».

L'insegnante che voglia tradurre ora queste enunciazioni del programma in una programmazione specifica si trova confrontato con problemi di questo genere: a che livello si può ritenere raggiunto il «traguardo della consapevolezza» che esistono codici diversi con diversa efficacia comunicativa? Occorrerà predisporre speciali esercitazioni di traduzione del messaggio dall'uno all'altro codice? O basterà riflettere occasionalmente sul problema quando si presentino situazioni particolarmente significative? Quale progressione sarà opportuno dare, nel corso dei cinque anni, all'acquisizione di queste competenze? Quale spazio esercitativo, anche in rapporto agli altri obiettivi indicati? Questi, ed altri analoghi problemi di pratica didattica emergono dalla lettura del documento: sono il versante problematico di quella scelta iniziale di cui si diceva, e che è comunque comprensibile. Sono in ogni caso prevedibili alcune implicazioni che ne discendono: insegnanti adeguatamente preparati o opportunamente sostenuti da competenze esterne procederanno correttamente alla programmazione particolare; dove manchi una competenza culturale e didattica appropriata, il programma non fornisce sufficiente aiuto alla programmazione; è da attendersi un largo ventaglio di interpretazioni divergenti di quegli obiettivi che sono espressi in modo particolarmente generico, e dunque una rilevante varietà di formazione degli allievi.

Di tutto questo la commissione era, evidentemente, consapevole: ha infatti accompagnato il testo del documento con una lettera di trasmissione al Ministro densa di raccomandazioni circa i modi di applicazione dei nuovi programmi. Vi si rileva che la volontà di rinnovamento espressa nei programmi deve essere accompagnata e sorretta da modifiche strutturali. Le più importanti sono:

- ampliamento dell'orario d'insegnamento a trenta ore settimanali;
- introduzione generalizzata di una pluralità di docenti al posto del docente unico. Il documento suggerisce, al riguardo, la nomina di «insegnanti contitolari per classi o per gruppi di classi, anche in rapporto alle specifiche competenze». Si prefigura insomma, per la scuola elementare, lo statuto del docente di materia o di gruppo di materie affini, come per il livello scolastico successivo;
- applicazione sollecita della formazione a livello universitario dei maestri (cosa tanto più necessaria in quanto ciascun docente dovrebbe, nell'ottica indicata, sviluppare una specializzazione disciplinare);

- elaborazione di un piano nazionale di aggiornamento magistrale;
- predisposizione dei criteri, procedure e strumenti per la verifica dell'applicazione e l'eventuale modifica del testo dei programmi già dopo il primo quinquennio.

Non è dato prevedere se la decisione politica accoglierà in tutto o in parte le raccomandazioni della commissione. Si può invece ritenere che, se l'introduzione dei nuovi programmi non sarà accompagnata da adeguate misure di sostegno per il corpo insegnante, gli elementi innovativi contenuti nel testo diventeranno lettera morta o si disperderanno in innumerevoli interpretazioni soggettive.

Franco Zambelloni

Il progetto di Scuola cantonale alberghiera

Premessa

Da alcuni anni nel nostro Cantone è venuto alla ribalta il problema della formazione professionale nel settore alberghiero, con particolare riferimento alle attività di segretariato. A giustificazione di questo interesse esistono due importanti premesse: da un lato la vocazione turistica del Paese e il conseguente bisogno di personale qualificato a tutti i livelli, dall'altro un numero sempre più elevato di giovani interessati a questo settore, con una comprensibile, accentuata presenza femminile.

Attualmente le vie di formazione verso questa professione, nel Ticino, possono essere così riassunte:

- l'assolvimento di un tirocinio triennale quale impiegato di commercio presso un albergo, oppure in altri ambienti professionali con la frequenza di corsi supplementari presso una scuola alberghiera;
 - il tirocinio quale cuoco, cameriere o assistente d'albergo, completato da una formazione supplementare presso una scuola alberghiera;
 - la frequenza di scuole per segretariato d'albergo private, diversamente articolate sia nella struttura che nei contenuti.
- Occorre pure tener presente che sono pochi gli alberghi disposti ad assumere apprendisti di commercio nel nostro Cantone: *per contro risulta costante la richiesta di personale qualificato specie per il segretariato, reperito finora attingendo quasi essenzialmente a candidati di altri cantoni.*
- Tenute presenti queste considerazioni, il Dipartimento della pubblica educazione si è interessato al problema, seguendo con attenzione i risultati conseguiti da uno studio preliminare al riguardo.

Generalità

Sul piano nazionale esistono finora solo due scuole di «Segretariato d'albergo», a Berna e Losanna, create dalla Società svizzera degli albergatori. Questo modello, ormai sperimentato, ha costituito un punto costante di riferimento per i membri del Gruppo di lavoro incaricati di studiare il possibile insediamento di una scuola professionale a pieno tempo anche nel Ticino. Dal progetto che ne è scaturito, attualmente all'esame da

parte del Dipartimento educazione, evidenziamo i tratti essenziali che possono costituire, pur nella loro concisione, una monografia informativa della nuova scuola prospettata.

Queste informazioni costituiscono un'anticipazione di quanto il Dipartimento della pubblica educazione intende promuovere e vanno quindi considerate come tali. La nuova scuola sarà realizzata non appena il Consiglio di Stato avrà preso una decisione al proposito, possibilmente per l'anno scolastico 1984/85.

Scopo e durata

La Società svizzera degli albergatori (SSA), in stretta collaborazione con il Cantone Ticino, dirige una Scuola commerciale alberghiera della durata di due anni.

Attraverso una formazione teorica e pratica essa si prefigge di:

- preparare gli allievi in maniera adeguata alle carriere nell'ambito dell'industria alberghiera;
 - formare personale qualificato per i settori dell'«Amministrazione» e della «Réception».
- La scuola dura due anni, suddivisi in due semestri invernali di formazione teorica (ottobre-marzo) e due semestri estivi di formazione pratica (aprile-settembre).

Ammissione

L'ammissione alla Scuola cantonale commerciale alberghiera SSA e la conseguente assunzione presso il datore di lavoro sono subordinate al superamento di un esame di ammissione. La decisione presa dalla direzione scolastica in merito all'ammissione sulla base dei risultati dell'esame è inappellabile.

L'ammissione, una volta confermata per scritto, è vincolante per ambedue le parti. All'esame di ammissione possono iscriversi i giovani che hanno compiuto 17 anni (o che li compiono entro il 31 dicembre), che parlano e scrivono correttamente la lingua italia-



Lulo Tognola - Illustrazione

na e che sono in possesso di uno dei seguenti certificati:

- attestato di capacità professionale rilasciato al termine di una formazione professionale (tirocinio) nei settori alberghiero o commerciale;
- attestato finale di una scuola commerciale pubblica o privata riconosciuta dall'UFIAML di ciclo biennale o triennale;
- attestato finale rilasciato al termine di un curriculum scolastico medio-superiore.

Programma

Prevede 1'400 ore (35 ore settimanali) nei due semestri di formazione teorica, suddivise nelle seguenti materie: materie del settore professionale, réception, amministrazione, contabilità, corrispondenza (italiano, tedesco, francese, inglese), lingue moderne (tedesco, francese, inglese), diritto, calcolo, economia, educazione civica, uso dell'elaboratore.

Attraverso l'insegnamento nelle materie del settore specificamente professionale l'allievo deve:

- acquisire una visione d'insieme dei compiti e delle attività che concernono l'azienda alberghiera;
- essere in grado di sbrigare, per lo più in modo autonomo, il lavoro nei settori dell'Amministrazione e della Réception;
- comprendere i principi che regolano la direzione del personale e sapersi destreggiare nell'amministrazione dello stesso;
- poter essere impiegato, quando sia necessario, nell'azienda alberghiera in attività molteplici (economia domestica, servizio).

Titolo rilasciato

Superati gli esami finali si ottiene un diploma riconosciuto federalmente dalla Società svizzera degli albergatori.

Condizioni finanziarie

Non è percepita nessuna tassa d'iscrizione o di frequenza.

Le aziende alberghiere che accolgono gli allievi durante i periodi di pratica partecipano alle spese di gestione della scuola con un contributo unico per allievo.

Le parole di una valle

La Valle Verzasca è nuovamente al centro dell'attenzione di coloro che si interessano alle vicende di casa nostra. È difatti di recente pubblicazione il volume **Le parole di una valle**, opera di Ottavio Lurati, noto e competente dialettologo ticinese, e Isidoro Pinana, appassionato raccoglitore indigeno, purtroppo recentemente scomparso, che per anni nel suo paese natale di Sonogno ha spulciato fra le pieghe anche più discoste della sua parlata, annotando scrupolosamente tutto ciò che attirava la sua attenzione. La formula non è inedita: già nel 1975 Lurati aveva pubblicato in collaborazione con la maestra Caterina Maggini la monografia **Biasca e Pontirone**, che va considerata l'archetipo di quest'opera sulla Valle Verzasca, aprendo una strada che si è dimostrata particolarmente fertile nel campo dell'indagine dialettologica e etnologica. La collaborazione di due esperti, uno in cose locali, l'altro in aspetti tecnici, permette difatti da un lato di scandagliare con minuzia e competenza le realtà da indagare e dall'altro di assicurare una validità scientifica all'operazione.

Vediamo di verificare da vicino questi presupposti prendendo in mano il corposo ed elegante volume di Lurati-Pinana. Precede la trattazione vera e propria uno scritto di Graziano Papa, una penna che per la fluidità con cui scorre sulla pagina e per la felice riuscita di certi suoi passaggi meriterebbe di essere maggiormente conosciuta anche nell'ambito scolastico: penso qui ad un impiego durante le lezioni di recupero, nelle scuole superiori, dove un testo del genere potrebbe costituire un'eccellente esercitazione stilistica. Contenutisticamente il testo di Papa offre qualche spunto di discussione che tuttavia non mi pare sia qui il caso di sviluppare: mi limito a rilevare come al Vocabolario dei Dialetti della Svizzera Italiana sia attribuito un ruolo un po' troppo ristretto, senza tener conto che il fatto stesso che l'istituto esista consente, e facilita, il sorgere di monografie locali del tipo di quella di cui stiamo parlando.

Ma lasciamo l'introduzione per addentrarci nel vivo del volume. Si comincia con una descrizione della valle in cui l'uomo per garantirsi l'esistenza ha dovuto nel corso dei secoli dissodare le zone boschive, costruire le case, le stalle e i cascinali, tracciare i sentieri e le strade e così pure innalzare gli innumerevoli muriccioli a secco che, lineari arabeschi, ornano il paesaggio verzaschese. E in questo primo approccio già l'attenzione si focalizza su quella che sarà poi una costante di tutto il glossario: la presenza umana, qui raffigurata in quelle donne di Sonogno, che «ancora agli inizi del nostro secolo... caricato in spalla l'arcolajo e poche altre cose, passavano la bocchetta di Valmaggia (2100 m) per andare a sposarsi a Prato Sornico e nei paesi vicini» (p. 16). Dopo una breve carrellata storica con alcuni accenni alla pratica emigratoria che culminerà nelle spedizioni transoceaniche di Australia e California si giunge al quadro odierno della regione caratterizzato da un flusso turistico impressionante, che tocca in certe giornate estive le 500 auto e i 20 pulman (p. 14), ma di un turi-

simo troppe volte spregiudicato, che si avvicina alla valle con schemi preconcepi e alieni dalla realtà sociale e umana. Ne è una conseguenza l'esproprio del terreno fatto da chi fa valere la propria maggiore solidità economica approfittando spesso del desiderio d'affrancamento da una miseria troppo a lungo sofferta: emblematico il caso di Vogorno nel cui comune nel 1981 si contavano 150 case di vacanza contro solo 90 di famiglie indigene (p. 25).

L'indagine si sposta quindi sui singoli paesi accentrando in particolare sull'aspetto toponomastico: le proposte etimologiche sono convincenti, in particolare quella avanzata per **Lavertezzo** e per la denominazione stessa di **Val Verzasca**, entrambi provenienti da un lat. *vertex*, *-icis* 'vertice' (e non da un *viridis* 'verde').

Qualche dubbio lascia invece l'etimo supposto per Sonogno (p. 39): un derivato da lat. *solum* 'suola, parte piatta' mi pare poco probabile data la spiccata tendenza al rotacismo di *-l-* intervocalica nel nostro territorio e l'assenza di casi, che non siano motivati da dissimilazione, con passaggio in questa posizione di *l* in *n*.

Altre proposte etimologiche avanzate più oltre nel libro pure non convincono pienamente (ma sono solo un mazzetto di fronte alla cospicua messe di ipotesi pertinenti): così *sciüdà* 'manicar poco' (pp. 55-56) la cui iniziale non si giustifica da una base germanica *skiuhan*, *asibi* 'capricci, grilli' (p. 59) difficilmente conciliabile col supposto etimo latino *accidia* per la *-s-* intervocalica, *vióm*, *viglióm* 'rabbie di vento, nevischio portato dal vento' (p. 66), per più versi (*vi-*, *-gli-*) in contasto con il latino *rabies*, e pochissimi altri.

Chiudono la parte dedicata al dialetto alcune considerazioni di carattere morfosintattico e fonetico, che si soffermano sugli aspetti più interessanti della parlata locale.

Si giunge così al settore dedicato al gergo: è questo un capitolo di indubbio valore, sia sul piano scientifico che su quello più semplicemente documentario. Precede una veloce collocazione storica che pone l'accento sulla precarietà dell'emigrazione stagionale, contraddistinta dalla provvisorietà e dallo scarso prestigio che hanno fatto sì che gli spazzacamini di Intragna e della Val Verzasca non avessero quasi nessun contatto coll'ambiente circostante.

Viene poi descritta l'attività dei *rüsca*, così venivano chiamati in gergo, svolta essenzialmente dai ragazzi che, alzatisi all'alba, si trasferivano a piedi nudi da un paese all'altro, per poi salire a forza di ginocchia e di gomiti lungo le strette cappe dei camini. E alla sera, dopo tanto penare, c'era ancora la preoccupazione di dover mendicare qualcosa da mangiare per sé e un bicchiere di vino per il *falsc*, il padrone (*falsc* è nel dialetto locale il faggio, albero che con la sua maestosità sovrasta tutti gli altri) al quale andava il grosso del guadagno. La prima guerra mondiale, con la chiusura delle frontiere, pose fine a questa emigrazione, di cui oggi molte tracce restano legate a quello che per gli spazzacamini era l'usuale modo di esprimersi: *el taróm di rüsca*. I procedimenti a cui questo gergo fa ricorso sono quelli propri a parlate di questo tipo: vi troviamo le figure retoriche (*pescia* 'abete' che metaforicamente passa ad indicare il camino), la generalizzazione di un aspetto negativo (la farina è pula, *bùla*; i vestiti sono una ruvida scorza, *parlitt*, *llma*, *randègl*; il confessarsi è una tortura, *ghirlass*;...), l'irradiazione sinonimica (*lüstro*, ubriaco, dall'immagine dell'acceso in volto), il riferimento geografico (*bertagnin* è il merluzzo, che proviene dalla

Mercato a Locarno.

Foto Rudolf Zinggeler (1890-1935)





Bretagna; *locarnaa*, comperare, da Locarno dove la gente si recava al mercato), l'anagramma (*pinca*, metatesi per *capin*, ladro) la suffissazione deformante (*ciapürta*, padella, da *ciapp* stoviglia) e altri ancora. Da segnalare pure il ricorso ai latinismi, mediati al popolo dalle pratiche religiose: *santefucétar* nel senso di bigotto, *secutenöss*, rosario (entrambi dalla preghiera del Padre Nostro, rispettivamente da *santificetur* e da *sicut et nos*).

Ma la trattazione non si limita a questi aspetti: le considerazioni sul gergo, sulla sua funzione e su alcuni suoi aspetti sono numerose, il glossario è particolarmente pingue e, fatto nuovo e importante, ricco di esemplificazioni con frasi e modi di dire (che mancavano quasi completamente nei contributi di chi in precedenza si era occupato di questo aspetto cfr. pp. 106-107: fra tutti merita un accenno il maestro Clemente Gianettoni autore di una raccolta riprodotta integralmente in questo capitolo). Di quasi tutte le voci raccolte viene poi fornita una spiegazione etimologica con argomentazioni che evidenziano spesso una notevole dimestichezza con tale ambito. In definitiva quindi un autentico scorcio di vita, un'ottima occasione di riflessione didattica e storica su un aspetto del nostro passato e un utile spunto per ricerche e lavori sulla realtà locale.

Ma eccoci finalmente al glossario: di un'ampiezza non comune (più di 4000 voci), riflette nella ricchezza e originalità delle molteplici esemplificazioni i vari aspetti della realtà vallerana. Si passa dalla vita di tutti i giorni, col quotidiano *brogh* e *fegn*, cicchetto mezzo vermout e mezzo grappa, e le preoccupazioni della madre che vede la figlia in procinto di sposare un uomo non praticante (*cont om cant' o ne s fa mia sü om tecc*, o s fa nemé ona camana, con un solo montante non si costruisce una casa, ma solo un rustico aggiunto), ad avvenimenti più particolari, spesso colti senza tabù o eccessivo pudore: così in *faa ne desparsa*, fare un aborto, o nella costatazione *i donn quand i gh'a i baracch i gh'a sgiü i carimaa*, quando sono indisposte le donne hanno le occhiaie. Numerose sono poi le indicazioni di medicina

popolare: dalla resina d'abete (*rasa*) da applicare ad arti fratturati, ai grani di segale cornuta (*mama der biava*) impiegati dalle vecchie levatrici per permettere parti ritenuti impossibili, al timo (*segregia*) usato in decotti contro il raffreddore, alla pelle di vipera (*sèrp*) per fasciare le ferite. Parecchie pure le voci appartenenti a linguaggi settoriali: *gabazz*, *sgina*, *marciapicch*, *orobi*, *pagn da mosca*, *presséll*, *spazzèta*,... Anche l'emigrazione non manca e per un volta è vista da un'angolazione positiva: *i gh'a digürid andré in parecc al mericano*, l'hanno sospirato in tante l'americano.

L'elenco potrebbe allungarsi, ma preme soprattutto notare come in ogni pagina sia sempre presente, da grande protagonista, la componente umana: anonima il più delle volte, talora personificata come a p. 307 nella figura della madre di Pinana partecipe alle transumanze autunnali luganesi in cerca di pascolo, o altrove con Rocco Canonica, l'ultimo stagnino (*magnám* p. 272), il Policarpo, merciaiuolo ambulante (*marciavro* p. 276), la Rachele, pozzo di sapienza popolare (p. 304), Macario Perozzi, d'acuto ingegno (p. 315), e altri ancora. Come si vede dal comparire di questi nomi l'indagine è partita dall'interno, arrivando così a cogliere anche espressioni scherzose e termini connotati affettivamente, di solito assenti in opere di analoga struttura. Gli esempi sarebbero innumerevoli, mi limito ai pochi seguenti: *botóm der ghidazza* ombelico, *limalengua*, co-perchio, in quanto viene leccato, *locarnés*, ragnatele: dalla veletta portata dalle signore locarnesi, *l'è santa nettsia in der credenza*,

la credenza è vuota, *tosonéria*, utero: quasi 'fabbrica dei bambini', ecc. Si veda in quest'ottica pure il comparire, ed anche questo è una novità, di numerose esclamazioni ed interiezioni.

Si potrebbe scrivere ancora molto ma è ora di smettere. Non prima però di aver formulato, dopo tanti e meritati elogi, un piccolo appunto: manca nel libro una bibliografia sistematica sulla Val Verzasca: ci sono, è vero, numerose indicazioni (pp. 16, 46, 83, 86-87 e forse altre), ma sarebbe stato utile raggruppare tutti i vari studi in un unico posto. Si sarebbe così tra l'altro evitato di confinare lo stupendo libro di Franco Binda *I vecchi e la montagna* (Locarno, Dadò 1983) unicamente sotto la voce *medee*, luogo ove si faceva il fieno di bosco, dove facilmente può sfuggire all'occhio del lettore: il che è un peccato.

Di fronte a un lavoro come questo di Lurati-Pinana non è però giusto concludere con un rimprovero: la nota finale deve essere positiva e lieta, come tale è stata la lettura: un libro questo che, come ben avvisano gli autori (pp. 13-14), non deve essere visto come una nostalgica rievocazione del dialetto e dei momenti passati a esso legati, bensì come stimolo, spunto, contro la massificazione e l'appiattimento, come contributo per «un vivere più umano».

Franco Lurà

Ottavio Lurati - Isidoro Pinana, *Le parole di una valle. Dialetto, gergo e toponimia della Val Verzasca*, Lugano, Fondazione Arturo e Margherita Lang, 1983, pp. IX-417.

Alcune annotazioni su *Pane raffermo* di Piero Bianconi

Urge, a nostro parere, nello scrittore di Minusio un bisogno primordiale di raccogliere tutto quanto è andato depositando in questa sua lunga fedeltà alla lettera che dura da dieci lustri. Bisogno che presumiamo sia da

collegare con l'altro più pulsionale (di lui e della gente di montagna): far sì che nulla vada perso, nulla di consumabile. È l'antico bisogno di sopravvivenza dei contadini, che non trovo quasi più se osservo mio padre, ormai trapiantato in città da cinquant'anni, ma che c'era — stando ai racconti più volte sentiti in casa — nel nonno buon'anima. Urgenza di nulla disperdere, probabilmente simbolizzata nella scrittura dal gesto, appunto, del raccogliere le parole qua o là sparpagliate. Allora lo scrivere può diventare rito propiziatorio o, meglio, esorcizzante, e lo scrittore: sacerdote officiante una liturgia della parola che ad ogni nuova occasione corre però il rischio di perdere l'antica forza (verità) che la sottendeva? Insomma lo scrivere come una sfida?

Ma l'operazione dello scrivere, come ben sappiamo, per Bianconi significa altro e si carica di tensioni prodotte dal piacere-bisogno della composizione (momento particolarmente curato dagli scrittori rondisti: e crediamo basterebbe citare, a mo' d'esempio, il Cecchi) e dal piacere-bisogno della memoria (del rimembrare): momento ci pare qualificante del breve racconto ad andamento lirico, genere letterario che nella Svizzera italiana ha una sua non irrilevante tradizione — e subito si pensa al Chiesa che con il Bianconi, da questo punto di vista, ha qualche non indifferente affinità).

Livelli che affiorano in quest'ultima raccolta di frammenti già scritti (sempre per un'occasione) e ordinati con meticolosa attenzione dal Bianconi.

L'organizzazione del libro rispetta lo schema canonico: è aperto da una Praefatio nella quale lo scrittore cerca di spiegare i motivi



della sua pubblicazione. A noi, appunto per quel che tentavamo di dire poco fa, paiono un tantino topoi letterari: prima del «silenzio» lasciare nuovi tangibili segni: insomma depositare, prima del «nulla», tracce di intelligenza e memoria, nella speranza che i pezzi (salvo rare eccezioni appartenenti agli ultimi quindici anni di attività) abbiano superato la prova dell'occasionalità (appunto come il pane non più fresco, ma che, se buono, proprio da raffermo permette di meglio farsi apprezzare). Sono, ci pare, ragioni a posteriori, capibili in uno scrittore come il Bianconi in cui vivo e pungente è il reticolo dell'ironia che è, come bene si sa, autoironia e dubbio, in fondo, sulla scrittura e la sua reale efficacia. Se prendiamo, a mo' d'esempio, uno dei pezzi migliori, sia per quanto riguarda la composizione (l'organizzazione), sia per il gioco della memoria, non casualmente il livello dell'ironia appare con evidenza: si allude a *Nelle violate viscere della montagna* che, già nel titolo, un settenario sdrucchiolo e un quinario con metafora centrale allitterativa, ci mostra l'estrema attenzione del Bianconi per la sua scrittura, memore forse degli insegnamenti mallarmeani? Ecco come suona l'incipit: «Con quelle vaste gabbane gialle, e il casco, e i sesquipedali stivaloni (neri) sulle nostre gracili membra di intellettuali (gracili rispetto a quelle dei minatori)» (p. 94), oppure, poco

più avanti: «dico gli ingegneri e gli operai, non noi disutili scribaccini» (p. 96).

Si prenda, per concludere l'argomento, un altro pezzo: *Pianura storia e brodetto di pesce* (un endecasillabo), ecco nuovamente riaffiorare l'ironia: «ora che lo si vorrebbe rievocare (il gusto) in parole e non si sa da dove cominciare, impresa disperata!» (p. 131) o, poco dopo: «Rendere a parole il colore e il fascino del campanile di Pomposa è difficile: quasi come esprimere per verba il gusto del brodetto di Goro» (p. 133).

Dopo la Prefatio, il libro si compone di sei sezioni (Meditazioni, Malumori, Corippo e malefatte, Divagazioni, Ricuperi, Amici morti).

Alcuni pezzi — a nostro parere — letterariamente riusciti appartengono alla prima e quarta sezione. Qui i livelli, ai quali abbiamo rapidamente accennato, si amalgamano, producendo esiti interessanti. La seconda e terza sezione sono formate da brani più occasionali: polemiche, non sempre riuscite, verso la grettezza di «certa cultura nostrana» o verso alcuni casi di scempio urbanistico e ambientale.

Chiude il volumetto una breve sezione nella quale il Bianconi ricorda con affetto tre intellettuali «non gracili»: Emilio Maria Beretta, Francesco Chiesa e Pietro Salati.

Pierre Codiroli

Alpigiani, pascoli e mandrie

Durante le vacanze natalizie, molti avranno avuto il piacere di leggere (ed anche 'guardare' e 'ascoltare') la nuova pubblicazione edita dal valmaggese Armando Dadò*. Non solo leggere, perché ai dieci testi scritti si accompagnano più di centotrenta fotografie e disegni; la cassetta sonora allegata al volume permette pure di ascoltare le vive testimonianze orali dei protagonisti, raccolte con cura e perizia da Mario Vicari.

Non è sicuramente la prima opera letteraria o scientifica dedicata a questo argomento e non è nemmeno la più completa, ma la serietà dei contributi pubblicati, l'abbondanza del materiale iconografico e la ricchezza della veste tipografica ne fanno un'opera di pregio.

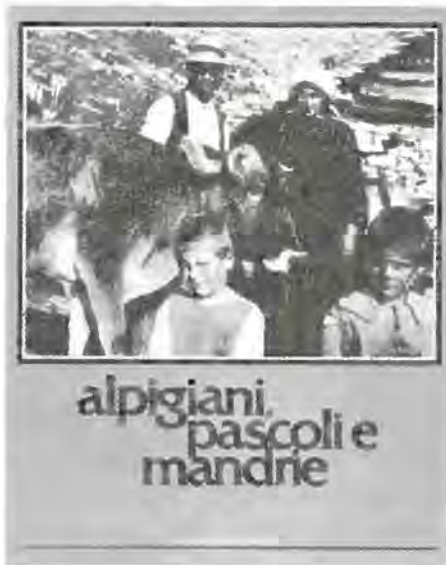
«L'alpe è sempre stato elemento insostituibile, il complemento vitale indispensabile all'economia rurale delle nostre valli alpine: saremmo tentati di dire della sopravvivenza stessa delle popolazioni vallerane, costrette a inventare e ad attrezzare, seppur su basi artigianali primitive, e poi organizzare, dotandosi di Statuti e Regolamenti che suscitano oggi la meraviglia e l'ammirazione degli studiosi, questo spazio vitale, contendendolo a una natura impervia, situato a elevate altitudini, sperduto fra burroni e gole impressionanti, collegate da sentieri vaganti a picco su abissi da capogiro, continuamente esposto ai pericoli delle alluvioni, delle frane, delle valanghe».

Nella sua prefazione al libro, Angelo Frigerio sottolinea l'importanza degli alpi per l'economia del nostro Cantone nel passato, definendo, non a torto, la vita alpigiana «un'epica pagina di storia di queste nostre popolazioni vallerane».

Giustamente l'autore della prefazione ricorda la durezza di una vita che è ormai diventata una pagina del nostro passato.

Forse quanti versano lacrime — più o meno di cocodrillo — su un mondo nostro che va ormai scomparendo, farebbero bene a ricordare anche le difficoltà e le fatiche di una vita spesa, e non di rado abbreviata, lavorando sulle nostre montagne.

Se parliamo di questo libro su queste pagine è proprio nella speranza che i contributi scritti, l'iconografia e le testimonianze orali presentati possano aiutare i nostri giovani a conoscere meglio un capitolo di quella storia che un tempo si usava definire patria; non ci muovono intenti celebrativi o moralistiche contrapposizioni con il nostro tempo,



ma il semplice desiderio di suscitare un po' di amore e di curiosità per il passato regionale. Il primo capitolo del libro, di Mario Vicari, presenta l'alpe nelle testimonianze orali dei suoi protagonisti.

I quattro capitoli seguenti sono dedicati alla storia dell'alpe in questi ultimi cento anni: *Sistemi di sfruttamento dell'alpe e smercio dei formaggi*, di Celso Pedretti; *L'azione di miglioramento alpestre nel Cantone Ticino: scelte e importanza*, di Renato Solari; *L'alpe in California nelle lettere degli emigranti*, di Giorgio Cheda; *L'evoluzione dell'economia alpestre ticinese in quest'ultimo secolo*, di Bruno Donati.

Ad epoche più remote — medievale e moderna — sono dedicati i tre capitoli successivi di ricostruzione storica: *La «Società alpestre» e il riscatto dei diritti d'erba sugli alpi di Prato, in Val Lavizzara*, di Annie Gagliardi-Treichler; *Per una storia degli alpi d'Onsernone*, di Vasco Gamboni; *Alpi di Val Bavona*, di Luigi Martini. L'alpe fotografata, con settantasei splendide foto d'epoca, tutte corredate da didascalie, rappresenta il contributo di Augusto Gaggioni.

Spero di aver dato un'idea della ricchezza di questo libro a chi non ha avuto il tempo ma-





teriale di scorrelo almeno superficialmente. Non sarò così categorico come Angelo Frigerio nella sua prefazione che lo giudica «un libro di storia nostra che dovrebbe... diventare un testo obbligatorio presso gli allievi delle scuole medie e medio-superiori del Ticino, poiché riteniamo che la vera cultura, anzitutto, è la conoscenza delle sorgenti più genuine della storia del nostro Paese»; mi sembra che possa però diventare un valido sussidio didattico almeno per i colleghi che insegnano storia e geografia nelle scuole medie, in modo particolare in prima media.

A.A.

*) *Alpighiani, pascoli e mandrie*, a cura di Bruno Donati e Augusto Gaggioni, Armando Dadò editore, Locarno, 1983.

Uno studio sulle disparità regionali nell'educazione: la situazione delle regioni di montagna

I problemi educativi che le regioni di montagna devono affrontare sono più ardui rispetto a quelli delle altre parti del Paese? Può l'educazione contribuire a uno sviluppo economico e culturale più equilibrato di queste regioni?

Per rispondere a queste domande è stata compiuta un'analisi sistematica dei diversi settori educativi, la quale ha consentito di definire e quantificare le disuguaglianze educative esistenti tra le regioni di montagna e il resto del Paese.

Il divario fra le regioni di montagna, o rurali, e quelle della pianura, o urbane, appare assai marcato. Ad ogni livello l'offerta educativa è meno abbondante, meno diversificata, poco rispondente alle reali necessità e scarsamente accessibile. Ne consegue che il tasso di frequenza scolastica è più debole, soprattutto nei settori più elevati della formazione.

Alcuni esempi:

— Nell'anno scolastico 1978/79, la media svizzera dei bambini che non hanno frequentato la scuola materna è stata del 5%; nei villaggi di montagna con meno di 1000 abitanti questa proporzione ha invece raggiunto il 30%.

— I piccoli comuni di montagna sono più esposti alla minaccia della chiusura di classi o di scuole primarie.

— Le scuole pluriclassi sono una caratteristica dei paesi di montagna (4/5 dei comuni con meno di 1000 abitanti).

I dati raccolti nel corso di un'indagine tra gli insegnanti consentono di affermare che potenzialmente questo genere di insegnamento non è per nulla inferiore a quello impartito nelle scuole monoclasse.

Occorre tuttavia che siano soddisfatte talune condizioni, in rapporto al numero degli allievi, alla stabilità degli insegnanti e alla loro formazione, ai programmi, ai mezzi d'insegnamento ecc.

Purtroppo oggi queste condizioni non si verificano sempre.

— Nella zona più popolosa dell'Altipiano svizzero esiste una concentrazione di scuole del grado secondario obbligatorio e dei licei assai superiore rispetto alle regioni di mon-

tagna, dove la proporzione dei giovani che conseguono la maturità o seguono studi universitari è nettamente inferiore (nel 1979/80, 6,4% contro 10,7%).

— Nel settore della formazione professionale si verifica una migrazione dei giovani dalle regioni di montagna, rurali ed economicamente deboli, verso quelle della pianura, urbane ed economicamente forti. D'altra parte, la necessità di imparare talune professioni obbliga inevitabilmente i giovani ad abbandonare la loro regione.

Le cause di questi problemi sono svariate: d'ordine demografico, economico, politico, educativo, ecc.

In merito alle eventuali soluzioni, questo studio prende in considerazione la possibilità per le regioni di montagna (ad esempio quelle organizzate in base alla LIM) di gestire in forma autonoma i loro problemi nell'ambito di una pianificazione regionale dell'educazione strettamente legata a quella del Cantone.

EDO POGLIA: *Disparités régionales en éducation. Le cas des régions de montagne*. Peter Lang (Berna, Francoforte s.M., New York)

Uno studio sulla politica e la pianificazione dell'educazione in Svizzera

Secondo un concetto corrente, la politica dell'educazione, costantemente assistita dall'amministrazione, determina l'evoluzione delle strutture del sistema educativo ed esercita una profonda influenza sul suo funzionamento. Inoltre, se è vero che l'educazione concorre in misura determinante alla formazione dei giovani per mezzo dei valori, delle competenze e delle conoscenze che trasmette, non si può escludere anche una diretta influenza d'ordine politico sugli individui che compongono la nostra società. Ma qual è oggi, a questo proposito, la situazione in Svizzera?

Per dare una risposta alla domanda, questo studio si muove in tre direzioni:

1. Un esame comparato (ad esempio tra i diversi cantoni) delle strutture e del funzionamento dei sistemi educativi svizzeri.
2. L'individuazione delle istituzioni, dei gruppi e delle persone che esercitano fun-

zioni politiche, pianificatorie e amministrative nel campo dell'educazione.

Questi ambienti e le relazioni che fra loro intercorrono, le quali, in ultima analisi, costituiscono il potere educativo, non possono essere considerati in termini gerarchici, ma piuttosto come una rete di istituzioni e soprattutto di persone. Un complesso mobile, forse poco trasparente, ma assai più esteso di un'ipotetica élite del potere educativo.

D'altronde, le relazioni tra la politica dell'educazione e la realtà educativa che vive entro le pareti scolastiche non possono essere concepite come dispositivi di trasmissione tra chi ha poteri decisionali e chi ha compiti esecutivi. L'autonomia del sistema educativo e di taluni suoi attori, come gli insegnanti, è pur sempre, anche solo in parte, una realtà.

3. La ricerca dei fattori esogeni che influenzano il sistema educativo e la politica dell'educazione: fattori d'ordine economico (conseguenza della crisi e delle restrizioni finanziarie), d'ordine demografico (regressione delle nascite, invecchiamento del corpo insegnante, freno all'innovazione), d'ordine ideologico-politico (conseguenti al rafforzamento del partito liberale e al suo accresciuto interesse per le questioni scolastiche).

Sulla scorta di esempi e in base all'analisi particolareggiata della funzione e dell'importanza che assume il contesto socio-geografico, si spiega come questi agenti esterni siano talvolta più determinanti della stessa politica educativa.

Così, ad esempio, le differenze molto sensibili tra le percentuali delle maturità conseguite nei diversi cantoni (oscillanti tra il 5% e il 25%) o le disparità relative alla frequenza delle scuole superiori hanno scarsa corrispondenza con i parametri della politica dell'educazione (struttura delle scuole secondarie, selettività, ecc.). Queste disuguaglianze dipendono soprattutto dalle peculiarità dei singoli cantoni: di montagna o di pianura, rurali o urbani, economicamente deboli o forti, alemannici o latini.

EDO POGLIA: *Politique et planification de l'éducation en Suisse: un essai de systématisation*. Peter Lang (Berna, Francoforte s/M., New York).



Valutazione delle innovazioni nella scuola primaria

I paesi germanofoni membri dell'OCDE che cooperano da parecchi anni nell'ambito del Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento, hanno studiato i problemi relativi alla valutazione delle innovazioni e ciascuno di essi ha organizzato un seminario internazionale sull'argomento.

Il rapporto*) apparso recentemente, contiene gli atti e i documenti essenziali dell'ultimo seminario della serie, quello che è stato tenuto in Svizzera nel 1981 e che era destinato alla valutazione delle innovazioni nella scuola primaria.

Vi sono state trattate le tematiche seguenti:
— la valutazione delle innovazioni nei programmi;

— valutazione dell'innovazione nel campo del giudizio sui lavori degli allievi;

— valutazione delle innovazioni nel passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare.

Dal Seminario tenuto in Svizzera è inoltre emerso che le innovazioni esaminate, con il sostegno della scienza, hanno ottenuto ottimi risultati.

Il rapporto in questione può essere ordinato a Paul Haupt, Verlag, Falkenplatz 14, Postfach, 3001 Berna.

*) Dr. Jean Pierre Meylan: *Evaluation von Innovationen im Bericht der Primarschule. Evaluation d'innovations dans l'école primaire. Bericht über ein OECD/CERI-Seminar. Rapport sur un séminaire CERI/OCDE. Schriftenreihe der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*, vol. 9., 465 pages et 29 illustrations. Cart. frs. 48.—/DM 58.—. Edition Paul Haupt, Berne et Stuttgart.

Adesione della Svizzera all'ONU

In previsione della votazione federale su una possibile adesione della Svizzera all'ONU, il Dipartimento federale degli affari esteri ha preparato una documentazione che può essere richiesta gratuitamente:

— *Testi disponibili per intere classi:*

• L'adesione della Svizzera all'Organizzazione delle Nazioni Unite (Riassunto del Mes-

saggio del Consiglio federale del 21 dicembre 1981).

• «L'Apprenti»: la Suisse doit-elle adhérer à l'ONU? (solo in francese).

— *Testi disponibili in un solo esemplare per classe:*

• Messaggio del Consiglio federale concernente l'adesione della Svizzera all'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) del 21 dicembre 1981 (La Carta delle Nazioni Unite vi è allegata).

• Suisse-ONU, objections et réponses (in francese e in tedesco). Pubblicato dalla Comunità di lavoro Svizzera-ONU.

• Quatre plaidoyers pour l'adhésion de la Suisse à l'ONU (in francese e tedesco). Pubblicato dalla comunità di lavoro Svizzera-ONU.

— *Disponibile sotto forma di prestito:*

Film: titolo: «L'ONU, perché? Come? (15 minuti); *contenuto:* Nascita e sviluppo dell'ONU. Obiettivi. Organizzazione e funzione.

Il materiale può essere richiesto al seguente indirizzo: *Information ONU, Direction des organisations internationales, 3003 Berna* (o al numero telefonico 031/613573, signor L. Hurzeler).

Riforma dei programmi della scuola elementare: a che punto siamo

(Continuazione da pagina 2)

durante i primi anni di scuola costituiscono una base determinante per tutto l'apprendimento futuro, mentre il contrario è spesso la causa dell'insuccesso o dell'apatia nei confronti delle attività scolastiche. Rientrano in questo ambito, ad esempio, le attività di redazione per avviare una corrispondenza con compagni di altre classi, la preparazione di «libri di classe» o la realizzazione di un diaporama.

Un altro aspetto importante che caratterizza i nuovi programmi è l'avvio all'osservazione e alla metodologia della ricerca. A tale scopo, sin dal primo anno, in ogni classe trovano spazio piccoli allevamenti e coltivazioni di vegetali atti a favorire esperienze dirette nell'ambito delle scienze naturali.

Sin dall'inizio si propone pure di avvicinare l'allievo, con la costruzione di un angolo-biblioteca, al piacere per il libro e la lettura, fonte di scoperte inesauribili.

Le discipline dell'area dei «linguaggi non verbali», largamente utilizzate nelle attività integrate (tematiche) e di motivazione, hanno permesso di recuperare negli allievi capacità espressive che in passato sono state piuttosto trascurate.

Da ciò la sensibile diminuzione di ciclostilati nelle classi che applicano i nuovi programmi, a favore di una maggiore «produttività» dei bambini. Parallelamente si dà però uno spazio adeguato all'apprendimento delle tecniche specifiche, tipiche di queste discipline.

La sperimentazione dei nuovi programmi ha reso necessaria la revisione anche degli strumenti di valutazione. Il docente ha ora a disposizione un classificatore (corredato di indicazioni ed esempi) in cui raccoglie le verifiche sull'insegnamento svolto.

Il libretto delle «Comunicazioni ai genitori» è pure stato riveduto con l'aggiunta, alla consegna del secondo giudizio in aprile, di un giudizio globale sul livello raggiunto dall'allievo in relazione al passaggio alla classe successiva.

Anche il libretto scolastico è stato modificato: le note vanno dal tre (nota minima) al sei, con la possibilità di utilizzare i mezzi punti, e viene consegnato solamente a fine anno. Questi nuovi strumenti sono quest'anno utilizzati da tutti i docenti che applicano i nuovi programmi.

Concludendo vogliamo sottolineare l'interesse e l'impegno dimostrati dagli insegnanti per il rinnovamento in atto, che ha esercitato un notevole stimolo per l'aggiornamento. Nella soluzione «a cascata» adottata per l'estensione della riforma, oltre ai quadri scolastici, numerosi docenti sono chiamati ad assumere il ruolo di formatori dei colleghi, dimostrando grande disponibilità e capacità. Nel corso dell'anno vengono infatti tenute riunioni regolari durante i pomeriggi del mercoledì, secondo un intenso calendario fissato a livello cantonale, e nel corso dell'estate hanno luogo i corsi di formazione obbligatori e quelli di aggiornamento, facoltativi. Si tratta comunque, per tutti coloro che sono impegnati in questa operazione, di un aspetto qualificante sia sul piano della professionalità sia da un profilo più strettamente pedagogico e didattico, a tutto vantaggio della nostra scuola.

Gianni Gianinazzi

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Simona

SEGRETERIA:

Wanda Muriello, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 243455

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 334641 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15.—
fascicoli singoli fr. 2.—