

SCUOLA 55 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno VI (serie III)

Maggio 1977

SOMMARIO

Il fanciullo l'ambiente e la matematica — Una maturità e poi? — Scuola elementare: un contributo al promovimento della riforma dell'insegnamento della matematica — L'informatore dell'UAV — Versi friulani per il terremoto: Il passo pesante dell'orco — Taccuino di viaggio: una scappata nel Friuli (marzo 1977) — Libri di casa nostra: L'emigrazione ticinese in Australia; La casa rurale nel Cantone Ticino — Comunicati, informazioni e cronaca — Segnalazioni.

Scuole di Cassarate - Classe quarta.

(Fotogonnella)

Il fanciullo l'ambiente e la matematica

Nell'impostare l'attività scolastica, l'insegnante deve costantemente tener conto di due fattori imprescindibili: lo stadio di sviluppo psicologico degli allievi e la realtà sociale e culturale in cui l'insegnamento si svolge. L'apprendimento ha luogo solo se determinate condizioni di partenza esistono realmente, cioè se l'allievo possiede quelle strutture mentali che gli consentono un approccio costruttivo al problema che gli è sottoposto. Ciò porta da un lato a una continua osservazione dei comportamenti e delle reazioni degli allievi, da un altro alla coerente adozione di un metodo d'insegnamento in cui la scelta dei materiali, del linguaggio, del tipo di organizzazione della classe, delle situazioni ecc. rispondono a precise esigenze in rapporto all'evoluzione del fanciullo.

D'altra parte l'apprendimento è in stretta relazione con l'ambiente in cui si realizza. Il tipo di cultura e di fisionomia sociale circostante è elemento determinante per un innesto funzionale delle attività scolastiche.

«Il bambino è al centro di un mondo che si fa sempre più grande. Dapprima il suo mondo consta del bambino stesso e di sua madre: poi, a poco a poco, si allarga per comprendere la



casa e la famiglia, la strada, il vicinato e la scuola. I fisici hanno esteso il mondo della loro ricerca fino agli spazi extraterrestri. Per il bambino della scuola primaria l'ambiente comprende:

- le persone con cui ha rapporti a casa e a scuola;
- i luoghi che conosce bene o può visitare facilmente;
- le cose che può vedere, sentire, udire e toccare»¹).

Ambienti diversi conducono a esperienze diverse e, conseguentemente, contribuiscono in misura varia alla formazione progressiva di «strutture mentali».

Se questa interdipendenza è un fatto oramai scontato a livello di principi psicopedagogici, il quadro generale in cui si svolge l'insegnamento spesso non rivela una corrispondenza concreta con le affermazioni teoriche.

In altre parole, benché si riconosca la necessità di innestare l'insegnamento sia sul tessuto psicologico differenziato degli allievi, sia sul tessuto ambientale nel quale si inserisce, le realizzazioni pratiche non sempre sono coerenti con tale assunto.

Nel campo della matematica si è assistito in questi ultimi anni a una vera e propria corsa alla ricerca di suggerimenti, tecniche, materiali, argomenti e metodi intesi ad avvicinare questa disciplina alle reali e potenziali capacità di comprensione degli allievi e alle nuove esigenze dettate da una società in rapida e costante evoluzione. La matematica (almeno a livello elementare) sta abbandonando lo scuro cinghio di disciplina ammonitrice di chi sbaglia, relegata al severo ambito dei numeri, per aprirsi al gioco, alla ricerca, al contatto con materiali attraenti e stimolanti. In questa rinascita l'insegnante attento vede la possibilità di offrire ai propri allievi nuovi interessi, nuove occasioni di ragionamento, un clima di lavoro più vivace e per nulla intimidatorio. Ma, come accade sovente in tema di educazione, l'esigenza di «cambiare», di abbandonare certi contenuti diventati anacronistici, induce l'insegnante a concentrare la propria attenzione più sugli argomenti che costituiscono una novità rispetto al passato che sui principi metodologici che consentono una corretta attuazione del «nuovo».

Ritornando a quanto si diceva poc'anzi, se per un verso l'insegnamento della matematica va sempre più adeguandosi all'evoluzione delle strutture di base del pensiero infantile, per un altro verso rivela spesso, stando a quanto è possibile desumere da certe espressioni dell'editoria scolastica, una difficoltà di aggancio con l'ambiente in cui il fanciullo vive e opera. A volte si ha l'impressione che l'insegnamento avvenga prescindendo da quanto accade al di là delle pareti del-

l'aula, in un'atmosfera magica in cui le situazioni della vita pratica (che non son più, per intenderci, quelle del fruttivendolo che si trova con il 27% di mele avariata) non riescono a costituire spunto sufficiente per una rielaborazione di fatti reali, in chiave matematica. La realtà offre informazioni che possono essere analizzate con intendimenti e interessi diversi: lo svolgersi del traffico lungo un determinato asse stradale, ad esempio, può costituire un problema concernente la localizzazione di posti di lavoro, se il campo d'indagine riguarda le caratteristiche geografiche di una data regione, ma può anche fornire lo spunto per ricerche di natura scientifica, o per osservazioni di tipo matematico.

Si rimprovera spesso, e con ragione, alla matematica cosiddetta «tradizionale» (l'aggettivo meriterebbe una lunga dissertazione per i vari significati che gli vengono attribuiti) di servirsi di situazioni artificiose, scarsamente motivanti, di proporre ai bambini i problemi degli adulti, abilmente mascherati da un linguaggio coniato «su misura». Frequentemente, nella prassi scolastica, non si tien conto che «il bambino sarà fortemente stimolato a risolvere un problema che sia per lui veramente significativo. Quando il problema è staccato dall'ambiente o dal momento in cui il bambino si trova, quando il problema non ha alcun legame con gli interessi e l'esperienza del bambino, allora, e allora soltanto la mancanza di concretezza non permette lo stabilirsi di una vera motivazione»²).

Il pericolo di passare da «artifici vecchi» ad «artifici nuovi», mantenendo il centro di gravità dell'insegnamento soltanto sulle «cose» da insegnare invece che sul metodo è a volte non soltanto una supposizione teorica. Perciò una riflessione individuale è d'obbligo, al fine di non importare acriticamente soluzioni ed esperienze realizzate in Paesi aventi una tradizione culturale propria e specifica, senza porsi minimamente il dubbio sulla legittimità del «trasferimento».

Il fanciullo interagisce con l'ambiente nell'esecuzione dei suoi giochi, nelle relazioni con oggetti e persone, sperimentando la validità delle proprie ipotesi, interpretando segnali ecc.. Esplorando la realtà egli stabilisce confronti, relazioni, scopre rapporti, quantifica e qualifica. Si serve di simboli e di rappresentazioni per comunicare, dell'errore per correggersi. La matematizzazione delle situazioni in cui egli si trova o potrebbe trovarsi costituisce un nesso importante tra matematica e realtà ambientale. A questo nesso occorre guardare, se non si vuole che le ore passate a scuola per «imparare la matematica» risultino estranee all'avanzamento intellettuale che il fanciullo compie fuori dall'aula.

A questo proposito, nella scuola elementare, la «matematica moderna» offre un ventaglio di attività possibili ben più ampio di quanto potesse permettere il ristretto campo dell'aritmetica e della geometria euclidea. La realtà pone problemi di relazioni, di classificazioni, di logica; le figure si muovono, si trasformano, si compongono; alcuni eventi hanno maggior probabilità di altri di accadere, ecc..

Il ruolo del maestro è quello di cogliere la realtà con occhi nuovi, sollecitando negli allievi attività intellettuali autentiche, promuovendo occasioni di scoperta. Perché questo obiettivo pedagogico si realizzi, occorre essere consapevoli che un insegnamento moderno della matematica implica la traduzione coerente di un metodo di lavoro «caratterizzato dal primato della ricerca rispetto all'importanza accordata tradizionalmente alla scoperta della soluzione esatta»³).

La ricerca dei bambini scatta automaticamente di fronte a un problema quando questo è autentico, non fasullo, o in una situazione tale da risvegliare la loro curiosità; troppo spesso, tuttavia, il veicolo che si pretende stimoli gli allievi è un foglio di carta ciclostilato, statico, già interamente organizzato nelle sue parti, che domanda unicamente di essere completato qua e là: un veicolo uguale per tutti, senza distinzione fra bravi e meno bravi, fra lenti e veloci, fra chi ancora è legato alle «cose» e chi invece ne interpreta già le rappresentazioni.

L'insegnante attento non può non accorgersi che «l'attenzione del bambino non si ferma con spirito indagatore su un modello, qualunque esso sia, se questo è statico, se si tratta cioè di un modello da vetrina. Perché un modello attiri l'attenzione, scientificamente, occorre che esso sia mobile»⁴).

Metodo, quindi, come premessa fondamentale a un moderno insegnamento della matematica che non voglia scadere a semplice sostituzione di contenuti.

«La matematica moderna non è definibile come l'opposto della matematica tradizionale e non le è nemmeno totalmente estranea. Se è vero che in alcuni casi vengono introdotti concetti veramente nuovi (come quello di corrispondenza, di relazione, ecc.) in altri casi si tratta piuttosto di una maniera rinnovata, più dinamica e più ricca di affrontare un insegnamento classico»⁵).

1) Nuffield, *Se faccio capisco*, Bologna, Zanichelli, 1967, pag. 20.

2) Nuffield, op. cit., pag. 19.

3) Gilbert, *Il bambino e la matematica moderna*, Roma, Armando, 1974, pag. 12.

4) Castelnovo, *Didattica della matematica*, Firenze, La Nuova Italia, 1963, pag. 87.

5) Gilbert, op. cit., pag. 9/10.

Una maturità e poi?

Contrariamente agli allievi della scuola magistrale e della scuola cantonale di commercio, che alla fine dei loro studi ricevono un diploma che li abilita ad esercitare una professione, i liceali, ottenuta una maturità, non sono preparati ad inserirsi direttamente nel mondo del lavoro. Lo scopo del liceo è di dare agli allievi la base culturale e i metodi di studio e di ricerca atti a permettere la frequenza di un'università ed il perfezionamento individuale.

Nonostante ciò, molti liceali si chiedono se debbano iscriversi all'università oppure se per loro sia più proficuo scegliere uno studio non universitario o cercare di inserirsi direttamente nel mondo del lavoro. A volte questo inserimento nel mondo professionale viene considerato una soluzione provvisoria, in attesa di una scelta meglio riflettuta e maturata. Se il periodo di lavoro frapposto tra il liceo e l'università serve alla maturazione personale, al confronto con una realtà concreta, all'approfondimento delle lingue o di altre conoscenze, non bisogna però dimenticare che comporta pure alcuni svantaggi.

Anzitutto le conoscenze acquisite al liceo e l'abitudine di attenersi a uno studio regolare e metodico si affievoliscono se non vengono esercitate.

L'accesso all'università, finora libero a chi sia in possesso dei titoli richiesti, in futuro potrebbe diventare meno facile. Inoltre c'è il pericolo che, dopo aver fruito per un certo tempo dell'indipendenza finanziaria, sia troppo duro rinunciare ai vantaggi materiali che essa comporta, per riprendere la vita di studente dipendente dai genitori.

Questo stesso problema si fa più grave se l'attività professionale è vista come l'unico mezzo per potersi staccare dalla famiglia. Per sfuggire a conflitti attuali, il giovane rischia di operare una scelta non corrispondente ai suoi interessi ed alle sue capacità, quindi alla lunga insoddisfacente.

(D'altro canto però, anche uno studio universitario non motivato non offre alcuna garanzia di soddisfazione).

Considerando solo il lato materiale, al vantaggio di un guadagno immediato faranno seguito in futuro una sicurezza finanziaria meno salda, possibilità più limitate di assumere responsabilità e minor considerazione sociale.

Quando la rinuncia a seguire gli studi universitari è definitiva, le cause possono essere molteplici. Anzitutto la percentuale di ragazze che non si iscrive all'università dopo il liceo è più forte di quella dei ragazzi. Questo sia a causa del fatto che l'attività professionale delle donne è, a volte, ancora considerata provvisoria, sia a causa di impegni familiari (matrimonio, nascita di figli), sia perché molte ragazze hanno poca coscienza del loro valore e si spaventano di fronte all'impegno richiesto dagli studi, sia soprattutto perché alle ragazze sono offerte alternative interessanti (scuole sociali, paramediche, scuole per logopediste, ortottiste, dietiste, ecc.).

La rinuncia a studi universitari può a volte essere dettata dal desiderio di svolgere un

lavoro pratico-organizzativo, di fare esperienze diverse da quelle scolastiche e di rendersi utili alla società in modo concreto. Può capitare che tali intenzioni non siano fondate su attitudini e interessi pratici e organizzativi, ma esprimano la stanchezza di andare a scuola e la sfiducia nelle proprie possibilità, così che il giovane si aggrappa ai risultati materiali del suo lavoro e si identifica con essi, seguendo il motto «io sono quello che faccio».

Questa decisione può essere influenzata anche dalla struttura degli studi (paura della grande percentuale di bocciature in alcune facoltà, durata degli studi, scopo professionale degli studi non ben definito, impersonalità provocata dal grande numero di studenti, mancanza della sicurezza affettiva offerta da una piccola classe) oppure delle formazioni non universitarie (esami di ammissione, scarsità di posti riservati ai liceali).

A chi non volesse compiere studi universitari non si aprono molte alternative; le possibilità di formazione non universitaria possono essere suddivise nei gruppi seguenti:

a) apprendistati (che possono essere abbreviati a seconda dei casi; per es.: tecnico elettronico per radio e TV, libraio, laboratorista, apprendista di commercio, grafico, ecc.);

b) scuole professionali (scuole per professioni artistiche, sanitarie, tecniche, commerciali, ecc.);

c) formazioni interne a una ditta o istruzione pratica, valide a volte solo presso la ditta istruttrice (visitatore di medici, giornalista, alcune professioni della radio e della televisione, co-meteorologo, impieghi presso una compagnia aerea, ecc.);

d) scuole professionali superiori, che a volte richiedono un periodo di pratica preliminare (scuole sociali, scuole tecniche superiori, conservatori, scuola per traduttori e interpreti di Zurigo, scuola per bibliotecari di Ginevra, ecc.).

In genere le formazioni appartenenti ai gruppi a) e b) non richiedono come condizione di ammissione una maturità o un diploma equivalente e svolgono quindi un programma che non tien conto in misura adeguata della cultura generale già acquisita nelle scuole medie superiori. Siccome tra queste e le scuole per apprendisti le differenze di livello nelle materie culturali sono troppo grandi e mancano scuole di grado diploma che preparino i quadri intermedi, chi volesse iniziare un apprendistato finito il liceo deve sapere che in tali materie verrà trattato un programma che non sempre gli porterà conoscenze nuove. Questa via potrebbe in alcuni casi entrare in considerazione per gli studenti dotati per le attività pratiche, che non si sentono attratti verso studi in cui il lato teorico è molto accentuato.

Alcune professioni appartenenti ai gruppi c) e d) invece sono riservate a studenti in possesso di una maturità o di un titolo equivalente, così che viene evitata una

troppo forte discrepanza tra le materie studiate al liceo e quelle nuove.

Nelle tabelle alla pagina seguente sono citati solo alcuni esempi di vie di formazione non universitaria. Per avere informazioni più dettagliate ci si rivolga all'orientatore o si consulti l'elenco «Nichtakademische Ausbildungswege für Mittelschüler», da cui sono tratti gli esempi.

In seguito alla recessione, all'aumento del numero degli studenti liceali che non proseguono gli studi all'università e del numero degli allievi di altre scuole che soddisfanno le condizioni di ammissione o di assunzione, l'offerta di vie di formazione non universitaria per allievi delle scuole medie superiori è diminuita e le condizioni di lavoro non sono più tanto vantaggiose.

Perciò, prima di decidere di rinunciare agli studi universitari, è opportuno che il giovane rifletta bene sui motivi che lo spingono a tale scelta e sui vantaggi e gli svantaggi che essa comporta.

Anzitutto questa decisione è dettata essenzialmente dall'interesse per la professione, oppure è una scelta che risulta dall'esclusione di tutte le altre soluzioni, una specie di «male minore»?

Qualche volta fattori pratici che sembrano rendere difficile uno studio (condizioni finanziarie e familiari, mancanza di interesse per la materia, indecisione, paura di fronte agli studi universitari, in alcuni casi motivata, in altri, specialmente se si tratta di giovani provenienti da famiglia lontana dagli ambienti universitari, determinata da una sopravvalutazione delle esigenze degli studi) alla luce di una riflessione approfondita si rivelano modificabili (per esempio per mezzo di assegni o prestiti di studio pubblici o privati; di compromessi con la famiglia o con il partner; di discussioni sugli studi, sulla situazione e sui problemi personali con insegnanti, orientatori professionali, professionisti; di stages o di visite aziendali; di esercizi di rilassamento o di una psicoterapia compiuta con l'aiuto di uno psicoterapeuta).

Se, una volta esaminati questi punti, il giovane si rende conto che una professione non universitaria è la più adatta ai suoi interessi, alla sua personalità e alla sua situazione, si chiedi qual è la via di formazione migliore.

Infatti ad alcune professioni hanno accesso persone munite di titoli di studio molto diversi. Per esempio i visitatori di medici possono avere un diploma di commercio, oppure di droghiere, di laboratorista, o una maturità; i giornalisti possono aver compiuto studi commerciali seguiti da un periodo di stage, o una scuola di giornalismo, oppure studi universitari.

Ecco alcuni degli aspetti materiali sotto cui si potrebbe considerare il problema:

— Quale tipo di formazione conduce alla formazione desiderata (*on the job training*, scuola tecnica, apprendistato...)?

Nel caso fossero più di uno: quale di essi corrisponde meglio ai bisogni e tien conto maggiormente del livello di scolarità raggiunto in precedenza?

— La formazione è possibile nel Ticino?

— Quali sono le condizioni di ammissione (grado di scolarità, età minima e massima, stages, esami di ammissione)?

Chi saranno i compagni di scuola (più giovani, più anziani, aventi già un'esperienza pratica nel settore)?

Alcune professioni non universitarie

Natura	Tecnica/Matematica	Insegnamento/ Educazione/ Servizio sociale	Servizi sanitari
Agrotecnico dei tropici Architetto paesaggista Arboricoltore Avicoltore Cantiniere Formaggioiaio Insegnante di scuola agricola Laboratorista nel settore agrobiologico Lattaio Operaio forestale Orticoltore Sottospettore forestale Viticoltore	Co-meteorologo Disegnatore (edile, del genio civile, di macchine, . . .) Laboratorista (chimico, fisico, dell'industria tessile e dei coloranti, dell'industria metallurgica, eccetera) Meccanico di bordo Pilota (privato, di linea, militare) Professioni dell'elaborazione elettronica di dati Saggiatore di metalli preziosi Tecnico STS (dell'automobile, dell'industria grafica, delle misurazioni, del genio civile)	Animatore Assistente sociale Ausiliaria di polizia Direttore di un atelier di pittura Educatore specializzato Insegnante (di ginnastica, di ritmica, di disegno, di musica) Istruttore militare Logopedista Maestro conducente Orientatore professionale Psicologo Rieducatore della psicomotricità Specialista in pedagogia curativa	Anestesista Assistente tecnico in radiologia Audiometrista Dietista Economo Ergoterapista Fisioterapeuta Igienista dentario Infermiere (cure generali, psichiatria, geriatria, igiene materna e pediatria) Laboratorista medico Ortottista Ostetrica Pedicure

Commercio/ Amministrazione/ Traffico	Informazione/ Pubblicistica	Artigianato/ Arte
Assistente di volo Contabile Corrispondente Economista aziendale (Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule) Esperto contabile Impiegato di banca Libraio Professioni delle PTT FFS, Dogane Professioni dell'industria alberghiera Professioni della sicurezza aerea Segretaria di direzione Servizio consolare di cancelleria Visitatore di medici	Archivistica Bibliotecario Documentarista Giornalista Interprete Lettore editoriale Professioni della radio e della TV (cameraman, cutter, script, regista, tecnico del suono, annunciatore, ecc.) Redattore Specialista delle pubbliche relazioni Specialista della pubblicità Traduttore	Architetto d'interni Attore Ballerino Ceramista Costruttore e accordatore di pianoforti Direttore d'orchestra Disegnatrice di moda Disegnatrice di stoffe Fotografo Grafico Musicista Orefice Pittore su ceramica Regista Restauratore Scenografo Scultore

— Quali possibilità di avanzamento ci sono per chi non ha frequentato un'università?

— Dopo lo studio di base è possibile seguire corsi di formazione permanente o di specializzazione, o l'inserimento in un semestre avanzato di uno studio universitario?

(Per es.: il diploma di una scuola tecnica superiore, unita a un anno di preparazione al Technikum di Winterthur, rende possibile l'inserimento al Politecnico nel 5. semestre).

Di fronte alla scelta professionale nessuno può dare ricette e dire qual è la soluzione migliore, senza aver esaminato attentamente le condizioni di chi deve decidere. La via degli studi non è sempre la più indicata per un liceale, anche se è quella per cui una maturità prepara in modo più specifico.

I genitori, nella misura in cui non hanno pregiudizi nei confronti di una scelta non conforme alle loro aspettative ed alla tradizione familiare, gli insegnanti e gli orientatori professionali possono soltanto aiutare il giovane a prendere coscienza dei diversi aspetti del problema (si veda *Studium oder Berufsbildung?*¹⁾, ma il giudizio sul da farsi e la decisione devono venire anzitutto dall'interessato stesso.

Maddalena Muggiasca

Note bibliografiche:

1) *Nichtakademische Ausbildungswege für Mittelschüler* (quaderno e scheda),

SCHWEIZERISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR AKADEMISCHE STUDIEN- UND BERUFBERATUNG Berna/Zurigo, 1974/ rev. 1976 (il fascicolo può essere ordinato a: Akademische Berufsberatung, Gutenbergstrasse 21, 3011 Berna).

2) KÜRSTEINER O., WEHAUS-KLUGE B., WEIDMANN H.: *Soll ich studieren- oder etwas Anderes machen?*, Zurigo 1977.

Altri documenti consultati:

MORGENTHALER: *Studium oder Berufsbildung?*, Schw. Arbeitsgemeinschaft für akademische Studien- und Berufsberatung, Berna 75.
 AA VV: *Schule, Berufswahl, Studium*, FISCHER, Francoforte sul Meno 1973.

— Il posto dove assolvere la pratica richiesta per l'ammissione è indicato dalla scuola oppure dev'essere cercato dall'interessato?

— Quanto dura la formazione, tenendo conto sia dei corsi scolastici sia degli stages?

Chi è in possesso di una maturità o di un diploma equivalente può farsi abbreviare la formazione oppure essere dispensato da alcune materie?

— Quanto costa la formazione?

Si possono ottenere borse di studio? Se si tratta di una formazione comprendente periodi di stage, quanto si percepisce nei periodi di lavoro?

— Il diploma è riconosciuto a livello internazionale, federale, cantonale, o è un diploma privato?

Permette di trovare lavoro presso una ditta diversa da quella in cui lo si è ottenuto?

— Qual è la situazione del mercato dell'impiego nel settore scelto?

I compiti e le competenze di chi esercita quella professione sono già socialmente definiti e riconosciuti, oppure spetta agli specialisti del ramo farsi conoscere ed imporsi?

— Il campo di lavoro è vasto o ristretto?

È possibile la mobilità da un campo all'altro? Quali sono le prospettive di sviluppo della professione? (per es.: professioni artigianali in cui il lato tecnico diventa predominante).

— L'esercizio della professione è possibile anche a specialisti di altri rami o ad universitari? Questi ultimi godono vantaggi particolari?

Scuola elementare: un contributo al promovimento della riforma dell'insegnamento della matematica

Fra gli argomenti che periodicamente ricorrono quando si affrontano i temi relativi a una nuova imposizione dell'insegnamento vi è quello della formazione e del sostegno del corpo docente.

Le iniziative che permettono una corretta attuazione dei principi legati a una riforma in campo scolastico possono essere prese soprattutto nell'ambito dell'istituto incaricato della formazione di base dei docenti (Scuola magistrale) e dell'istituto incaricato della formazione continua del corpo insegnante in attività (Dipartimento della pubblica educazione).

Per quanto riguarda la situazione nel Ticino, gli organi responsabili dell'educazione a livello primario hanno messo in pratica interventi in entrambe le direzioni citate. Da alcuni anni la Scuola magistrale si preoccupa di preparare gli studenti in funzione di un insegnamento moderno della matematica; prescindendo da considerazioni più generali inerenti alla ormai riconosciuta necessità di una ristrutturazione di questo Istituto, e tenendo presente le costrizioni entro le quali la formazione professionale deve attualmente avvenire, è possibile per i docenti neodiplomati inserirsi nella riforma in atto in questo specifico settore, grazie alla preparazione ricevuta nel corso dei loro studi.

Più complesso è invece il compito di provvedere al sostegno e all'aggiornamento dei docenti in attività, per una moltitudine di contingenze relative al loro numero, al tempo a disposizione, all'eterogeneità della formazione ricevuta ecc.. Fra le forme d'intervento attualmente in atto si possono menzionare:

- a) i corsi estivi di aggiornamento, intesi a puntualizzare la formazione in funzione della traduzione pratica dei programmi per le varie classi;
- b) l'opera di sostegno dell'«équipe di animazione», che si traduce in pratica nell'organizzazione e nella direzione di incontri facoltativi e obbligatori con i docenti, in interventi dimostrativi nelle varie classi, in colloqui individuali ecc.;
- c) l'elaborazione di guide metodologiche per gli insegnanti.

Quest'ultimo apporto, di recente realizzazione, corrisponde a un bisogno reale, manifestato a diversi livelli, di disporre di un punto di riferimento, di un orientamento concreto per superare il disagio derivante da uno stridente confronto tra il vissuto personale e i nuovi indirizzi nell'insegnamento della matematica.

«Il rinnovamento della cosiddetta 'matematica moderna' è stato accompagnato da un gran numero di pubblicazioni che, se da un lato costituiscono una ricca fonte di idee, d'altra parte creano spesso motivo di confusione e rendono difficoltoso il discernimento delle attività più significative dal punto di vista della formazione matematica degli allievi.

È importante che l'insegnante abbia una idea sufficientemente chiara dei risultati da raggiungere con gli allievi e dell'itinerario che intende seguire. Venendo a mancare queste premesse, esiste il rischio di cadere nell'improvvisazione, di insistere a lungo su attività dalle quali gli allievi non possono ricavare un reale profitto, di bruciare certe tappe o di dimenticare addirittura importanti argomenti».⁽¹⁾

Un'altra osservazione: occorre evitare di intendere qualsiasi strumento di lavoro, per quanto utile possa essere, come il mezzo che possa risolvere tutti i problemi, oppure di affidarsi ad esso costantemente, precludendo la disponibilità verso contributi nuovi e diversi, nei confronti dei quali bisogna porsi in modo critico e non preconcetto, o ancora di non saperlo confrontare con la realtà in cui si opera.

Ciò vale anche per le guide metodologiche che il Dipartimento ha fatto elaborare per gli insegnanti del I ciclo impegnati nel rinnovamento dei programmi di matematica. Paradossalmente si potrebbe affermare che esse avranno raggiunto il loro scopo quando ogni docente potrà farne a meno, avendo conseguito quella padronanza nell'insegnamento che gli consente di muoversi agilmente e rigorosamente in ogni direzione.

Ciò sottintende da parte degli insegnanti un atteggiamento aperto, di autocritica sul proprio operato, di collaborazione reciproca, di scambio di idee.

Nell'ambito di ogni sede scolastica si dovrebbero mettere in atto quelle iniziative tendenti a far convergere gli sforzi di ognuno, attraverso la preparazione di esperienze comuni, di esercizi, di verifiche ecc..

Le proposte metodologiche per l'insegnamento della matematica nel I ciclo elementare

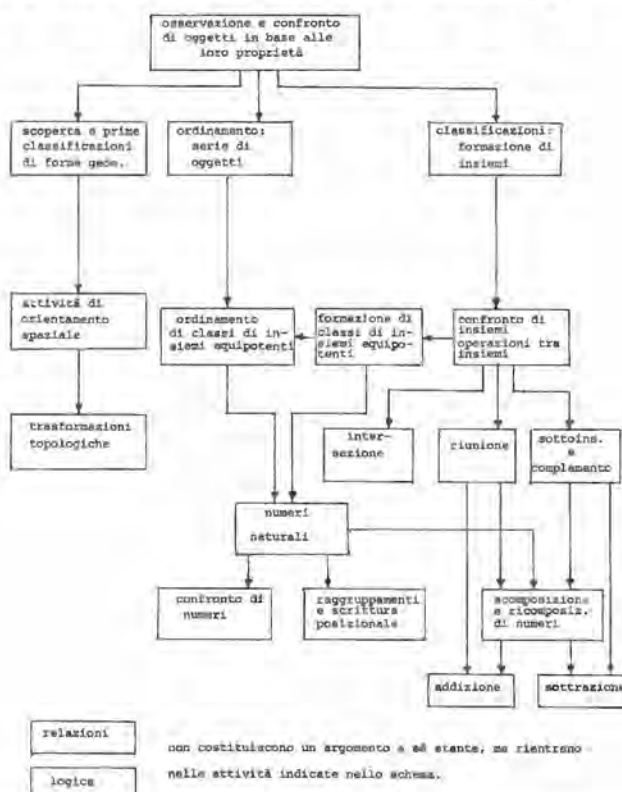
I recenti indirizzi in campo pedagogico mettono l'accento sull'importanza di una sapiente scelta di «situazioni di apprendimento», quale mezzo per incoraggiare l'allievo alla scoperta autonoma di concetti, nozioni e tecniche.

Da qui una concezione diversa della figura dell'insegnante, il cui ruolo non è più quello di «dispensatore del sapere», ma di attento organizzatore, coordinatore e animatore dell'attività scolastica.

Questa funzione non è certo di facile realizzazione. Presuppone una visione unitaria del programma da svolgere, la capacità di stabilire frequenti passaggi fra i vari «filoni» (logica, geometria, campo numerico...), di distribuire equamente lungo l'arco dell'anno i momenti di maggior peso, mantenendo un'impostazione pedagogica centrata sulla partecipazione attiva dell'allievo, di verificare costantemente i traguardi raggiunti.

È dunque necessario che l'insegnante sappia collocare i principali concetti in un quadro organico, come viene indicato nell'esempio seguente.

Schema di coordinamento delle attività matematiche in prima classe



⁽¹⁾ Cfr. guida Matematica I, DPE, 1976

Se l'organizzazione delle varie esperienze non può dunque prescindere da un quadro organico in cui intervengono ovviamente anche le altre discipline, la bontà o meno dei risultati raggiunti dipende soprattutto dai principi metodologici che l'insegnante ha saputo mettere in atto.

Per evitare di rimanere in termini troppo generici cerchiamo di individuare alcuni degli argomenti più significativi riguardanti il punto di vista metodologico, presentando parti ed esempi di realizzazioni pratiche tratti dalle guide per il I ciclo precedentemente citate. Gli esempi hanno lo scopo di chiarire meglio il senso del discorso e non vogliono in alcun modo segnalare attività ritenute indispensabili come tali. La loro scelta dipende come sempre dall'estro creativo dell'insegnante, dalla sua capacità di «afferrare» l'interesse degli allievi in una data situazione, di cogliere i suggerimenti provenienti dal mondo extrascolastico.

1. L'importanza dell'attività degli allievi

«Si possono stimolare attività nel campo della matematica, come in qualsiasi altra materia, servendosi degli oggetti più comuni, a condizione che siano sviluppate le capacità di osservazione. I bambini e gli insegnanti hanno bisogno di guardare ciò che li circonda con occhi nuovi, hanno bisogno di notare i legami tra le dimensioni delle finestre e delle porte, dei tavoli e delle sedie, delle lavagne e degli armadietti, di usare le altezze, le caratteristiche, le abitudini e gli interessi dei bambini per elementari rilievi statistici». (...)

«Inizialmente il compito dell'insegnante è di aiutare ad acquistare acute facoltà di osservazione, e di valutare le possibilità che gli oggetti e gli avvenimenti più comuni offrono a questo proposito.

Una volta che queste capacità siano state via via esaminate sorgerà la necessità di nuovi stimoli. Allora sarà compito dell'insegnante reperire altro materiale per provocare nuove e interessanti attività. Tutto questo è talvolta chiamato 'condizionamento dell'ambiente'. Quando l'insegnante avverte che i bambini hanno bisogno di fare esperienze sui volumi e sulle capacità, deve 'condizionare l'ambiente' in modo da rendere possibili queste esperienze e cioè si procurerà contenitori e sostanze con i quali riempirli. Il puro e semplice reperimento del materiale non è comunque sufficiente. L'insegnante deve organizzare con cura la situazione se vuole che i bambini facciano realmente delle scoperte».¹⁾

Per comprendere i concetti e le operazioni della matematica gli allievi hanno dunque bisogno di compiere esperienze con oggetti concreti. Per esempio, non è ripetendo la filastrocca dei numeri che essi arrivano alla comprensione del concetto numerico.

Questo concetto si sviluppa gradualmente attraverso una serie di esperienze in cui gli allievi esaminano le proprietà degli oggetti, formano collezioni, le confrontano e le ordinano.

A poco a poco il numero affiora così dal contatto diretto con l'esperienza, come una proprietà invariante di diverse collezioni. Ciò vale naturalmente non soltanto

per i concetti aritmetici, ma anche per quelli geometrici.

È molto importante in questo secondo caso che l'allievo possa spostare oggetti, osservarli da punti di vista differenti, compiere misurazioni, ritagliare, confrontare e disegnare figure geometriche ecc..

Esempio 1. (Prima el. Classificazione:

- ricerca di un criterio di classificazione;
- classificazione secondo nuovi criteri).

Ecco i giocattoli che gli allievi, stamattina, avevano nelle tasche, nella cartella o nel banco.



In che modo possiamo metterli in una vecchia scatola di biscotti come questa, bene in ordine?



Gli allievi potrebbero operare una selezione in questo modo:

aeroplani		automobili
elicottero		
	motociclette	
biglie		soldatini
	animaletti	

Questa ripartizione non esaurisce tutti gli scompartimenti, per cui il compito successivo potrebbe essere quello di chiedere agli alunni di sistemare i giocattoli nella scatola, in modo che non vi siano scompartimenti vuoti. È importante che si discuta sulle diverse possibilità di operare le scelte e che gli allievi accompagnino le loro intenzioni o le loro azioni con la parola: «posso mettere qui gli aeroplani, là l'elicottero»; «ho separato le automobili da corsa dalle altre».

In seguito si può per esempio diminuire il numero degli scompartimenti («desideriamo lasciare questi scompartimenti vuoti per mettervi altri oggetti»). Ciò obbliga gli allievi a ristrutturare l'insieme dei giocattoli secondo nuovi criteri.

Esempio di ripartizione dei giocattoli nel caso in cui si potevano utilizzare soltanto 5 scompartimenti:

aeroplani
elicottero
automobili
motociclette
soldatini
animali
biglie

Qualche commento:

«Nel 1° scompartimento abbiamo messo insieme gli aeroplani e l'elicottero perché volano, nel 2° i veicoli che viaggiano sulle strade, nel 3° i soldatini, ...».

2. Privilegiare i concetti

Bisogna concentrare gli sforzi sulla comprensione dei concetti e non sulla memorizzazione di definizioni e di tecniche trasmesse dall'insegnante.

Si può agevolare la comprensione matematica e renderla più effettiva utilizzando il metodo induttivo, cercando cioè di guidare gli allievi verso la scoperta di certi concetti basilari e offrendo loro la possibilità di scoprirne altri da soli.

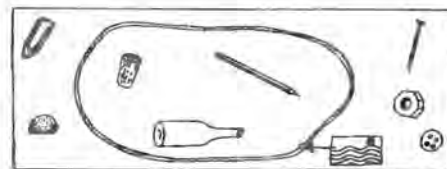
Da qui l'importanza di scegliere delle situazioni che possano provocare l'attività degli allievi, sollecitarli alla riflessione, alla formulazione e al controllo di ipotesi, e strutturate in modo tale da rendere possibili certe scoperte.

Si può intensificare la comprensione, facendo riflettere gli allievi su controesempi, invitandoli cioè a paragonare concetti opposti ma in relazione tra loro.

Esempio 2 (Prima elementare:

- Dato un criterio costruire l'insieme;
- Rappresentazione della proprietà degli elementi;
- Verifica del lavoro svolto).

Quali oggetti messi in acqua galleggiano? Un gruppo di allievi ha a disposizione una varietà di oggetti, per esempio: chiodo, bullone, turacciolo, bottiglia chiusa, sassolino, matita, graffetta, bottone. Sono impegnati a costruire l'insieme degli oggetti che, messi nell'acqua, galleggiano. Nei casi dubbi possono verificare per mezzo dell'esperienza diretta. Terminata la loro selezione, si può indirizzare gli allievi verso la rappresentazione, mettendo una corda attorno agli oggetti che galleggiano. Per indicare la caratteristica comune a tutti gli elementi si può attaccare un'etichetta (ideata insieme) come quella indicata nella figura qui sotto.



È importante sollecitare gli alunni a spiegare con espressioni, via via sempre più appropriate, i risultati del lavoro: «Il turacciolo appartiene all'insieme degli oggetti che galleggiano»; «il bullone invece è fuori perché non appartiene all'insieme degli oggetti che galleggiano»; «il bullone non galleggia; infatti va a fondo».

Successivamente, a un altro gruppo si può affidare il compito di costruire l'insieme degli oggetti che, messi nell'acqua, vanno a fondo.

Il confronto delle esperienze, registrate tramite un disegno, consente interessanti scambi di idee e la verifica del lavoro svolto.

¹⁾ Nuffield, *Se faccio capisco*, Zanichelli, Bologna, 1967, pag. 22

Resoconto dell'esperienza

1° gruppo



2° gruppo



Il confronto potrebbe mettere in luce delle contraddizioni, come nell'illustrazione qui sopra, dove qualcuno deve aver commesso un errore, poiché il bottone non può galleggiare e nello stesso tempo andare a fondo. Si potrebbe porre interessanti domande agli allievi:

- Dove sono nei due disegni gli oggetti che galleggiano?
- Perché il turacciolo, nel primo disegno si trova dentro la corda e nel secondo disegno è fuori?
- Senza guardare il secondo disegno, sapreste dire se la matita sarà dentro o fuori la corda?

Se dunque si può affermare che le «matematiche moderne» sono molto prossime alle operazioni del bambino, non si può comunque sostenere che esse possono venire insegnate senza particolari accorgimenti e soprattutto in qualsiasi momento dell'evoluzione mentale del bambino.

Le operazioni derivano dalle azioni: sono le azioni del bambino che, interiorizzandosi, si coordinano in strutture.

È allora sbagliato pensare che il ricorso iniziale alle azioni, all'attività concreta del bambino, comprometta la rigosità dell'insegnamento o sia un'inutile perdita di tempo.

Quando l'esperienza pratica serve d'occasione alla coordinazione delle azioni, essa prepara il pensiero infantile alla deduzione: l'astrazione operata dal bambino essendo infatti tratta e condotta sulle azioni eseguite, e non più semplicemente sugli oggetti.

3. Partire da situazioni concrete

Bisogna cercare di partire da situazioni concrete, vicine alle preoccupazioni, agli interessi degli allievi e alle cose che possono vedere, toccare o facilmente immaginare. Ciò è importante affinché la matematica venga percepita non come qualcosa di distaccato dalla realtà, ma come una delle diverse dimensioni dell'esperienza.

Molto spesso la lezione di matematica può innestarsi su situazioni concrete che scaturiscono dalla vita della classe e dalle numerose esperienze che gli alunni compiono fuori della scuola. Altre volte può rivelarsi più opportuno ricorrere a situazioni strutturate, allo scopo di impostare più efficacemente i procedimenti finalizzati a certi concetti. Allora il punto di partenza potrà essere un gioco, una storiella o un aneddoto concepiti appositamente.

Attraverso l'esplorazione di tali situazioni concrete, gli allievi arrivano gradualmente a capire i concetti fondamentali, al termine di un lavoro di manipolazione, di analisi, di prove e tentativi in cui il ragionamento, l'intuizione e la dimensione creativa vengono fortemente sollecitati. In questo modo riescono a farsi un'idea molto più consapevole delle relazioni matematiche.

Esempio 3 (Seconda elementare)

- Situazione all'inizio dell'anno

Sicuramente gli allievi hanno raccolto oggetti durante le vacanze: sassolini, conchiglie, cavallucci marini ecc..

Possiamo selezionare un certo numero di questi oggetti e compiere interessanti osservazioni, tradurre i risultati in termini matematici.



Si può, per esempio, invitare gli allievi a:

- stabilire confronti tra i vari gruppi di oggetti:
- ci sono meno sassolini che conchiglie;
- ci sono tante stelle quanti cavallini;

ci sono più conchiglie che conchiglie a cono;

- esprimersi sul valore di verità di giudizi riguardanti i gruppi di oggetti:

ci sono meno sassolini bianchi che conchiglie a cono; V F

ci sono più sassolini bianchi che sassolini rotondi; V F

- rispondere a domande del tipo

«Desidero avere lo stesso numero di stelle e di sassolini. Quante stelle mi mancano?

Le stelle e i cavallucci assieme sono tanti quanti...»

e chiedere loro di spiegare coi numeri le loro risposte, utilizzando i segni =, >, < e quelli delle operazioni.

Esempio 4 (Seconda elementare)

- Situazione strutturata sul prodotto cartesiano)

La pubblicità offre talvolta all'insegnante l'occasione di risparmiare tempo prezioso. Dai giornali la maestra ha ritagliato alcune illustrazioni che ha poi incollato su cartoncini adatti. Esse rappresentano le pietanze che una piccola trattoria può offrire ai suoi clienti, a mezzogiorno.

carne



pollo



bistecca

contorno



maccheroni



riso



patate

Ogni cliente può scegliere la carne e il contorno che preferisce.

Ad esempio: pollo con maccheroni, bistecca con riso ecc..

La situazione può costituire lo spunto per un teatrino di classe; i personaggi non mancano: il cliente esigente, il cuoco, il cameriere distratto, ...

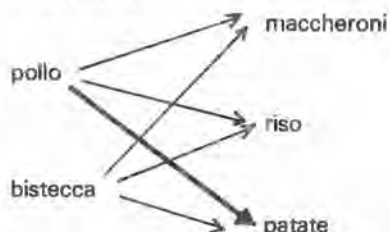
Ecco il tema.

Un cliente ha ordinato *pollo e patate*, ma il cameriere, che è un gran confusionario, arriva sempre con menu diverso.

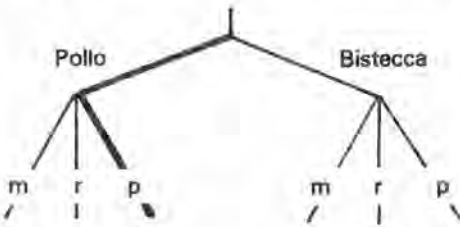
Che cosa porta al cliente ogni volta che sbaglia?

Gli allievi, invitati a rappresentare tutti i possibili sbagli del cameriere (o i viaggi inutili) cercano di organizzare i dati a loro disposizione.

Alcuni utilizzano le frecce, giungendo al seguente schema:



Un altro gruppo, aiutato dall'insegnante, cerca di costruire un albero di classificazione



Altri provano con una tabella a doppia entrata.

	maccheroni	riso	patate
pollo	p.m.	p.r.	p.p.
bistecca	b.m.	b.r.	b.p.

Utilizzando i diversi sistemi di rappresentazione gli allievi elencano tutti i menu portati dal cameriere, compreso quello desiderato dal cliente.

Dal confronto delle varie rappresentazioni, si può vedere come la tabella a doppia entrata sia il modello che meglio si presta per evidenziare sia la caratteristica delle coppie, sia il numero di tutte le coppie possibili.

4. Dall'azione all'astrazione

All'astrazione dei concetti matematici gli allievi arrivano gradualmente, attraverso una progressione che di regola si articola nelle seguenti tappe.

a) *Fase di manipolazione.* L'allievo agisce effettivamente e compie concretamente quelle operazioni che dovrà poi rappresentarsi col pensiero.

J. Piaget afferma che «affinchè il bambino giunga a coordinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia agito, sperimentando, non solo su disegni, ma su materiale reale, su oggetti fisici, punti, superfici ecc.». Ovviamente la manipolazione di oggetti per poter dare i suoi frutti non deve essere fine a sé stessa, ma finalizzata verso un determinato obiettivo che il maestro intende perseguire.

b) *Fase di verbalizzazione.* Gli allievi rendono conto delle manipolazioni effettuate sia al maestro sia ai loro compagni. Chiariscono cioè a loro stessi e agli altri ciò che hanno fatto; formulano le osservazioni scaturite dal contatto diretto con il materiale.

c) *Fase di registrazione simbolica.* Le situazioni vissute dai fanciulli vengono allora tradotte nel linguaggio grafico.

Nel corso di questo lavoro di registrazione, dai disegni aventi ancora una certa somiglianza con l'esperienza reale si passa a rappresentazioni molto schematiche, dove gli oggetti e le azioni realmente effettuate vengono indicati con simboli astratti, di significati sempre più generali. Non bisogna tuttavia dimenticare che gli allievi giungono alla padronanza dei simboli attraverso passaggi intermedi che l'insegnante deve sem-

pre tener presenti; l'uso del mollettone, proprio per il fatto che fa capo a un tipo di materiale che, pur essendo già una rappresentazione degli oggetti concreti, consente ancora una certa manipolazione, può offrire un valido aiuto.

Accanto ai simboli e alle notazioni convenzionali, la comunicazione dell'esperienza può essere facilitata dall'impiego di diagrammi e tabelle. Il loro impiego consente di registrare in modo conciso, rapido ed economico i dati delle esperienze e aiuta gli alunni a scoprire nuove relazioni che potrebbero passare inosservate, offre spunti per discussioni e ricerche.

Inoltre essi imparano a servirsi di uno strumento il cui impiego non è limitato al linguaggio matematico, ma si estende anche agli altri campi dell'insegnamento.

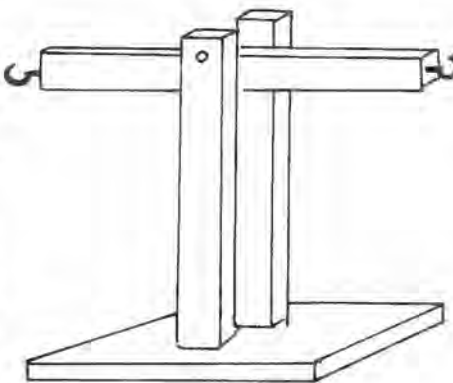
Per evitare che gli allievi utilizzino simboli senza comprendere le idee che vi stanno dietro è importante stabilire frequenti collegamenti tra le diverse fasi mediante esercizi di «va e vieni», dalle azioni alla rappresentazione simbolica.

Esempio 5 (Prima elementare

— Relazioni)

Proviamo a confrontare oggetti a due a due, soppesandoli con le mani, poi verifichiamo la stima con una bilancia simile a quella disegnata di fianco.

Qual è l'oggetto che pesa di più?



Registrazioni dei confronti:

	con le mani	con la bilancia
scatola di puntine, scatola di colori	scatola di puntine	scatola di puntine
scatola di gessi, libro	scatola di gessi	libro
palla di Luigi, palla di Marco	palla di Luigi	palla di Marco

Prendiamo adesso 4 oggetti di peso diverso, per esempio un martello, una pinza, un pezzo di legno e un mazzo di chiavi e invitiamo un gruppo di allievi a ordinare gli oggetti, dal più pesante al più leggero.

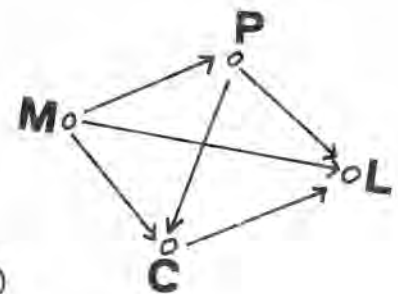
Questo compito può dar luogo a diverse esperienze istruttive:

- confronto degli oggetti, soppesandoli con le mani, per ordinarli secondo il loro peso;
- verifica del confronto svolto tramite l'utilizzazione della bilancia;
- ricerca di un modo di registrare i risultati dei confronti (pesate) allo scopo di semplificare il lavoro ed evitare di far confusione (dimenticanze, doppioni, ...).

Quasi sicuramente gli allievi avvertiranno l'utilità di registrare i loro risultati. Si può ricorrere a due modi di rappresentazione, utilizzando le frecce (a) o mediante la tabella (b).

(Per praticità indichiamo gli oggetti con la prima lettera del loro nome).

«... pesa di più di ...»



a)

	M	P	L	C
M		X	X	X
P			X	X
L				
C			X	

b)

In ordine di peso: martello-pinza-chiavi-legno. Le frecce hanno lo stesso significato delle crocette: ognuna di esse rappresenta il risultato di una pesata o di un confronto di oggetti.

In certi casi è possibile dedurre direttamente la relazione tra due oggetti senza ricorrere alla bilancia. Può essere interessante, con i medesimi oggetti, far svolgere lo stesso lavoro a un altro gruppo, prendendo però in considerazione la relazione «pesa meno di».

Il confronto delle registrazioni delle esperienze permette di compiere una verifica supplementare del lavoro svolto e favorisce negli allievi la consapevolezza del rapporto esistente tra una relazione («pesa di più») e la sua inversa («pesa di meno»). In particolare nella rappresentazione sagittale ciò è abbastanza evidente (il senso delle frecce è invertito).

5. La funzione del materiale

Da quanto esposto in precedenza appare evidente la necessità di poter disporre di una varietà di materiale concreto. Il materiale (e con questo termine intendiamo tutto quanto può essere oggetto di manipolazione) ha una funzione importante in quanto permette l'azione, presupposto indispensabile per poter comprendere i concetti matematici e poterli applicare. Non trascurabile è pure l'interesse che esso suscita generalmente, favorendo perciò la motivazione all'apprendimento. La fonte più ricca cui attingere il materiale utile per imparare la matematica è data dall'ambiente: la realtà con la sua ricchezza di oggetti, di forme, di grandezze continue e discontinue offre una moltitudine di spunti per un approccio concreto alle idee della matematica e della geometria.

Accanto ai materiali naturali (che si possono trovare dappertutto), parecchi sono i materiali costruiti appositamente per facilitare l'acquisizione di certi concetti: sono i cosiddetti materiali strutturati.

Questo tipo di materiale offre la possibilità di mettere in evidenza in modo chiaro quello che nella realtà non sempre appare in modo altrettanto netto. La realtà è più complessa e confusa, mentre attraverso un apposito materiale è più facile mettere in luce determinate variabili, ricostruire certe situazioni che si presentano meglio alla matematizzazione e alla conquista di particolari concetti.

È chiaro che l'utilizzazione di un certo materiale non è da intendere come un fine, ma semplicemente come un mezzo. Infatti le attività con materiali concreti non costituiscono che la prima tappa del processo che conduce all'astrazione.

L'obiettivo a cui si deve mirare è che gli allievi, piano piano riescano a staccarsene, non avvertano più la necessità di un riferimento concreto, essendo riusciti a interiorizzare le azioni compiute. Naturalmente il materiale può sempre essere utilizzato per mostrare l'applicazione di certe nozioni e per rinfrancare le acquisizioni. È altrettanto evidente che non è sufficiente manipolare blocchi logici o qualsiasi altro materiale per approdare a risultati soddisfacenti.

È importante che quando un insegnante sceglie un materiale strutturato, lo consideri per rapporto ai punti seguenti: quali obiettivi è possibile conseguire? In quali modi utilizzarlo? Quali errori sono da evitare? Quali altri materiali possono offrire un approccio complementare?

Esempio 6 (Seconda elementare - Logica)

a) Intersezione a tre (materiale realizzato dagli allievi)

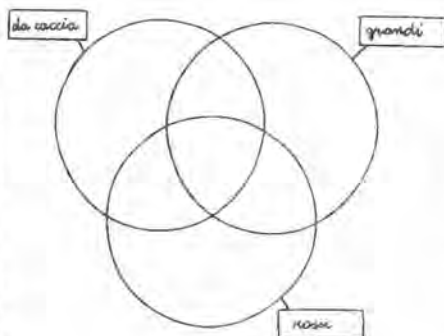
Gli allievi hanno imparato a costruire gli aeroplani di carta. Sono stati loro distribuiti fogli di due dimensioni e di due colori diversi. A lavoro ultimato, gli alunni possono scegliere di trasformare il loro aeroplano in un «caccia» (incollandovi dei cerchietti neri sulle ali) oppure in un aereo-passeggeri (coda appuntita).

Prima di posare il proprio aeroplano, ogni allievo si preoccupa di annunciarlo alla «torre di controllo»:

- aereo da caccia, rosso, piccolo;
- oppure
- aereo-passeggeri, bianco, grande; ecc.

Ben presto alcuni allievi si accorgono che il loro velivolo dovrebbe trovarsi contemporaneamente in due o tre cerchi.

Ciò li guiderà verso la seguente conclusione.



L'attività può continuare in molti modi e richiedere sempre maggior impegno da parte degli alunni.

Alcuni suggerimenti:

- L'insegnante toglie i cerchi. Gli allievi ricostruiscono la situazione iniziale.

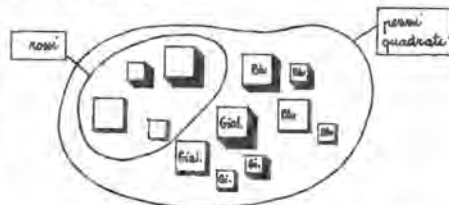
- Senza farsi vedere, la maestra sposta un aereo in un'altra «regione». Gli allievi devono scoprire quale aereo è stato spostato.

- Sempre senza farsi notare, la maestra scambia le etichette degli insiemi. Gli allievi devono scoprire come è stato modificato.

- Eccetera.

b) Quantificatori (blocchi logici)

I pezzi quadrati della scatola sono stati classificati così:



Ecco alcune affermazioni sulle quali gli allievi devono riflettere, individuando il valore di verità (vero o falso).

- Tutti i pezzi quadrati sono rossi.
- Tutti i pezzi rossi sono quadrati.
- Nessun pezzo rosso è quadrato.
- Alcuni pezzi non sono rossi.
- Alcuni pezzi rossi sono quadrati.
- Eccetera.

Conclusioni

Nei paragrafi precedenti si è voluto mettere in luce alcuni degli aspetti metodologici connessi al rinnovamento dell'insegnamento della matematica nel I ciclo della scuola elementare.

Molto andrebbe ancora detto: a proposito dell'organizzazione della classe nelle varie forme di attività (di gruppo, collettiva, individuale), dell'aspetto creativo, della correlazione tra matematica e altre discipline, della valutazione del lavoro degli allievi,...

Non a caso l'accento è stato messo più su considerazioni di ordine metodologico che sui contenuti veri e propri che caratterizzano il programma d'insegnamento. Non si potrà infatti parlare di «rinnovamento» fin tanto che sarà chiarito il significato vero del termine, nelle sue implicazioni pratiche; la ricerca di una coerenza tra la prassi educativa e i principi teorici che promuovono e sostengono il rinnovamento in atto richiede ancora uno sforzo comune.

I diversi stadi di sviluppo del fanciullo esigono che contenuti e metodi d'insegnamento siano sempre più in consonanza con le sue strutture intellettuali.

In quest'ottica vanno interpretate le proposte di rinnovamento della matematica.

La scelta di metodi attivi, la volontà di far veramente partecipare l'allievo all'acquisizione delle proprie conoscenze devono perciò essere il riflesso di una precisa convinzione pedagogica.

Mario Delucchi

CST

CH-6710 Biasca
Tel. 092/72 21 44-45

CONSORZIO STRADE TICINESI
Imprese:

Sergio Pedretti, Biasca
Giuseppe Dotti, Dalpe

Costruzioni generali
Edilizia
Strade e autostrade
Gallerie
Lavori in palancole
Noleggio macchinari per scavo e trasporto
Impianti di produzione di calcestruzzo

Trasporti pesanti e speciali
Autogrù a traliccio e idrauliche fino a 35,5 tonnellate

Officina meccanica e magazzino a Pollegio 092/72 16 14

A. GARZANTI EDITORE

testi per la scuola elementare e media
dizionari di ogni genere

ufficio propaganda: 6648 Minusio, Via Frizzi 33A
tel. 093 3342 24

società elettrica
sopracenerina sa
locarno

L'informatore dell'UAV

Dopo un'esperienza iniziale di comunicazione didattica fra UAV e corpo insegnante (due numeri dell'«Informatore», nel 1975) «Scuola Ticinese» ospita un foglio staccato che speriamo far apparire parecchie volte all'anno. Esso è concepito quale mezzo informativo e formativo, adoperabile dai colleghi in modo organico (in due parti distinte, che corrispondono ai due compiti principali dell'UAV: proposte culturali e didattiche nel campo della comunicazione di massa e consigli tecnici): ogni foglio è, in pratica, una scheda, classificabile.

Dedicheremo alcuni numeri al problema della pubblicità, uno dei temi giustamente più sentiti dal corpo insegnante. Filo conduttore è l'ottimo studio di Chiara Macconi apparso su «Le tecniche dell'immagine» (Armando ed., Roma 1975, pp.195-227).

Appunti sulla pubblicità

«La pubblicità consiste nel far conoscere un prodotto o un servizio (**informare**) stimolando l'interesse nei suoi confronti sino al punto da sollecitarne il consumo e l'impiego (**persuadere**).

* * *

La pubblicità è un **fenomeno antico**, nato in ogni società in cui esistessero scambi commerciali: le insegne, gli appelli dei venditori ambulanti, l'opera dei banditori, ecc. perseguivano i medesimi scopi e si basavano sulle conoscenze (tecniche e artistiche) e sui «valori» morali politici e culturali delle società passate. Perciò il fenomeno pubblicitario è sempre stato, insieme, una forza ed uno specchio della civiltà che lo propone.

* * *

La pubblicità è oggi l'esempio più chiaro di lavoro **globale e interdisciplinare** dell'attività economica: è una comunicazione che usa l'immagine, il suono, la parola scritta e parlata; e che agisce sui consumatori sfruttando generalmente in modo coordinato ogni mezzo: stampa, cinema, radio, televisione, cartelloni, volantini, visite a domicilio, ecc..

La promozione commerciale già sfrutta — e purtroppo con successo — i meccanismi che la pedagogia moderna va da tempo, e con così scarsi risultati, predicando nella scuola.

E inversamente: anche, e soprattutto, l'educazione ai mass-media (pubblicità compresa) non è possibile se non in modo globale ed interdisciplinare.

* * *

Pubblicità diretta: inviti al **singolo** consumatore potenziale attraverso lettere, cataloghi, volantini, campioni spediti per posta o recati a mano «door to door», porta a porta.

Pubblicità indiretta: con mezzi di massa (stampa, radio, cinema, televisione, affissioni); e con strumenti analoghi, specie all'interno dei grandi magazzini — altoparlanti, televisori, ecc..

La pubblicità moderna è sempre un fatto complesso. Essa è il frutto di ricerche e di interventi lunghi e dispendiosi. Le strategie, create dai pubblicitari, sono coperte dall'ovvio segreto professionale e aziendale. E sottostanno alla riservatezza difensiva delle proprie «ricette», individuali o di gruppo.

Comunque si può dire che, in generale, la pubblicità nasce così:

— **nell'azienda:**

Sono interessati tutti i settori:

a. **Il settore tecnico produttivo**

(«che s'incarica di studiare il prodotto, di progettarlo o modificarlo, di produrlo materialmente, provvedendo alla sua confezione»).

La pubblicità «interviene nella presentazione, nella confezione, nell'imballaggio» e, persino consigliando cambiamenti del prodotto per assecondare le tendenze del pubblico.

b. **Il settore commerciale**

(che fissa gli «obiettivi di vendita del prodotto, il prezzo in base al tipo di distribuzione — se tramite concessionari, grossisti, dettaglianti — e l'addestramento della forza di vendita»).

La pubblicità non solo fa parte di questo settore ma collega le sue azioni con quelle di distribuzione. È inoltre il settore commerciale che fornisce i dati scientifici delle ricerche di mercato in base ai quali sarà impostata la campagna pubblicitaria.

c. **Il settore amministrativo**

(che gestisce non solo la contabilità ma «dà consigli su come stipulare i contratti e tiene informati tutti i settori sulle possibilità finanziarie dell'azienda»).

La pubblicità «è parte integrante del costo del prodotto»; è dunque un investimento e, come tale, è controllata dal settore amministrativo.

Osservazioni:

1. La campagna pubblicitaria è quasi sempre affidata a ditte esterne specializzate. Alcune aziende, di media o grande mole, posseggono poi un proprio ufficio di pubblicità che: coordina il lavoro delle ditte esterne specializzate con le esigenze interne; «studia e appronta pieghevoli, proposte di vendita, prepara un giornale inviato ai rivenditori e ai dipendenti» con funzione di pubblicità e propaganda.

2. Conviene distinguere tra pubblicità (già definita all'inizio) e propaganda (cioè tutti gli strumenti di pressione che «tendono a creare un clima di simpatia» dentro e fuori l'azienda: popolarità dei capi, solidarietà fra i dipendenti (lettere, giornale aziendale, film, varie iniziative - culturali, sportive, ecc.) e buoni rapporti con le autorità ed il pubblico (finanziamento di squadre sportive, di mostre d'arte, di riviste e fondazioni culturali, pubblicazione di libri, ecc.).

(continua)

PUBBLICITÀ

In nome del prete

Un reverendo, cappello prelatizio e aria sorniona, solleva il bicchiere: «Bevo Jägermeister perché non promette miracoli», afferma dalle pagine del settimanale *Grazia*.

La seta rossa di una veste cardinalizia, croce pettorale, mani incrociate sullo stomaco che reggono una bottiglia di amaro Jörghe. «C'è stomaco e stomaco. Così Jörghe costa un po' più caro», comincia il testo pubblicitario su un altro settimanale italiano.

Una suora anziana, soggolo candido intorno al viso paffuto, mangia una fetta di panettone con l'aria colpevole: «Peccaminosamente buono», spiega il testo del manifesto, apparso per strada e nei negozi di dolciumi per fare la pubblicità al panettone Vecchio forno della Tettamanti.

Anche in Germania preti e suore sono uno degli ultimi veicoli scelti dalle agenzie pubblicitarie per vendere prodotti diversi. Tre suore, graziose e sorridenti propongono «la bibita dei ricevimenti», l'Africola; un panciaone in abito talare fuma un grosso sigaro marca Bruns: «È un piacere terreno», ammicca convinto.



NUOVE IMMAGINI PER VENDERE
Le ultime idee sono religiose.



(da «Panorama»)

Le «schede» tecniche

Nella pagina seguente, i colleghi trovano oggi la prima delle nostre «schede» tecniche. Esse sono concepite per essere raccolte in un classificatore, aggiornabile.

Pubblicheremo le «schede» secondo questo schema generale:

1a. categoria: schede che riguardano il materiale («soft»), cioè ciò che s'inserisce nella macchina (es. la diapositiva).

2a. categoria: schede che riguardano le varie macchine («hard») (es. il proiettore di diapositive).

Suddivisioni:

1a. categoria:

- | | |
|---|---|
| materiale prodotto con mezzi chimici + luce (ad es.: le fotografie) | A |
| materiale prodotto con mezzi elettronici + luce (ad es.: l'incisione di immagini su nastro magnetico) | B |
| materiale prodotto con mezzi elettronici + suono (ad es.: la cassetta audio) | C |

2a. categoria:

- | | |
|---|---|
| apparecchio per produrre il «soft» (ad es.: valigia Kodak per le diapositive) | D |
| apparecchio per usare il «soft» (ad es.: il proiettore di diapositive) | E |

Incominciamo con la categoria A, ricordando che essa viene suddivisa in:

- materiale statico: dia (a), foto (b), lucidi per retroproiettori (c);
- materiale dinamico: film Super 8 (d), film 16 mm. (e), film 35 mm. (f).

La prima scheda della diapositiva ha perciò la sigla A/a/1

Scheda A/a/1: la diapositiva

Concetti didattici:

Fra i molti vantaggi si notano:

- La dia è in genere l'immagine del reale fabbricabile nel modo più semplice e meno costoso.
- La luminosità è parecchio maggiore che in un film Super 8.
- La dia può essere usata su pareti e su schermi piccoli o grandi: in lavori di gruppo, con una classe, in grandi sale.
- La dia è elemento prezioso di motivazione iniziale, con immagine singola o con una breve serie.

- La dia può anche essere illustrazione brevissima, e intensa di significati - oltre la parola -, all'interno di una lezione (concetto base, la multimedialità: far passare l'informazione con la parola, con il suono, con l'immagine, in modo che ogni mezzo sia usato - anche brevemente - per dire nel modo più chiaro la parte del discorso che gli è tipica: es. per quanto si parli, il duomo di Milano bisogna vederlo, nell'insieme ed in un paio di particolari).

Concetto tecnico generale:

più è grande la superficie sulla quale si captano messaggi (luminosi sulla pellicola, magnetici sui nastri audio e video), maggiore è la qualità del segno trasmissibile (immagini, colori, suono, eccetera).

I formati:

Derivano da quelli delle pellicole fotografiche.

- A. Il formato più in uso è il 24x36 mm.: uguale a quello delle pellicole 35 mm. del film commerciale, che danno: nel film, questa forma (fig. 1):



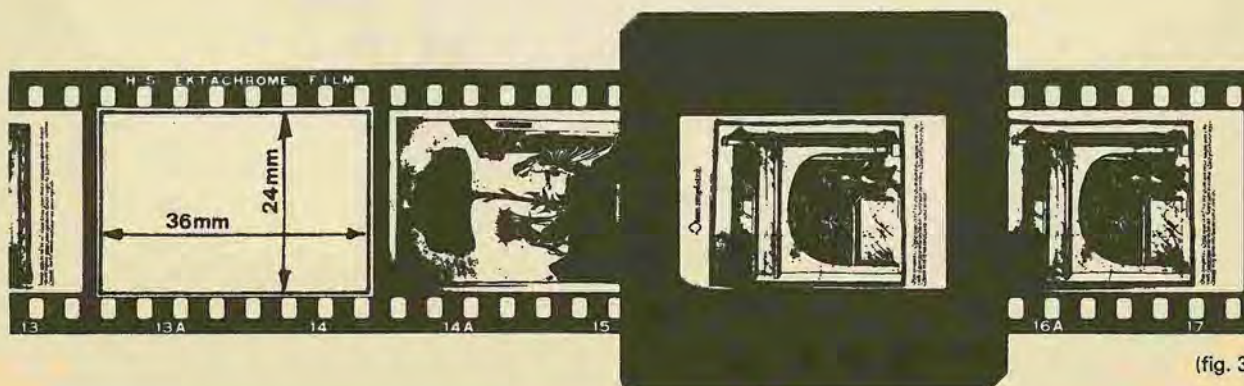
(fig. 1)

Essa si ripete identicamente nelle filmine tradizionali (fig. 2), il cui fotogramma, però, ha dimensioni diverse. (Le filmine inglesi hanno formato diverso e non sono compatibili con i proiettori in uso; si consiglia di trasformarle in serie di dia 24x36).



(fig. 2)

Il 24x36, delle diapositive, sfrutta diversamente lo spazio, adattandosi comunque alle dimensioni delle pellicole cinematografiche. Le dia 24x36 sono quelle delle macchine fotografiche più in uso, (fig. 3).

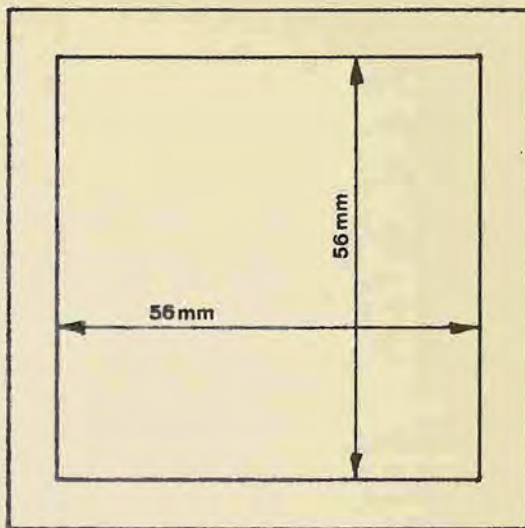


(fig. 3)

B.

6 × 6 cm. dipende dalle pellicole di **macchine fotografiche particolari** (es. Hasselblad (6 × 6), Mamiya (6 × 7).
(fig. 4) o
6 × 7 cm. (6 × 7).

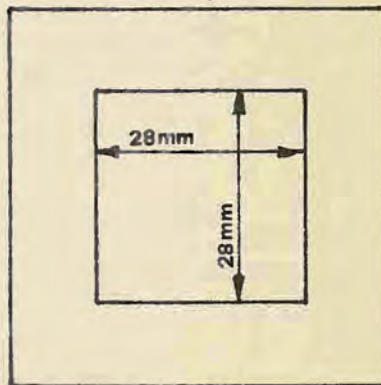
Queste dia son tecnicamente molto precise perché la superficie impressionata è molto grande (vedi concetto generale).
Tranne casi particolari, questo formato **non è di uso scolastico**, anche a causa dei costi.



(fig. 4)

C.

Il 28x28 mm. (fig. 5) deriva da pellicole fotografiche, dette tipo 126, usate soprattutto dall'apparecchio Instamatic (non però l'ultimo «tascabile»). Questo formato è abbastanza importante perché è quello delle dia **ottenibili mediante la valigia Kodak Ektagraphic**. La valigia Kodak Ektagraphic permette di fotografare documenti e piccoli oggetti, con il vantaggio di una illuminazione automatica (cubo-lampo), con lo svantaggio però di inquadrature fisse (fig. 6) (cm. 9x9; oppure cm. 20x20).
Detta valigia è lo strumento più semplice, utile anche a docenti digiuni di conoscenze fotografiche.



(fig. 5)



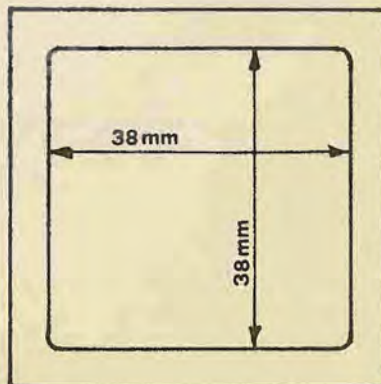
(fig. 6)

D.

Il 38x38 mm. (fig. 7) (indicato però usualmente col termine 4x4 cm.) è un formato importante, perché è quello delle dia Kodak Ektagraphic disegnabili (un «soft» di grande utilità didattica).

Osservazione:

le dia dei formati 24x36; 28x28; 38x38 sono tutte montate su telaietti di misura uniforme: 5x5 cm. Quindi tutte adatte ai proiettori usuali.



(fig. 7)

Versi friulani per il terremoto:

Il passo pesante dell'orco

Carducci pensava, celebrando sul mezzodi il comune rustico carnico, e salutandone i possenti noci e i verdi prati, che bastasse che il console consegnasse ai giovani lance e spade perché l'Unno o lo Slavo fossero respinti. La rievocazione dell'alpestre libertà friulana, della piccola patria difesa dal suo popolo, si tingeva di fiera e di idillio. La natura fida, solenne e gentilmente montana, senza asprezze, liberata dalle superstizioni medievali — quasi a dire che lì era un mondo diverso da quello ai di là dei monti, il sereno mondo latino nella sua marca di confine più aperta alle offese e tribolata dalla storia, dalla ferocia barbara nei secoli — opponeva una consapevolezza d'altra origine e d'altro destino. Ma quella piccola patria pretendeva di possedere e mostrare una sua specifica individualità, fatta diversa dalla storia, dalla collocazione geografica. Certo da Aquileia veniva il sentimento d'essere «nazione» romana e cristiana, ma a Cividale l'altare di Ratchis, lo splendido tempio longobardico, la Pietà del duca Orso (e le decine di gioielli barbarici nel Museo), la casa natale del primo storico del popolo longobardo, Paolo Diacono, ma ancora le tracce del passaggio sul territorio e nella storia dei Franchi, e sulle mura e sugli archi il leone di San Marco, e nell'aria l'impercettibile sbatter d'ali dell'aquila bicipite asburgica, insieme intessono un breve sommario, ma essenziale, della vicenda friulana nei secoli.

Tuttavia quanto poco questo popolo abbia potuto fare la sua storia ed esser padrone del suo destino è facile immaginare perché le sue libertà furono sempre minacciate, e non di rado soffocate. Ma sorprendente è il retaggio originale di arte (gli splendori, ormai offesi gravemente e distrutti, di Gemona con la piccola meraviglia del suo Duomo, di Venzone medioevale, di Cividale, di Palmanova con il disegno stellare delle sue mura di città-fortezza, giù fino a Portogruaro, al Castello di Colloredo del Nieve e della Pisana, alla splendida Aquileia — di tutto il Friuli tra monte e mare); non meno originale e viva la ricchezza popolare di usanze e di tradizioni, che soprattutto la viva voce della sua lingua esprime: questo è il fondamento storico e etnico della «friulanità».

Quando Carducci fantasticava sui prati e attorno ai noci della Carnia, l'Orco dormiva, e ha dormito pure quando il Friuli se ne stava appartato e quasi dimenticato, confuso nella nostra conoscenza con l'indistinto territorio di generica denominazione veneta. Di lì partivano, senza strepiti nel fustagno dei loro abiti, emigranti come i nostri: prima in paesi prossimi, per fare le stagioni, arrotini, venditori degli oggetti di legno usciti dalle loro mani e dalle veglie, per cui erano famosi, piccolo popolo della miseria e delle carestie con tanto amore rievocato dalla austera e gentile scrittrice

ottocentesca Caterina Percoto; e poi l'esodo per i lontani cantieri, per le lontane miniere, ovunque si scavasse una galleria, ovunque ci volesse coraggio e fatica. Anche questo senza strepiti, ma con dolore. Ci voleva il risveglio dell'Orco per accorgersi che esistevano il Friuli, e il suo popolo con la sua anima. Una presenza che andava ben oltre le polemiche — spesso risorgenti — per la costituzione della Regione che lo univa alla Venezia Giulia o sulle proteste per le pesanti servitù militari: queste erano notizie come tant'altre. Ci voleva il risveglio dell'Orco, che pure altri sobbalzi, e crudeli, nei secoli aveva avuti — come ricordano le antiche cronache — perché lo sbigottimento e lo sgomento lo rendessero presenza concreta, luogo di questa terra con la sua fisionomia, col suo volto, con la sua realtà fisica, morale e culturale.

Tornava, nella terra che era stata calpesta dallo zoccolo micidiale del vero Attila, un altro Attila a rimetterla, purtroppo, sul proscenio. Fu il 6 maggio 1976. E subito si alza una voce ad ammonire:

*Forest, sot i claps e i trafs scjavasàs
da la mè cjasa i soi restà:
a fluriva za la glicine tal pergu
il ruzà da la tiara in pus secons l'è brusada.*

*(Straniero, sotto i sassi e le travi spezzate
della mia casa sono rimasto:
fioriva già il glicine sulla pergola
il ruggire della terra in pochi istanti l'ha bruciato).*

L'ORCULAT



Profilo fotografico sul terremoto
Poesia del Friuli terremotato
Poesia di straordinaria bellezza
Profilo per le responsabilità di terra e Friuli
Qualcosa che dice Brillante in Friuli

1976
L'ORCULAT - FRIULI - PULCONE - BISSONE

E un'altra riprende:

*Nissun al disarà pi
il tiò non di rosade.
Jô i ài provà a clamâti
tal ajar sporc di cjalsine
che muart al sta su la tô muarte
cjase. Li tô viartis pupilis
a son do perlis piardudis
pal soreli che vuêi al creve
il côr dai vis.*

*(Nessuno dirà più
il tuo nome di rugiada.
Io ho provato a chiamarti
nell'aria sporca di calce
che morta sta sulla tua morta
casa. Le tue pupille aperte
sono due perle
sono due perle perdute
per il sole che oggi spacca
il cuore dei vivi).*



Gemona, Chiesa parrocchiale: La Vergine col Bambino (Bernardino da Bissone).
Da «Una cultura da salvare», Electa Editrice.



Gemona, Chiesa parrocchiale: La Vergine col Bambino (Bernardino da Bissone).
La statua, dopo il terremoto del 6 maggio 1976, è acefala.
Da «Una cultura da salvare», Electa Editrice.

Questi versi appartengono a due delle dieci poesie dei dieci poeti friulani (Lionel Floret e Zuan Franc Elar) presenti nella silloge pubblicata dalle «Edizioni de Comunitât furlane de Suizzare» stampato a Bellinzona da Salvioni. Animatore e coordinatore è stato A. M. Pittana, presente nel volumetto come poeta, con lo pseudonimo Agnul di Spere, con il quale già si è fatto conoscere con la raccolta «Semantiche dal Flaut» (Pordenone 1975), e che nei versi del suo componimento "No vosarai mai avonde" ("Non urlerò mai abbastanza Gemona") propone la figura della leggenda e del terrore popolare, proprio l'«Orculat», l'Orco, quale personificazione del flagello, del terremoto. Un mostro che tende a riassumere in sé il ricordo delle passate calamità storiche, ma anche a scavalcarle con la forza dell'imprevedibile fatalità:

*Orculat te gnot
Atile che no ti vin viodût,
Turc, sables di vint . . .
A si sciape la tiare
e a sglavinin claps
o aganes fermaiju,
difindéinus la patrie.*

*(Orco nella notte,
Attila che non abbiamo visto,
Turco, sciabole di vento . . .*

*Si spacca la terra
e diluviano sassi,
fermateli o fate,
salvateci la patria).*

E «L'Orculat», s'intitola appunto questa raccolta poetica. Le dieci poesie friulane sono ognuna tradotta in ladino, italiano, francese e tedesco: quasi a voler diventare un messaggio comunicato a tutti gli uomini della plurilingue e fraterna Svizzera.

La corralità della collaborazione e dei sostegni confermano l'idea di un atto di solidarietà di concreto aiuto, ma anche di umanità fraterna e di collaborazione culturale. Se nei momenti in cui la vita minacciata o distrutta, il bene prezioso e sacro che è, diventa il primo pensiero del prossimo indenne e fortunato, se la mano tesa e l'opera fattiva devono primeggiare quando essa riprende, sia pure in mezzo agli immani problemi della ricostruzione, la conoscenza dell'integralità di un patrimonio culturale, di una spiritualità fatta di lingua, storia, arte, costume, società, diventa altrettanto importante.

Di conseguenza dobbiamo augurarci che anche il modesto volumetto di poesie sul terremoto, oltre a testimonianza contingente, risulti una propizia spinta a conoscere ed approfondire la realtà passata e presente del Friuli. Oltre tutto, una realtà che, per ragioni di vicinanza umana e culturale, anzi di appartenenza con distinti caratteri a una neolatinità alpestre e pedemontana, filologica e storica, ma anche ad una italianità culturale che, in forme, partecipazione e misura proprie, rimane un dato concreto, ci appartiene come cittadini di una comune città dello spirito e della storia.

L'approfondimento sarà anche un notevole acquisto culturale.

La voce della poesia friulana ha avuto una tale incidenza nella poesia italiana, perché proprio in primo piano devono collocarsi i suoi versi friulani, con Pier Paolo Pasolini, da mostrare più di una carta di nobiltà presente (si ricordi, tra i molti poeti operanti, Novella Cantarutti, si vadano a cercare i volumetti di Leonardo Zanier, già sindacalista in Svizzera, impegnatissimo e incisivo poeta di «Che Diaz . . . us al meriti») dalla quale risalire alle meravigliose villette, alla poesia colta e popolare, per esempio con l'ausilio della classica antologia di Bindo Chiurlo, ora aggiornato fino al '72. Ma si sorprenderà anche la ricchezza di un filone quasi inesistente nella letteratura strettamente dialettale (che postula una diglossia, e non un bilinguismo come sembra darsi per il friulano), quello narrativo, in cui fa spicco un autore ben conosciuto nella narrativa d'oggi, Carlo Sgorlon, di cui si può leggere in friulano il romanzo «Prime di sere».

Nell'ambito degli studi storici e filologici o folcloristici, a cui danno spazio anche riviste come «Cefastu?» o «Sot la clape», s'incontrerà il mirabile «Atlante storico-linguistico-etnografico friulano»; e poi i testi storici come «Storia del Friuli dalle origini alla caduta dello Stato patriarcale (1420)» di Giancarlo Menis, o «Storie dal popul furlan» di Pieri Picul, e soprattutto, la recentissima ricca e varia opera «Storia, lingua e società in Friuli» di Giuseppe Francescato e Fulvio Salimbeni. S'incontrerà dunque un'illustrazione poetica, culturale, storica, sociale, che non finirà di interessare e stupire, di avvicinare un'antica civiltà contadina e di borghi (ma anche di un'autentica capitale come Aquileia) e una realtà moderna tra contrasti e determinazione di ricerca della propria identità nella contrapposizione di minoranza cosciente ad un mondo livellatore ed accentratore sempre più insensibile e restio a capirne l'importanza e la ricchezza.

Adriano Soldini

Taccuino di viaggio: una scappata nel Friuli (marzo 1977)

*Girar me fa fastidi, in mèdo a 'ste masiére
de ti, de mi. Dal dent cagnin del temp
inte 'l piet sivanzhi no ghén resta, e manco
de tut i zhimiteri: de da dirte zhimitero?*

(da «Filò» di A. Zanzotto)

«Masiére», nel dialetto di Soligo, il paese di Zanzotto — il Friuli è «pena par là drio 'l vel — che vien su da la piana, drio 'l giro del Canséjo» — vuol dire «macerie». «Girare mi dà fastidio, in mezzo a queste macerie». Fastidio? La parola non mi sodisfa. Certo, in dialetto essa deve racchiudere uno spessore semantico molto più intenso di quello che ora affiora dal termine in lingua. Ribrezzo, forse? Sì, ma non solo. Ribrezzo, paura e, insieme, un filo di pietà. Una pietà congiunta a un senso di vergogna, simile a quella che mi avviene di provare in questi giorni nell'atto d'inerpicarmi



tra rovine, di camminare sotto volte piene di crepe sollecitando l'amico che mi accompagna a scattare una foto e l'altra di particolari di case, di chiese sventrate, corpi del tutto sfatti, spesso addirittura solo scheletri di fitti alveari, un tempo — non secoli, non decenni, pochi mesi fa soltanto — pieni di vita. Vergogna, perché? Di sentirmi turista da queste parti, un intruso.

L'avanguardia inconsapevole di migliaia di altri curiosi che questa estate piomberanno con le loro Leika da queste parti per carpire i resti di un'immagine di spavento. Nessun apparecchio fotografico, anche il più perfetto può bloccare un vuoto, l'assenza. Le macerie sono macerie; si tratti d'un palazzo del cinquecento o d'una catapecchia, d'una chiesa o d'un albergo. Lo struggimento nasce, va da sé, da quel poco, quasi sempre mutilo, che resta. La facciata stupenda, ad esempio, del duomo di Gemona. I perfetti rosoni gotici traforati,

Sul tema del Friuli terremotato pubblichiamo le riproduzioni di due quadri in bianco e nero di Alcide Rech, professore di biologia alla Scuola cantonale di commercio e al Liceo di Lugano.

la gigantesca effigie di San Cristoforo che porta in braccio il Bambino Gesù.

Si varca la soglia e sopra di noi è il cielo, con nuvole in fuga verso la laguna. Due terzi del duomo — tutta la fiancata destra —, un solo schianto.

Meno rovinoso, a prima vista, il frontale del Palazzo del comune, una costruzione bassa tipicamente rinascimentale che per certi aspetti ricorda l'omonima palazzina, solo in parte divelta — la deliziosa torretta stroncata nell'ultimo, micidiale risveglio tellurico del settembre 1976 — di Venzone; Gemona, l'agglomerato centrale visto dall'alto, dalla collinetta che il castello (ora in rovine) sovrasta, non sembra neppure un paese sconvolto. Qualche tetto di tegole, di coppi, divelto: ma altri fittamente s'intersecano con parvenze d'equilibri intatti, da immaginarvi, sotto, il quieto operare d'interi famiglie, il lieto rumore di ragazzi sotto i portici dove s'affacciano locande, negozi. Occhi bui, e a un tempo sbarrati, appena ci si avventura in mezzo tra fitti tralicci di sostegno; occhi, a volte, con mezza palpebra abbassata di saracinesca rimasta contorta, semiaperta nei cardini; porte socchiuse, altre del tutto spalancate su androni dai quali fuoriesce un odore acre, freddo, di muffe.

Una necropoli di stracci dove, dopo un fitto bombardamento, siano passate orde di saccheggiatori. In un andito un piattino ancora colmo di latte (coagulato) per il gatto di casa; sul davanzale di finestre, su balconi, tutta una teoria di rinsecchiti gerani. E dove attaccano i portici, all'improvviso, un gatto. Magro, spelacchiato. Ha sfiorato l'angolo che immette nel corso, ma poi subito è riapparso, infilandosi, fiacco, fiacco tra le sbarre d'un cancello, risucchiato dentro il vuoto della campagna. Non un'anima, solo, al momento della nostra partenza, un gruppetto di gente arrivata lì in macchina. Silenziosa, e sollecita subito a scattare fotografie. Ma dov'erano i vivi, gli scampati, i terrorizzati di Gemona? Dove? Nel verde già tenero dei prati lunghissime file di cassette prefabbricate con donne indaffarate dinanzi a minime airole; il loro giardino, microgiardino, quasi un ricordo ricomposto con le mani, lì, nelle ombre della sera, dell'orto, del cortile d'una volta, dietro casa.

A tratti, una villa nuova fiammante, che ti resta sullo stomaco in questo paesaggio di miseria; una villa di vecchi o di nuovi ricchi, va a saperlo, che sorge isolata dentro un giardino con piante trapiantate di fresco. E cento metri più in là un accampamento, come d'indiani; le rozze tende dell'esercito con un andirivieni di donne che vanno ad attingere acqua e, più in là, ancora sagome di vecchi vagoni merci in cui (III, IV classe di rifugiati?) albergano i più derelitti.

L'immagine più confortante; un'incredibile serie di grosse e piccole fabbriche già ricostruite a puntino. Una prova, e la più massiccia, se ancora ne occorresse una, dell'intraprendenza, della tenacia di questa gente. Che ha facce di chi viene da valli, da zone montane, mentre il Friuli devasta-



to non ha neppure i rilievi delle nostre Prealpi; un'enorme pianura ondulata che il Tagliamento seziona con un greto larghissimo, ammorbidito da folti cespugli di canne, di alte erbe.

Buttiamo pure a mare i ricordi letterari; il caro Gadda del «Castello di Udine», e il non meno caro Nievo che da questi luoghi trasse ispirazione per il suo romanzo, per i suoi racconti campereschi (il castello di Colloredo è ancora in piedi, ma tarlatissimo), e Sgorlon, e Pasolini — melanconicissima Casarsa —. Parliamo con la gente. Che neppure per inciso allude al terremoto. Bensì discute solo di soccorsi, di somme stanziati dal Governo per la ricostruzione. I furbi, gli sveltoni, i disonesti, come sempre, mi dicono, hanno avuto la fetta più grossa di torta. Facciamo pure la debita tara; l'impressione di una ingiustizia nella distribuzione frettolosa dei primi soccorsi ti entra nelle ossa. La senti come un peso, come una maledizione in più, e non la meno grave, per questa gente.

E quale senso, se non sinistro, potrà mai attribuire alla frase buttatami lì, con amarosordidente diniego di ulteriore spiegazione da parte di un medico, in un albergo di T., al margine della zona terremotata? «Facciamo schifo, sa? Forse perché, ma non lo dica a nessuno, tutto questo interesse, tutti questi soccorsi d'un colpo ci hanno diviso, e sono crepe, le assicuro, più larghe di quelle del terremoto!»

Vero? Non vero?

Il cuore si ribella, esita per lo meno ad assentire. La memoria intanto, in un brivido, corre ad altri versi; versi di civile, indomito coraggio, sempre di quell'eccellente (giurerei, in tutte le sue fibre, umile) poeta che è Zanzotto; versi di cui reco qui la trascrizione fattane da Tiziano Rizzo, consapevole come sono delle troppe note che richiederebbe il paleoveneto del solighese: «Ma non diciamo così, proviamo a farci coraggio, — a meglio ingegnarci. E anche se sarà — ancora una bugia, ancora un imbroglio, — aver pensato di farcela — contro tutto quello che di schifoso ci sta dentro — e ci fa delirare, — contro tutto quello che ci sta attorno — nemico immenso e oscuro — che da sotto da sopra da ovunque — ci viene addosso, almeno non avremo — barato nel nostro gioco verso noi stessi».

Giovanni Bonalumi

L'emigrazione ticinese in Australia

I prezzi dei cereali nella prima metà dell'Ottocento si mantennero dappertutto in Europa a livelli molto elevati. Ne furono favoriti evidentemente i produttori e i mercanti di grano, ma non i consumatori, che dovettero sopportare di fatto un notevole aumento del costo della vita e ripiegarono, nelle regioni povere, sul consumo del mais (un cereale mediocre di modesto valore nutritivo) e della patata.

I contadini ticinesi erano in generale, e soprattutto i montanari, compratori di cereali. La produzione locale non riusciva a coprire il fabbisogno della popolazione nemmeno nelle regioni più fertili, Mendrisiotto compreso. I ticinesi erano costretti a importare dalla Lombardia e dal Piemonte più della metà del proprio consumo annuo di cereali.

I cattivi raccolti degli anni 1816-1817 e 1845-1848 in vaste plaghe dell'Europa e il conseguente rincaro acuirono il disagio delle popolazioni più povere fino a renderlo insopportabile e scatenarono ondate migratorie verso i nuovi continenti.

Nel cantone Ticino la poco redditizia agricoltura di montagna era sempre stata integrata da flussi più o meno intensi di emigrazione stagionale all'estero che avevano funzionato come una valvola regolatrice di quel piuttosto precario equilibrio economico. Così, si era potuta sopportare in qualche modo la terribile carestia del 1816-17, soccorsi almeno in parte anche dalla coltura della patata, rivelatasi allora provvidenziale e quindi diffusa poi più ampiamente. Ma nel 1845-48 proprio i raccolti di patate erano andati distrutti per causa della peronospora e le condizioni alimentari dei poveri peggiorarono immediatamente, non mancando inoltre le speculazioni e i giochi al rialzo sul prezzo dei grani.

Purtroppo in quegli anni nel Ticino altri nodi vennero al pettine e la crisi alimentare ebbe i suoi effetti prolungati e moltiplicati da una violenta crisi politica nelle relazioni con la finitima Lombardia austriaca. La sfida radicale antiaustriaca e anticlericale costò al Ticino periodi di blocco economico e l'espulsione dei suoi emigranti dal Lombardo-Veneto, circa seimila.

Il meccanismo compensatorio sembrava inceppato, il cumulo di angustie e difficoltà apparve a molti insostenibile. La disperazione li induceva a partire, mentre il miraggio dell'oro australiano appena scoperto li attirava verso quel lontano continente dipinto da interessati intermediari come un nuovo Eldorado.

Così, nel 1854-55 un primo contingente di ticinesi, circa duemila, in gran parte valmaggesi e verzaschesi, inaugurò l'esodo

oltre gli oceani, dirigendosi verso i campi auriferi dell'Australia, dove i più incontrarono una sorte avversa, alcuni anzi tragica.

L'emigrazione ticinese oltremare è stata considerata spesso, specialmente dall'opinione comune, ma anche da qualche storico, secondo una visione fatalista, ottimi-

toria, i modi e le vicende dell'esodo e le conseguenze per le regioni abbandonate. Una ricerca vasta, minuziosissima e tenace permette all'autore di ricostruire un quadro completo e particolareggiato e di mettere in rilievo, al di là dei condizionamenti naturali, le diverse e molteplici responsabilità degli uomini.

Il contesto economico per le valli sopra-cenerine è quello evocato sopra, con queste precisazioni: la proprietà comune è spesso male amministrata e abbandonata a usi speculativi come i tagli sconsiderati di boschi appaltati a voraci mercanti di legname; la proprietà privata è frazionatissima e gravata da servitù consuetudinarie, come la vaga pastura devastatrice, che ne impediscono uno sfruttamento razionale e scoraggiano le miglie; la legislazione agraria, per quanto precoce, è ancora in parte difettosa, ma direi soprattutto (dissentendo un po' dall'autore che la giudica «insoddisfacente») non applicata. E qui si entra nel campo politico e finanziario. Il cantone presenta un assetto politico piut-



Ex-voto di autore ignoto che ricorda le peripezie vissute sul mare dagli emigranti partiti per l'Australia. Il quadro si trova nella Chiesa della Madonna del Sasso di Locarno.

sta e parziale, per cui emigrare appariva l'inevitabile destino assegnato agli abitanti di una terra avara, ci si interessava prevalentemente, in chiave di «volere è potere», di che si era affermato e aveva avuto successo, ci si dimenticava di studiare gli effetti prodotti in patria dall'esodo massiccio di tante forze valide.

Lo studio di Giorgio Cheda, *L'emigrazione ticinese in Australia* (Locarno, Dadò, 1976, 2 voll.), muovendo da una prospettiva molto più ampia e feconda, analizza il contesto in cui è maturata la spinta migra-

tosta fragile, una situazione finanziaria precaria e peggiorata dalla congiuntura quarantottesca (perdita delle entrate doganali con la nuova costituzione federale, conflitto con l'Austria, necessità di ricorrere all'imposta diretta sul reddito), una lotta partitica faziosa e violenta che certamente ostacola e vanifica molte provvide iniziative. Terrei pure presente a questo punto un aspetto lasciato un po' in ombra dall'autore, e cioè la spaccatura esistente tra autorità cantonali e poteri locali, per causa della quale le buone iniziative si arenavano



Questo era lo «storo» (panetteria-negoziolo-osteria) dei fratelli Pozzi a Jim Crow. Ogni giorno il carro faceva il giro delle mine portando il pane ai «patrioti» che si radunavano poi la domenica nell'osteria per riposare e ricordare parenti e amici lontani. Nel cartello bianco sulla baracca a sinistra si può leggere la parola CIDER (sidro) che Stefano Pozzi preparava con il luganese Daniele Quadri. Proprietà: Iride Pozzi, Maggia.

spesso di fronte a chiusure comunalistiche, al prevalere di interessi locali di angusto orizzonte e ostili alle innovazioni.

Quanto all'impulso scatenante e ai modi dell'emigrazione in Australia, l'autore sottolinea in pagine assai belle la responsabilità determinante avuta dalla sfrenata e disonestà propaganda fatta, attraverso i giornali e l'opera di intermediari, dalle agenzie d'emigrazione che, preoccupate dal calo di imbarchi, si diedero a rastrellare sistematicamente le regioni più povere dell'Europa, e quindi il Ticino, per convogliare principalmente verso il porto di Amburgo le comitive degli emigranti. Giorgio Cheda è riuscito anche a snidare la fauna degli intermediari locali — usurai, maneggioni, avvocati — e a metterne in luce le poco pulite operazioni.

Il viaggio in Australia costava, tra tutto, sui mille franchi, quanto percepiva un artigiano in due anni di lavoro. Eran rari quelli che disponevano di una somma tanto elevata e perciò gli emigranti o si indebitavano verso qualche privato, ipotecandogli i loro beni o vendendogli magari un anno o due del loro lavoro, o si costituivano in società, contraendo collettivamente un debito ipotecario nei confronti del loro comune, che anticipava le somme necessarie, ma si cautelava esigendo una responsabilità solidale quanto alla restituzione del mutuo. I comuni, per ottenere il liquido, si

indebitavano a loro volta verso qualche capitalista ed estinguevano poi il debito svendendo qualche altro pezzo di bosco, se ancora ce n'erano.

Nei due distretti di Locarno e Vallemaggia i comuni anticiparono per circa 900.000 franchi: che ne derivasse il dissesto finanziario per alcuni, è facilmente comprensibile.

Le condizioni della traversata, che non di rado raggiungeva i 150 giorni di navigazione, si rivelavano ben diverse da quelle promesse dalle agenzie d'emigrazione: vitto scarso e avariato, capitani che usavano la maniera forte con chi protestava, sbarco talvolta a Sidney invece che a Melbourne, con la perdita di una settimana di viaggio. Giunti dopo lunghe marce nei campi auriferi, i cercatori vi conducevano poi una vita misera e primitiva, occupati a rivoltar montagne di ghiaia in generale con magri risultati. Chi ci riuscì, rientrò in patria al più presto, altri si trasferirono in California, un buon terzo rimase sul posto, cambiando però attività.

Gli emigranti truffati nel viaggio ebbero un bel protestare, nessuno più li ascoltò né rese loro giustizia.

E le autorità cantonali? Le autorità cantonali adottarono un atteggiamento irresoluto e contraddittorio: da una parte giudicavano conveniente l'emigrazione oltremare, perché assorbiva una parte di sotto-

occupazione e di disoccupazione e avrebbe potuto contribuire a sfamare qualche bocca in Ticino, dall'altra non potevano poi non preoccuparsi per le conseguenze negative dell'esodo in massa da certe regioni, magari anche solo perché l'indebitamento degli enti pubblici e la rarefazione del denaro liquido imbarazzavano anche le finanze dello stato.

Sta il fatto che non utilizzarono gli strumenti in loro possesso per frenare l'emigrazione, come la legge del 1838 che vietava ai comuni e ai patriati di contrarre mutui per finanziare il viaggio agli emigranti; e sta il fatto che la legge del 13 giugno 1855 giunse troppo tardi e con scarsa efficacia a disciplinare l'emigrazione.

Giorgio Cheda ha parole molto dure per la classe politica del cantone, — governo compreso —, che condanna in blocco, accusandola, oltre che d'imperizia e di scarsa sensibilità per i problemi del paese, di avere anteposto interessi privati e di casta all'interesse generale. Le prove portate ci fan conoscere pesanti responsabilità e gravi negligenze, ma una condanna sommaria, in blocco, mi appare insoddisfacente. Converrebbe distinguere attentamente tra imperizia e impotenza, misurare le reali possibilità d'azione e confrontarle con le realizzazioni, scindere le responsabilità del governo da quelle del Gran Consiglio, per non accomunare in una generica condanna anche uomini probi e illuminati, e ce n'erano alcuni e qualcosa fu fatto. So che Cheda non intendeva fare di ogni erba un fascio e che non gli si poteva chiedere anche un ampio studio sulla vita politica ticinese attorno al 1850, ma nella drastica contrapposizione tra classe politica (cattiva) e popolo (buono) sono insiti i pericoli di un'eccessiva semplificazione.

L'autore ha scritto il suo libro con passione, e con indignazione crescente, man mano che scopriva i soprusi e gli imbrogli subito dagli emigranti, le privazioni e gli stenti che dovettero sopportare essi e quanti restarono a casa ad aspettarli.

Per le regioni abbandonate, l'emigrazione in massa significò regresso economico e squilibri demografici profondi, peggioramento delle condizioni delle donne (molte, vere e proprie «vedove bianche») costrette ad assumersi più pesanti fardelli, disgregazione di proprietà, declino dell'agricoltura: un bilancio pesantemente negativo.

Giorgio Cheda ci consegna un'opera importante e interessante, ricca di utili documenti, grafici e tabelle, e si è assunto una seconda fatica, quella di trascrivere e pubblicare 326 lettere recuperate con una ricerca ostinata e capillare. Esse offrono una documentazione ricchissima e preziosa, spesso commovente, sugli emigranti, sul loro mondo, sulle circostanze del loro dramma e sulla cultura contadina.

Raffaello Ceschi



INNOVAZIONE
SA

CARTOLERIA E LIBRERIA
SEMPRE AL PASSO COI TEMPI:
NOVITÀ, SCELTA, CONVENIENZA

La casa rurale nel Cantone Ticino

Anche l'abitazione ticinese, che naturalmente fa parte di più ampio gruppo (quello delle Prealpi e delle Alpi meridionali), ha avuto e ha i suoi appassionati studiosi, i cui lavori sarebbe bene non mancassero anche tra la documentazione a disposizione delle nostre scuole. Si disporrebbe così di utilissimo materiale molto indicato per lo studio dell'ambiente, che costituisce una delle istanze della pedagogia contemporanea, e per sensibilizzare gli allievi sui problemi di natura ecologica. Inoltre tali studi, come bene si sono espressi nel giorno della presentazione del libro che stiamo presentando ai lettori l'on. avv. Argante Righetti e il dott. Ottavio Lurati, possono tornare di eccellente ausilio a coloro cui spetta in primo luogo il compito di impedire deprecabili sfregi all'autenticità e alla bellezza del nostro paesaggio, purtroppo in molte parti già deturpato dall'ingordigia della speculazione, dall'ignoranza e, quindi, dall'insensibilità di molti costruttori.

Negli anni 1934 e 1936, la Società svizzera degli ingegneri ed architetti pubblicò due grossi volumi sulla *casa borghese* del Sopra e del Sottoceneri (Orell Füssli, Zurigo). La parte discorsiva è di Francesco Chiesa, il quale introduce il lettore alla conoscenza di tale nostro patrimonio artistico e culturale e alla riflessione sui fattori geografici, storici (l'emigrazione, per esempio, ha avuto un grande influsso sulla qualità e sul numero delle belle costruzioni) e sociali che soli possono costituire la risposta a questo o quell'altro interrogativo. I lavori grafici e delle fotografie erano stati diretti da una speciale commissione, presieduta dagli architetti Americo Marazzi di Lugano e Eugenio Cavadini di Locarno, che disponeva di un bel gruppetto di giovani architetti.

La *casa rustica*, paesana e gli edifici annessi, quali la stalla, il forno, il mulino e altro, sono pur stati in seguito oggetto di attento e amoroso studio. Il risultato di tali ricerche, condotte avanti a spizzico ma pur sempre molto preziose, è ora sparso su svariate pubblicazioni, su volumetti e riviste, non sempre e non tutti facili da reperire.

Alla fine dello scorso anno, la Società svizzera per le tradizioni popolari ha pubblicato presso la tipografia G. Krebs SA (Basilea) il primo volume dell'opera *La casa rurale nel Cantone Ticino*, nella quale come è detto nell'introduzione, «sono presentate le particolarità delle costruzioni rurali» e si annuncia per il 1977 il secondo volume che «tratta dettagliatamente delle forme della casa (casa d'abitazione e costruzioni agricole), della terminologia degli edifici e dei locali, come pure degli agglomeramenti rurali».

«L'aspetto delle costruzioni storiche — è ancora detto nelle premesse — e degli agglomerati ticinesi ha subito, negli scorsi decenni, pesanti trasformazioni, è quindi assai importante che le caratteristiche dell'antica architettura rurale del Cantone siano conservate in questi due volumi riccamente illustrati».

Autore del libro è *Max Gschwend*, uno studioso di cose nostre che già si era fatto conoscere ai Ticinesi nel 1946 con la pubblicazione della sua tesi di laurea: «Das Val Verzasca» (Verlag H.R. Sauerländer, Aarau). Particolare, questo, che in certo qual modo ci può spiegare come le costruzioni agricole della Valle Verzasca occupino nel libro, insieme con quelle di altra vallata del Locarnese, la parte del leone, come s'usa dire, sicché qualche altra regione del Ticino sembra sia rimasta, almeno in questa prima parte dell'opera, un poco emarginata. Al Malcantone, per esempio, sono state riservate una quindicina delle 600 illustrazioni; altrettanto si può dire per il Bellinzonese e per la Val Colla.

Il volume, rilegato in tela, conta duecento pagine. Su di ognuna troviamo il testo in tedesco e, a lato, la traduzione in italiano curata dal dott. Sandro Bianconi figlio di Giovanni.

Pure alla collaborazione di quest'ultimo si è abbondantemente valso, per quanto riguarda l'informazione, le fotografie e i disegni, l'autore Max Gschwend.

Il sommario già ci può dare un'idea precisa dei contenuti che sono il frutto di una diligente ricerca condotta avanti in tutto e per tutto con rigidi criteri scientifici: Natura - Storia - Economia - Traffico - Emigrazione - Materiali - Costruzione delle pareti - Tetti - Particolari costruttivi - Forme espressive - Locali e abitazione. Capitolo, quest'ultimo, che comprende, ad esempio, i seguenti argomenti: considerazioni generali, il locale con il focolare («cà da föch») e la cucina abitabile, la cucina soggiorno, la situazione della casa, il locale cucina, il focolare, il focolare a nicchia, l'arredamento della cucina, il forno, il tinello, la stufa del tinello, il riscaldamento dall'esterno, i locali affrescati, le camere, il gabinetto, il solaio e, infine, le cantine (pagg. 156/179).

L'appendice facilita assai la consultazione, poiché offre, innanzitutto, un'abbondante bibliografia, inoltre l'indice analitico delle cose e quello toponomastico, l'indicazione delle fonti bibliografiche e della provenienza delle fotografie, le leggende tanto per i disegni quanto per la particolare nomenclatura, infine la cartina geografica con l'indicazione delle località citate nel volume. Alcune delle 600 fotografie potevano forse, specialmente quelle più significative per la comprensione di questo o di quel particolare, essere pubblicate non sempre in misura troppo rimpicciolita.

La maggior parte sono dedicate alle stalle, alle cascine, ai rustici, da intendere questi ultimi nel significato della lessicologia italiana, cioè come case dei contadini abitate a volte solo in modo saltuario: i *casèll* come usavano dire i vecchi del Locarnese. Data la natura prettamente scientifica dell'opera, il discorso è asciutto, secco, mirante all'esattezza e alla completezza senza il minimo orpello. La forma piana del discorso può tuttavia invogliare alla lettura anche le persone non del ramo specialisti-

co. La preoccupazione di non omettere nessun dettaglio è continua. Basterebbe, per convincersene, leggere le pagine sui tetti (57/80), sui ballatoi (108/115), sulla porta (83/99) descritta in ognuna delle sue parti: stipiti e architrave, tavole di legno, chiavistelli di legno o di ferro, serrature a chiavi, aperture per lasciare entrare la luce o uscire il fumo e perfino la piccola apertura in basso rettangolare (dial. verzaschese: «crombè» o «corombè») per permettere al gatto di entrare e di uscire.

Nelle illustrazioni quasi mai compare la figura umana, come del resto è un poco carente nella parte discorsiva. Si ha quasi l'impressione che questo mondo bucolico sia ormai in stato di completo abbandono. Purtroppo ciò corrisponde in buona parte alla realtà, però in diversi posti come, per citare soltanto un paio di esempi, nelle belle case di legno dell'alta Leventina o in quelle paesane del Mendrisiotto per fortuna si riscontra ancora fervore di vita sana: richiami, questi, che sicuramente ci sarà dato di trovare nel secondo volume ora ancora in corso di stampa.



Meride - Strada con passaggio a volta.

Facciamo nostro l'augurio del dottor Gschwend, al quale il Ticino deve essere grato per queste importanti ricerche, espresso nella prefazione: «... speriamo, attraverso la pubblicazione, di risvegliare nella popolazione la sensibilità per le caratteristiche rurali del Cantone e di contribuire nello stesso tempo a difendere e a conservare per il futuro i preziosi e insostituibili valori culturali che ci sono stati tramandati attraverso la costruzione della casa e le abitazioni».

Augurio e avvertimento quant'altri mai opportuni ora che i così detti rustici sono presi d'assalto per essere trasformati, non sempre con un minimo di rispetto, in luoghi di vacanza o di svago durante le ore di fine settimana.

certi miti nati nei beati tempi dell'università.

E nemmeno deve essere accettato chi si considera autorità («Primärautorität») cioè il portavoce di un certo modello di lingua regionale che però non può essere considerato valido fuori di un determinato contesto sociale. In parole povere (per citare un esempio di Ginevra) «Mir ist kalt» o «Ich hab kalt» sono tutti e due giusti e se da noi si dice «Velo», ebbene «Rad» da noi è sbagliato, o, se vogliamo, sono giusti tutti e due nei loro rispettivi contesti.

Il compito di noi docenti non è facile: abbiamo sì tante idee, siamo sì disposti a cambiare tante cose nel nostro insegnamento, ma abbiamo poco materiale a disposizione, se vogliamo tentare di lavorare nel senso che ci è stato suggerito a Ginevra.

I professori Engel e Berens hanno materiale nelle loro sedi di lavoro. Si tratta però in genere di materiale difficilmente usabile qui nel Ticino: prima di tutto perché di difficile comprensione per la difficoltà stessa della lingua (per rapporto all'ordine di

scuola in cui potrebbe essere usato), poi per ragioni tecniche, dal momento che le registrazioni fatte sono avvenute all'insaputa dei partecipanti e dunque di cattiva qualità.

Se infatti pensiamo ai testi usati qui da noi — tanto quelli pubblicati in Svizzera quanto quelli che ci provengono dalla Repubblica federale tedesca — bisogna pur ammettere che siamo ben lontani dalle situazioni linguistiche preconizzate durante il corso di Ginevra. Lavoriamo molto spesso con dialoghi privi di fantasia e asettici.

Più consoni allo scopo sono per esempio le interviste del corso *Inter nations*.

Ma tant'è! Questo corso è servito tuttavia a rafforzare la nostra convinzione che l'obiettivo principale dell'insegnamento della lingua è la comunicazione (e non la padronanza perfetta della declinazione dell'aggettivo) e che gli «horrible Fehler» non sono per niente orribili, quando uno riesce a esprimere le proprie idee facendosi capire dall'altro.

Augusto Colombo

SEGNALAZIONI

Quaderni della Scuola Media, pubblicati dall'Ufficio dell'insegnamento medio

a cura di *Monica Beretta*

Scienze dell'educazione linguistica e insegnamento dell'italiano.

Lezioni al corso di aggiornamento di italiano, 1975-76.

Il fascicolo contiene una rassegna dei contributi teorici più importanti che sono stati portati al primo corso di aggiornamento di italiano nell'anno 1975-76, fra cui lezioni di antropologia culturale (Matilde Callari Gal-

li), psicopedagogia (Piero Bertolini e Guido Petter), educazione linguistica (Raffaele Simone), sociolinguistica (Gaetano Berruto), e altre. Ogni sezione è preceduta da una presentazione contenente anche riferimenti bibliografici per ulteriori approfondimenti.

In appendice è stato aggiunto il materiale di lavoro utilizzato dai docenti nella parte estiva del corso: 'schede' di domande per i lavori di gruppo - con alcune risposte raccolte -, e le già famose «Dieci Tesi» del GISCEL.

Il lavoro si propone così di offrire ai docenti — in particolare di italiano — una serie di temi, che, pur presentandosi a livelli diversi di approfondimento ed elaborazione, possono costituire interessanti spunti di riflessione sia teorica sia applicata all'insegnamento. In particolare i contributi che sono stati stesi direttamente dai relatori (Callari Galli, Simone, Berruto), e non semplicemente ricostruiti sulla base degli appunti raccolti dai partecipanti al corso, saranno per i lettori molto stimolanti per la loro originalità d'impostazione.

Le diverse sezioni, pur presentandosi come autonome, hanno tuttavia fili conduttori comuni rilevanti, per cui l'intero fascicolo può essere letto come una proposta unitaria di riflessione e di lavoro, in direzione del rinnovamento dell'insegnamento della lingua materna che da qualche anno ormai si sta attuando in particolare nel settore medio.

Copie del 'Quaderno' sono disponibili presso le biblioteche delle scuole; i docenti che desiderino disporre personalmente sono invitati a farne richiesta all'UIM.

I nostri artisti

Massimo Cavalli, l'opera grafica

Il noto editore Vanni Scheiwiller di Milano pubblica in volume (formato: 26 x 22) di 144 pagine, 242 riproduzioni in bianco e nero e 25 a colori la multiforme e forte opera artistica del nostro concittadino



1972 - Motivi circolari - Acquaforte.

Massimo Cavalli. Il prezzo dell'edizione è di Lire 25.000; quello dell'edizione speciale di 100 copie numerate, per la quale il Cavalli ha inciso due acquaforti tirate coi torchi di Giorgio Upiglio a 50 copie per ognuna, è di Lire 90.000. L'uno e l'altro dei volumi possono essere richiesti direttamente all'editore (via Melzi d'Eril 6, 20154 Milano). L'acquisto è quant'altri mai raccomandabile. Alla base di tutta la produzione dell'artista — scrive il critico d'arte Giuseppe Curonici — sia nell'incisione, sia nella pittura, si mette in evidenza un elemento costante: il senso del disegno, la linea, il tratto asciutto, sensibile e tenace, la fibra animata ed espressiva. Partendo da questa forza primaria, rinnovata senza posa, Cavalli costruisce l'immagine nello spazio, configurata come un ambiente dinamico nel quale, linea su linea, nascono intrecci e controintrecci, si avvolgono e si svolgono tensioni e passioni. In un clima di asprezza e tenerezza, di gravità e slancio scattante, il risultato finale ha il senso di una ininterrotta dialettica.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
redattore responsabile
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 14 04

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10.—
fr. 2.—