

SCUOLA **69** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno IV (serie III)

Dicembre 1978

SOMMARIO

L'educazione di domani — L'incontro delle componenti della gestione della scuola (Un tentativo) — L'abuso del tabacco e delle bevande alcoliche — Formazione del maestro e insegnamento — Matematica 1978 — Il carteggio tra Giuseppe Prezzolini e Elio Vittorini — La ristrutturazione delle scuole medie superiori: Rapporto della Commissione consultiva — Vetrina di libri ticinesi — Apprezzamenti del prof. Schreiber sul Servizio della ginnastica correttiva — Comunicati, informazioni e cronaca.

L'educazione di domani

per chi?
come attuarla?
a quale scopo?

Di Charles Hummel

All'alba del Duemila, gli allievi che oggi iniziano la scolarità avranno circa trent'anni e saranno alle prime prove della loro carriera professionale. L'impronta maggiore all'inizio del terzo millennio sarà data pertanto dagli allievi che attualmente hanno concluso la loro formazione nelle nostre scuole. Le riforme e le innovazioni concepite oggi entreranno realmente in vigore soltanto fra alcuni anni e i loro effetti saranno avvertiti solo fra qualche decennio. È quindi indispensabile prevedere gli sviluppi possibili dell'educazione nel momento in cui si pone mano alla riforma dei sistemi educativi esistenti e ci si impegna nella pianificazione scolastica.

Pianificare significa operare delle scelte, fare delle opzioni sull'avvenire. Ma pianificare significa anche prevedere le misure necessarie all'attuazione di una volontà politica. Ogni pianificazione nel campo educativo presuppone l'esistenza di una volontà politica, in quanto essa tende alla realizzazione di un progetto di natura sociale.

Solo pochi anni fa, la pianificazione dell'educazione era ancora intesa in termini quantitativi. Si trattava, ad esempio, di prevedere il numero delle iscrizioni nei diversi istituti e il numero dei diplomi rilasciati dagli stessi, oppure di adottare i provvedimenti necessari affinché il «prodotto» dell'insegnamento corrispondesse ai bisogni di mano d'opera, in funzione di obiettivi economici.

Lugano -Trevano: Scuola Tecnica Superiore



La pianificazione dell'insegnamento ispirata a criteri esclusivamente quantitativi è tuttora in parte fallita, già per il fatto che, a lungo termine, i bisogni di mano d'opera sono difficilmente prevedibili.

Oggi si afferma il concetto secondo cui la pianificazione scolastica dovrebbe essere integrata nel quadro di una politica generale di sviluppo della società, che comprenda la pianificazione di mutamenti e di innovazioni permanenti. È chiaro che, in questa prospettiva, essa sarebbe chiamata a occuparsi sia degli aspetti qualitativi sia di quelli quantitativi, tenuto conto che ogni politica è determinata da sistemi di valori.

Pianificare significa inoltre indicare una via da seguire verso un avvenire desiderato, ma realizzabile.

È risaputo, a questo proposito, che l'avvenire è in larga misura condizionato dal presente e dal passato. Quello dell'educazione, in particolare, dipende più da fattori esterni che da elementi endogeni ai sistemi educativi. Così il tessuto politico, economico, sociale e culturale odierno determinerà l'educazione di domani. I contesti potranno variare da regione a regione, da paese a paese, ma è prevedibile che talune evoluzioni abbiano caratteristiche simili. È facile rilevare, del resto, una certa analogia tra i problemi che l'educazione pone oggi nei diversi paesi del mondo. Esistono senza dubbio tendenze generali e tendenze più specifiche e incisive che influiscono sull'evolvere dell'educazione. La loro incidenza dipende evidentemente da aspetti più vasti dello sviluppo come, ad esempio, la crescita economica.

Fino al 1973, le analisi di previsione consideravano invariabilmente come punto di partenza l'ipotesi di una crescita economica continua. Oggi, al contrario, questa ipotesi è perlomeno assai dubbia. Un rallentamento o un arresto della crescita economica, e in maggior misura una recessione prolungata, frenerebbero molto probabilmente non solo lo sviluppo dell'educazione sul piano quantitativo, ma anche il rinnovamento generale dei sistemi. Soprattutto nei paesi industrializzati, è già possibile oggi constatare che lo slancio innovatore corre il rischio di spegnersi.

È comunque indubbio che, se l'umanità, o una gran parte dei paesi, si incamminasse

verso un periodo di instabilità e di insicurezza generalizzate, subentrerebbero profondi mutamenti nelle relazioni umane. Lo sforzo per il raggiungimento della stabilità determinerebbe la tendenza a un irrigidimento dei sistemi sociali. Per l'educazione, questo processo avrebbe come conseguenza il ritorno a metodi pedagogici più autoritari e, in generale, a strutture più rigide.

Sulla scena mondiale si avverte sempre più il problema delle scelte politiche di fondo dalle quali dipenderanno primariamente il destino futuro dell'umanità e un possibile nuovo ordinamento economico internazionale.

In un avvenire che c'è da augurarsi assai prossimo, occorre trovare un equilibrio accettabile tra paesi industrializzati e paesi in via di sviluppo; occorre creare uno spirito di solidarietà dell'intera umanità, indispensabile alla sopravvivenza dell'uomo sulla nave in balla delle onde nelle acque infide di questo nostro pianeta. Nell'accezione più ampia del termine sarà questa un'opera pedagogica nella corsa in atto tra l'educazione e la catastrofe.

Comunque, un nuovo ordine mondiale non potrà coinvolgere solo l'aspetto economico, ma dovrà attuarsi anche sul piano sociale e culturale. Lo sviluppo dell'educazione nel mondo dipenderà dalla misura in cui quest'ordine nuovo potrà o meno essere realizzato. Nel caso in cui non si realizzasse, la pace mondiale sarebbe gravemente minacciata. Qualora, invece, trovasse attuazione nella reale, concreta volontà di ridurre le ingiustizie, i sistemi educativi dei paesi in via di sviluppo conoscerebbero un incremento senza precedenti. Tuttavia, pur essendo ottimisti circa i mezzi di cui questi paesi potrebbero disporre nel caso in cui i negoziati per la creazione di un nuovo ordine economico sortissero un esito soddisfacente, sembra impossibile che i loro problemi educativi possano essere risolti con le forme tradizionali d'insegnamento scolastico create in Europa, specie nel XIX secolo. È molto probabile che le nuove forme di educazione extrascolastiche, già diffuse un po' da per tutto, abbiano un ulteriore impulso. Senza giungere a preconizzare, con Ivan Illich, che la scuola in quanto istituzione è destinata a scomparire in un prossimo futuro, è da credere che i nostri sistemi educati-

CHARLES HUMMEL, nato a San Gallo il 26 aprile 1927, ha studiato filosofia, psicologia e letteratura nelle Università di Basilea, Roma e Zurigo, e si è laureato in filosofia presso l'Università di Zurigo. Dal 1966 al 1970 è stato Segretario generale della Commissione nazionale dell'UNESCO a Berna. Dal 1970 è Delegato permanente della Svizzera presso la sede principale dell'UNESCO a Parigi.

vi subiranno una certa descolarizzazione la quale potrebbe accentuarsi sempre maggiormente.

I metodi pedagogici che hanno conosciuto un certo sviluppo e continueranno a evolvere nel settore extrascolastico specialmente nell'educazione degli adulti (come ad esempio l'utilizzazione della dinamica di gruppo) avranno un crescente afflusso sull'insegnamento scolastico. Ciò vale anche per il contributo delle attività educative informali, specie per la crescente importanza che vanno assumendo i mezzi di comunicazione di massa.

Sotto queste spinte la scuola dovrà aprirsi maggiormente verso il mondo che la circonda. In tal modo l'insegnamento diventerà più agile e aderente alla realtà, uscendo dagli schemi troppo rigidi della scuola tradizionale e accostandosi alle attività dette di «sviluppo culturale».

Questa flessibilità si tradurrà nella scuola, per esempio, con la creazione di gruppi formati sulla base del livello di conoscenze anziché sulle classi di età. Di conseguenza una parte dell'insegnamento si svolgerà fuori delle scuole, soprattutto nelle sedi delle altre istituzioni culturali.

In ogni caso, la misura in cui questa descolarizzazione potrà avvenire dipenderà dalle prospettive economiche a cui si è accennato. Essa avrà un ritmo accelerato in condizioni di crescita e sarà rallentata in un periodo di recessione, non foss'altro che a dipendenza delle nuove scuole, dei centri educativi e culturali che occorrerà costruire per liberare l'insegnamento dai condizionamenti imposti da strutture troppo rigide. Sebbene il concetto di educazione permanente non

(continua in ultima pagina)

Scolari provenienti d'oltre San Gottardo, del Ticino e dalla Lombardia alla stazione di Lavorgo, in attesa di incamminarsi verso la «Strada alta»
(A 500 anni dalle Battaglie di Giornico, pag. 31)

Foto: allievi ginnasio di Giornico



L'incontro delle componenti della gestione della scuola

(Un tentativo)

Il Liceo di Mendrisio ha incominciato la sua attività nel settembre del 1977, in una sede provvisoria, a Morbio Inferiore, e con sole tre classi (prime liceo del tipo A, B, C).

Non essendo disponibili norme di conduzione proprie, il Collegio dei docenti accettò fin dalla prima seduta (1. settembre 1977) la proposta del direttore di applicare per analogia le norme già in vigore (con sfumature varie) nelle altre Scuole medie superiori del Cantone, e quindi di istituire subito, almeno «ufficiosamente», un Consiglio di direzione (CDD) formato di tre persone: il direttore e due altri membri, che furono successivamente designati dal Collegio.

Essi accettarono di svolgere le loro funzioni per il primo anno scolastico senza nessuno sgravio di orario e ciò permise al Consiglio di direzione di funzionare già durante l'anno 1977/78.

Nel corso dell'anno, i docenti si occuparono a più riprese, discutendone ai vari livelli, del problema dell'assetto istituzionale da dare all'istituto, partendo dalla convinzione che fosse necessario assicurare nella scuola uno spazio per ciascuna delle tre componenti fondamentali: i docenti, gli studenti, i genitori. Il fatto di poter partire da zero, senza quindi la ben nota viscosità delle strutture esistenti, e per di più in un istituto destinato a svilupparsi ma per il momento di dimensioni modeste, furono giudicati due fattori favorevoli alla ricerca di soluzioni inedite; come terzo fattore, aggiungo volentieri quello di poter contare su un corpo docenti che dimostrava in modo chiaro di sentirsi seriamente impegnato nell'opera di costruzione della scuola, oltre che aperto alle prospettive nuove. La prima conseguenza del principio generale appena enunciato fu la necessità di non ricalcare in blocco le norme di conduzione che vigono oggi nelle altre Scuole medie superiori. Il momento storico in cui tali norme sono nate spiega bene perché esse tendano in genere a privilegiare i docenti, di fronte alle altre componenti: hanno cioè un'impronta chiaramente corporativa, con al massimo qualche concessione marginale agli studenti. Da nessuna parte invece, nel Ticino, è stato finora sperimentato, sul piano istituzionale, l'incontro delle tre componenti in un unico organo, con precise attribuzioni. La conseguenza è che i rapporti fra le componenti restano sul piano tradizionale e, al momento in cui si creano delle tensioni, manca il campo proprio del confronto e il dialogo deve per forza avvenire a distanza. A questo punto è necessario dire che sulle nostre riflessioni attorno a questi argomenti ha avuto molto peso la conoscenza dei primi risultati raggiunti, per intanto sul piano interno, dalla commissione del Consiglio di Stato che sta lavorando a preparare la nuova legge-quadro della scuola. Proprio il lungo e appassionato dibattito che la commissione aveva dedicato al pro-

blema delle componenti, ha portato a chiarire l'opportunità di una distinzione fra la «gestione pedagogica» della scuola (che è compito di coloro che vi sono impegnati professionalmente, cioè dei docenti) e quella che si potrebbe chiamare «gestione sociale», alla quale è opportuno che tutti possano portare un contributo. Così, mentre i compiti della prima serie sono svolti dagli organismi formati di soli docenti (Collegio docenti, consiglio di direzione, consigli di classe ecc.), per quelli della seconda serie fu ipotizzata la costituzione di un Consiglio di Istituto che, in una scuola media superiore, dovrà essere formato pariteticamente da rappresentanti dei docenti, dei genitori e degli studenti.

Le nostre proposte di norme di conduzione si basarono dunque su questo punto di forza e il 23 agosto 1978 il Consiglio di Stato poteva approvarne il testo definitivo, in cui il Consiglio di Istituto è definito come «l'organo in cui si realizza, a livello di istituto, l'incontro delle tre componenti della scuola».

I problemi più grossi sorti nel corso di questa elaborazione furono da una parte quel-

e) discute e approva la relazione annuale sulla gestione dell'istituto, presentata dal Consiglio di direzione.

Una lettura affrettata di questo testo potrebbe indurre a pensare che in fondo i compiti del nuovo organismo non siano estremamente importanti. Occorre però considerare che la formula usata per quel che è detto sotto la lettera a) mostra l'intenzione di porre sul tappeto veramente i problemi «comuni» e di obbligare a vederli in un'ottica non unilaterale: su questo punto anzi direi che possa crearsi un certo pericolo di conflitto di competenze con gli organismi di soli docenti. Invito poi ad osservare che il richiamo ai «rapporti con l'ambiente sociale» (lettera b) costituisce un elemento di prima forza ed una «ratio» operativa di cui tanto spesso si avverte la mancanza. Personalmente ritengo che sia prevedibile un allargamento successivo delle competenze del Consiglio di Istituto, in particolare nel campo finanziario (l'autonomia diventa effettiva quando è legata al diritto di gestire il proprio budget); prospettiva questa che non è stato possibile perseguire subito, dato che esigerebbe modificazioni notevoli di testi legislativi.

Il peso dell'attività del Consiglio di Istituto, nella formula che stiamo presentando, è ancora accentuato dall'obbligo di presenza (senza diritto di voto) da parte del direttore e dei membri del Consiglio di direzione, nonché dal fatto che è prevista la pubblicità delle sedute. Quanto questo possa, a poco a poco, contribuire a modificare il

Schema organizzativo del Liceo di Mendrisio



lo di evitare contraddizioni con le leggi vigenti (che sono ancora leggi nate in una ottica del tutto diversa), dall'altra quello della esatta definizione dei compiti dei vari organismi. Per quanto riguarda il Consiglio di Istituto, le sue competenze sono così precisate nell'art. 14 delle citate norme:

- discute problemi concernenti i rapporti fra scuola e allievi e fra scuola e famiglie presentando eventuali proposte al Consiglio di direzione;
- elabora le linee direttrici dell'attività culturale parascolastica dell'istituto, con particolare riferimento ai rapporti con l'ambiente sociale;
- stabilisce i criteri intesi a favorire l'utilizzazione delle infrastrutture dell'istituto da parte della comunità, tenendo conto delle norme cantonali vigenti;
- esprime il proprio parere nelle consultazioni;

nostro costume di gestione scolastica è facile vedere.

Per concludere, sarà bene dire chiaramente che nessuno di noi si fa troppo ottimistiche illusioni. Intanto, aver elaborato una formula è soltanto un primo passo e non è ancora aver realizzato una esperienza.

Sappiamo che l'apatia di una parte degli «interessati» o il sovraccarico di un'altra parte sono difficoltà reali che tendono a frenare ogni esperienza che voglia essere di tipo partecipativo.

Per questa ragione, non ci sentiamo di promettere frutti troppo copiosi, convinti tuttavia che l'esperienza meriti di essere tentata. E lieti se, dai risultati, ne possa venire qualche utile motivo di confronto per tutti coloro che sono impegnati nella scuola a cercare forme concrete per dar vita a principi ormai pacificamente accolti in sede di riflessione teorica.

Giorgio Zappa

L'abuso del tabacco e delle bevande alcoliche*

L'Accademia svizzera delle scienze mediche constata con inquietudine che gli effetti nefasti dell'alcool e del tabacco sullo stato della salute fisica, mentale e sociale delle persone, delle famiglie e delle collettività persistono anche nel nostro paese, anzi tendono ad aumentare malgrado gli sforzi compiuti da numerosi enti privati e pubblici tanto nel settore della prevenzione e delle cure quanto in quello del riadattamento.

I rapporti presentati da eminenti specialisti stranieri e svizzeri, in occasione del simposio organizzato a Zurigo lo scorso ottobre in collaborazione con la Società svizzera di medicina sociale e preventiva, confermano la necessità di un maggiore impegno nella lotta contro tali abusi da parte anche dell'Accademia di scienze mediche. A tale scopo essa sottopone alle autorità e alle istituzioni responsabili della salute pubblica e della formazione del personale sanitario le seguenti cinque raccomandazioni:

1. Le autorità sanitarie devono essere incoraggiate a promuovere subito una politica preventiva in entrambi i settori. Tale azione dovrebbe trovare l'appoggio di tutte le autorità costituite e dell'opinione pubblica; inoltre la collaborazione di coloro che si occupano della salute e dell'educazione. Nelle sue grandi linee, questa politica dovrebbe:

a) avere come **obiettivo generale** la diminuzione della mortalità, della morbosità, dei costi derivanti dal consumo del tabacco e dell'alcool e degli effetti a corta, media e lunga scadenza, dei quali tale consumo è la causa;

b) **tener conto sia delle esperienze positive** fatte nei paesi paragonabili al nostro per quanto concerne strutture e livello di sviluppo, sia delle raccomandazioni e dei suggerimenti delle organizzazioni internazionali quali l'Organizzazione mondiale della salute e il Consiglio d'Europa;

c) disporre di **informazioni statistiche** (specialmente quelle di natura epidemiologica, sociale ed economica) che permettano di verificare se, in quali misure e entro quali termini di tempo, questi obiettivi possono essere raggiunti;

d) basare la propria attività sui **programmi di azione, più coordinati** di quanto lo siano attualmente, delle istituzioni esistenti pubbliche e private che si occupano della prevenzione dell'alcoolismo e del tabagismo, del trattamento e del riadattamento di coloro che abusano nel consumo di alcool e di tabacco;

e) basarsi non solamente sulla **legislazione aggiornata** e resa ancor più restrittiva, bensì anche sui **mezzi e espedienti più efficaci** nell'azione riguardante:

— le varie **ricerche** necessarie nei settori biologico, sociologico e giuridico (ricerca fondamentale e ricerca applicata);

— la **formazione** e il perfezionamento del personale sanitario e insegnante;

— l'**informazione** destinata al pubblico, tramite i mass-media, e ai giovani soprattutto nell'ambito scolastico.

Una tale politica non mancherà di suscitare opposizioni specialmente d'ordine econo-

mico e politico. In questo contesto, l'Accademia svizzera di scienze mediche ricorda che, se la restrizione apportata al consumo di alcool e di tabacco s'impone dal punto di vista igienico, essa sarà attuata progressivamente e richiederà varie trattative tra i rappresentanti dei produttori e i responsabili della salute pubblica.

2. Le facoltà di medicina devono accertarsi che i futuri diplomati siano ben informati alla fine dei loro studi su quanto concerne:

— gli effetti nocivi dell'alcool, dipendenti dalle dosi ingerite e dalla durata dell'intossicazione, sul sistema nervoso centrale e sull'apparato digerente (stomaco, fegato e pancreas);



— gli effetti nocivi a lunga scadenza del tabacco, fumato anche in misura moderata, alle vie respiratorie (cancro bronchiale, bronchite cronica), sul sistema cardiovascolare (infarto del miocardio, sclerosi vascolari) così pure sul feto in caso di tabagismo della donna incinta;

— gli effetti abbinati dell'alcool e del fumo di tabacco nella genesi di altri tumori (cavità boccale, faringe, esofago);

— le motivazioni personali complesse che possono derivare da entrambi gli abusi;

— gli interessi economici e fiscali in gioco nella produzione e nello smercio delle bevande alcoliche e dei prodotti del tabacco;

— il ruolo futuro degli studenti, sia come medici in generale sia come specialisti, non solamente in occasione della cura individuale delle persone già compromesse nella salute, bensì anche nella prevenzione individuale e collettiva (informazione, educazione, detenzione precoce, divezzatura, riadattamento) condotta possibilmente nell'ambito di un gruppo di medici di varia specializzazione.

3. Le scuole per la formazione di altro personale medico (infermieri, tecnici, personale della fisioterapia ecc.) come pure le scuole **magistrali** dovrebbero rendersi conto della loro responsabilità per quanto

riguarda il ruolo nel campo della prevenzione che gli studenti avranno nella loro carriera futura. Tenuto calcolo della natura e della qualità dei loro contatti con gli ammalati, con gli scolari e nella comunità, il loro **esempio personale** sarà pure a questo riguardo determinante.

4. Le istanze responsabili della formazione permanente del personale sanitario e insegnante dovrebbero contribuire a perfezionare, in questo settore, le conoscenze dei loro membri, bensì anche modificando i metodi allo scopo di mettere in più chiara evidenza:

a) il significato del lavoro di gruppo specialmente per quanto concerne la prevenzione primaria (informazione e educazione) e terziaria (divezzatura ecc.) dell'alcoolismo e del tabagismo;

b) l'importanza che l'esempio personale assume, specialmente di fronte ai giovani, nell'ambiente familiare e in quello ove quotidianamente si opera.

5. Vista l'urgenza del problema, l'Accademia svizzera delle scienze mediche fa sue le preoccupazioni seguenti già trasmesse sotto forma di raccomandazioni ai mass-media.

a) Incoraggiare le assicurazioni nell'assumere anche il trattamento dell'abuso di alcoolici — inteso come alterazione della salute — in maniera da favorire la reintegrazione dei pazienti «dipendenti» dall'alcool.

b) Incoraggiare ogni iniziativa pubblica e privata a introdurre e a generalizzare già nell'ambito scolastico l'informazione ai giovani sugli effetti di tutti i prodotti che generano malsane abitudini cui è difficile sottrarsi; svegliare inoltre in essi il senso critico di fronte alla propaganda a favore del tabacco e dell'alcool.

c) Sostenere in **modo decisivo** i provvedimenti seguenti:

— obbligo a tutti i fabbricanti di sigarette di indicare sul pacchetto le dosi delle sostanze nocive, come pure avvertimenti di questo genere: «fumare può nuocere alla salute» (l'Accademia saluta con piacere la decisione presa recentemente in tal senso dal Consiglio federale in occasione della revisione dell'«Ordinanza sulle derrate alimentari» del 18 ottobre 1978);

— limite dell'autorizzazione o addirittura proibizione di fumare negli ospedali, nelle case di cura e di riposo, nei policlinici, nei servizi medici di prevenzione, negli stabilimenti scolastici pubblici e privati; proibizione in queste sedi della vendita di alcool e di tabacco specialmente tramite distributori automatici;

— proibizione della pubblicità a favore dei prodotti di tabacco e delle bevande alcoliche fuori dei posti di vendita;

— incoraggiamento delle misure prese o da prendere tendenti a disassuefare i fumatori dalle loro nocive abitudini e a creare zone ove il fumare è proibito;

— incoraggiamento della propaganda contro l'abuso di tabacco e di bevande alcoliche.

L'Accademia svizzera delle scienze mediche, facendo conoscere queste risoluzioni e raccomandazioni, spera di contribuire a una migliore protezione della salute pubblica e psichica della popolazione svizzera.

*Raccomandazioni del Senato dell'Accademia svizzera delle scienze mediche, novembre 1978.

Formazione del maestro e insegnamento

La formazione del maestro è il tema centrale che è stato dibattuto a Lucerna (settembre 1977) da un gruppo di esperti svizzeri e stranieri, riuniti dalla Commissione pedagogica della Conferenza dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica. Un tema importante e di grande attualità, soprattutto se considerato nel quadro più vasto delle riforme, che, nella loro attuazione, devono sempre fare i conti con le risorse umane a disposizione e con la loro adeguata preparazione.

Malgrado l'importanza del tema, all'incontro hanno partecipato quasi esclusivamente colleghi della Svizzera tedesca, assenti invece quasi del tutto insegnanti dei cantoni romandi e del Ticino, quando i loro contributi avrebbero potuto dare all'incontro una dimensione nazionale, mentre così si è persa l'occasione di un confronto intercantonale.

Jean-Bernard Lang, collaboratore dell'IRD^{*}, ha raccolto e riassunto i testi delle relazioni presentate a Lucerna in un documento^{**}, al quale attingiamo per alcune considerazioni relative alla formazione del maestro e più in generale alla sua professionalizzazione.

J-B Lang sottolinea che la riunione di Lucerna ha soprattutto sollecitato un maggiore contatto tra teoria e pratica in campo educativo e un approccio più diretto e costante alla situazione reale scolastica, situazione che ha il suo punto focale nella relazione maestro-allievo. In questa relazione, l'attività del maestro non è solo quella di un tecnico esperto nell'insegnamento, ma è l'attività di una persona nella quale «vibrano tutte le corde che ne costituiscono l'emozionante e irriducibile ricchezza». La formazione del maestro non può quindi fare riferimento solo all'acquisizione di nozioni teoriche specifiche e di tecniche adeguate, bensì a tutto il suo essere e quindi alla sua esigenza e alla sua volontà di entrare in comunicazione e in unione con gli altri.

I temi principali trattati a Lucerna

1. Ripensare la relazione teoria-pratica

Le scienze dell'educazione per troppo tempo sono state studiate, soprattutto dai futuri maestri, quasi del tutto indipendentemente da una relazione diretta con la realtà quotidiana, nella quale solo potevano trovare conferma. Ma anche chi si è occupato di scienze dell'educazione, finora, troppo spesso, si è isolato in un discorso bello, ma teorico, ha elaborato teorie e consigli, ma non li ha seguiti nella loro diretta applicazione, vagliandone le possibilità, le condizioni. «Nel campo delle scienze — afferma uno dei relatori di Lucerna, U.P. Trier (Zurigo) — il sapere riguarda la realtà. Ma nel nostro campo, noi sappiamo così poco che formuliamo troppe teorie. Peggio an-

cora: facciamo troppo poco uso di quel poco che sappiamo. E con ciò dovremmo formare dei maestri. Le nostre ricerche devono innestarsi sulla pratica e su quanto realmente aiuta i maestri. Dobbiamo riscoprire la realtà della classe e dello sforzo quotidiano, senza per questo disprezzare le analisi di qualche aspetto particolare. Dobbiamo riconoscere che molte cose che risultano utili al maestro, non gli sono date nel corso della sua formazione. La professionalizzazione deve estendersi anche ai primi anni di pratica».

E. Egger (Ginevra) sottolinea a sua volta che occorre «riavvicinare la ricerca alla realtà quotidiana», ma in più aggiunge che «non è sufficiente parlare della scuola; bisogna, nello spirito di Pestalozzi, sottolineare l'importanza della famiglia». La formazione del maestro deve prendere in



Bellinzona, Scuola d'Arti e Mestieri — I docenti di lingua e letteratura italiana delle scuole medie e ginnasiali seguono una lezione di Maria Luisa Altieri-Biagi, ordinaria di storia della lingua e della grammatica italiana presso l'Università di Bologna, sul tema *Struttura del linguaggio poetico nel Novecento italiano*.

considerazione questi due luoghi privilegiati dell'educazione, entrambi importanti non solo per l'allievo, ma anche per il maestro, mentre finora, al futuro maestro si è parlato quasi esclusivamente di scuola, di classe, di allievi. La professionalizzazione del maestro e quindi il suo riconoscimento da parte delle famiglie come «esperto» in educazione, è in stretta relazione con la capacità di rompere l'isolamento scolastico, capacità che, nell'ambito professionale si definisce come «competenza di comunicazione» cioè competenza nel saper stabilire relazioni appropriate.

2. Non si può isolare, «provincializzare» la classe

Dalla necessità di innestare la teoria sulla pratica, emerge l'urgenza di considerare il ruolo del maestro al di là dei confini della classe in cui opera. È importante considerare la realtà concreta che è il vero campo di attività del maestro, ma è altrettanto importante studiare questa attività in relazione al contesto, all'ambiente circostante, e allora l'attività del maestro acquista una dimensione sociologica e antropologica, il suo ruolo si specifica in una pluralità di ruoli, la centralità della sua figura si carica di aspettative.

K. Widmer (Zurigo), nella sua relazione di Lucerna, ha messo bene in evidenza come il maestro assuma una pluralità di ruoli in una pluralità di sistemi sociali relativi. Sistemi che vanno dalla società presa nel suo insieme fino alla classe, passando per lo Stato, il sistema scolastico e la scuola. Ognuno di questi sistemi confronta il maestro con vari compiti specifici, ciò che implica il rischio permanente di conflitti. Ciò significa che il maestro è oggetto di aspettative divergenti, da cui la tentazione del conformismo e della sottomissione... Il maestro, tuttavia, ha una parte attiva nel gioco di questi ruoli, anche lui ha delle aspettative, nei confronti dei colleghi, del personale amministrativo, del sistema scolastico, delle autorità, della società. Malgrado le costrizioni, ci sono sempre dei margini di libertà, che il maestro deve imparare a scorgere e a utilizzare... La formazione dei maestri non implica quindi competenza professionale, didattica, psicologica soltanto; comprende anche una competenza politica e sociale, il che significa, concretamente, l'attitudine a padroneggiare le situazioni reali... La formazione

dovrebbe aiutare il maestro a prendere coscienza di ciò e a sviluppare questa competenza».

Far acquisire al futuro maestro una competenza sociale non significa tuttavia far entrare di forza e massicciamente nel curriculum scolastico discipline come la sociologia e l'antropologia. W. Kramp (Düsseldorf) afferma che ciò è stato fatto in Germania, ma è stato un errore, perché queste discipline non hanno un'autorità in assoluto. Sarebbe invece opportuno, sempre secondo Kramp, «optare per una concezione che parte dall'analisi delle situazioni concrete, con le quali l'insegnante è quotidianamente a contatto. Questa analisi deve essere naturalmente centrata sulle componenti socio-politiche e individuali dell'azione pedagogica così come si presenta a scuola».

3. Il contesto

Da quanto è stato esposto, risulta quindi che la formazione del maestro deve, e dovrà sempre di più in futuro, portare la teoria a confrontarsi e a innestarsi nella pratica, che si rivela come un contesto complesso e articolato, non limitato alla relazione maestro-allievo o all'agire nella classe e in cui l'agire stesso, tanto del

*IRD: Institut Romand de Recherches et de Documentation pédagogiques

**La formation des maîtres et l'enseignement, IRDP, maggio 1978, Dossier d'information no. 3

maestro come dell'allievo, non è solo un agire individuale, ma sociale, con tutte le conseguenze che ciò comporta.

Volendo definire il contesto educativo, in cui si inserisce l'agire del maestro, in chiave dinamica, si deve parlare d'interazione, termine che, per K. Frey, *congloba la spiegazione*: interazione è dialogo, confronto, presa in esame..., concetto che consente di superare lo stesso nozionismo e una visione della scuola quasi esclusivamente come propedeutica allo spirito scientifico. «La scuola ha ben altri obiettivi che lo sviluppo dello spirito scientifico» — dice Frey (Kiel) — questo perché le scienze non hanno un valore pedagogico in quanto tale; che ha valore, in questo senso, a scuola, è il dialogo, la discussione..., dove le scienze, le «materie» entrano come patrimonio di scambio e di arricchimento.

La formazione del maestro dovrà quindi porre l'accento sull'interazione, processo che va visto da vicino, direttamente e nel quale si tratta di individuare qual è la parte del maestro e quale è quella dell'allievo. Analizzando vari processi di interazioni, secondo E. Bayer (Ginevra), si riescono a individuare tre dimensioni:

1. la rete di comunicazione (direzione e ruoli degli scambi).
2. la funzione regolatrice del maestro
3. il livello cognitivo delle informazioni e le attività di insegnamento.

Bayer sottolinea l'urgenza di «ripensare i metodi usuali di formazione pratica degli insegnanti», questo perché le ricerche condotte nel campo dell'analisi dell'interazione rivelano che «l'imposizione» è di gran lunga il modo privilegiato e quasi esclusivo del maestro. I giovani maestri sono sollecitati a praticare una pedagogia centrata sui bambini, che la pratica rende impossibile. Una trasformazione *qualitativa* della pedagogia non sarà possibile che attraverso una trasformazione parallela dei determinismi istituiti dalla scuola e delle costrizioni che praticamente regolano la vita delle classi».

L'interazione pone dunque l'accento non tanto su uno o l'altro dei due termini (il maestro o l'allievo), bensì sulla rete di relazioni che s'intessono fra questi termini, l'interazione è «il modo con cui si attualizzano, si articolano, si animano, dunque agiscono queste relazioni». Infine, «l'interazione apre un vasto campo di esplorazione, di studio, di formazione». Rimane un interrogativo: *interagire a scuola*, cioè in un luogo rilevante di un insieme di sistemi, è un dono o il risultato di una formazione?

4. Uscire dal sistema, far saltare il sistema, cambiare il sistema

Parlare di processi di interazione invece che di nozioni da apprendere, parlare di dialogo, di scambio invece che di autorità indiscussa del maestro significa ipotizzare un tipo diverso di scuola, in cui si modificano i rapporti interni, dove il determinismo inerente al sistema sia sostituito dalla vita, dalla percezione del nuovo, dell'inedito, dell'originale, dell'innovazione, della creazione.

Da questo punto di vista, i partecipanti di Lucerna non si sono dimostrati ottimisti. Fanno testo le ricerche che testimoniano l'attitudine ostile dei maestri nei confronti dell'innovazione. Attitudine che può forse essere modificata a monte, in sede di formazione, ma che può riemergere nella suc-

cessiva pratica quotidiana, all'insorgere delle prime difficoltà. Il conformismo è, purtroppo, un abito molto diffuso fra gli insegnanti. Nel corso di riforme scolastiche tentate in Germania, osserva H. Haft (Kiel), è frequente e incontestabile «la tendenza a ritornare a modi e a metodi collaudati e tradizionali» e si fa strada, tra coloro che volevano con maggiore certezza le riforme, la rassegnazione. Lo spiega il fatto che ciò che è tradizionale e che fa parte di un bagaglio culturale, dà sicurezza, il nuovo invece fa paura e spesso genera conflitti intollerabili.

«L'innovazione — afferma K. Aregger (Zurigo) — è la modificazione significativa e riflessuta di un sistema sociale. In ultima analisi, equivale a una tendenza dell'esistenza umana. L'innovazione ha dunque il suo posto nella formazione del maestro. Ma non va confusa con l'adattamento permanente della scuola a una situazione che si evolve, in quanto che questo adattamento può non cambiare niente nella relazione che lega la scuola alla società.» Gli ostacoli, le resistenze al cambiamento sono forti e di diversa natura, sottolinea ancora Aregger, proponendo quindi «una relazione insieme costruttiva e critica, basata sulla partecipazione degli interessati, fra la ricerca pedagogica e la pratica scolastica». Relazione che non è facile da stabilire, soprattutto perché «il maestro non è pronto a partecipare all'innovazione. Da qui l'idea di integrare l'innovazione nella formazione del maestro». Ma, a questo punto, sorge la necessità di un rinnovamento dei maestri e delle classi che accolgono gli allievi-maestri, i quali «devono vedersi offrire la possibilità di acquisire vere competenze professionali e sociali, che li rendano capaci di agire in modo adeguato sui diversi piani: cooperazione, osservazione, sistematizzazione ecc.» Perché il concetto e il desiderio di innovazione penetrino nella persona del futuro maestro, occorre soprattutto che egli sia coinvolto in maniera tangibile nell'elaborazione di progetti concreti, in modo che si sviluppino in lui l'immaginazione, la creatività e il coraggio di innovare. In sostanza, «all'acquisizione di conoscenze, nel corso della formazione, deve aggiungersi quella di attitudini reali, che sono essenzialmente d'ordine sociale e attivo».

5. Le competenze

Parlando di formazione del futuro insegnante, in un modo o nell'altro, si arriva a dover affrontare il tema delle competenze specifiche che l'insegnante deve possedere o acquisire per esercitare questo «mestiere» definito spesso un'arte, ma che oggi sta abbandonando sempre di più il suo aspetto artigianale, per diventare professione. *Professionalità significa competenza*.

La formazione, per essere completa, oggi deve comprendere allo stesso modo conoscenze, attitudini e competenze; per specificarle ulteriormente, occorre osservare il lavoro, l'attività reale che il maestro deve o dovrebbe svolgere.

Secondo U. P. Lattmann (Zofingon), si possono individuare tre ambiti principali, ognuno dei quali richiede una sua competenza:

1. la competenza teorica (teoria delle scienze, modi di conoscenza, didattica generale e speciale)

2. la competenza operativa e strumentale (pianificare, eseguire, valutare, stabilire sequenza, unità, e curricoli)

3. la competenza di comunicazione (processi di interazione, comunicazione con i colleghi, con i genitori, con le autorità, con gli esperti...)

Questi tre tipi di competenza sono in stretta relazione con quelli che sono gli obiettivi reali che si pone o si porrà la scuola e quindi con quelli che sono o che saranno i compiti del maestro.

A Lucerna è stato messo con forza l'accento sulla competenza sociale, che è competenza in comunicazione, competenza che consente al maestro di padroneggiare quelli che possono essere definiti, con un termine vago ma efficace, i problemi umani.

Questo tipo di competenza è stato l'ultimo, in ordine di tempo, a essere esplicitato come necessario nella professione insegnante. Con questo non si vuol dire che gli insegnanti, fino a oggi non l'hanno posseduta, anzi, si poteva notare, anche in passato, che il buon insegnante era colui che sapeva attirare i suoi allievi, capirli, che sapeva tener presenti le loro esigenze e i loro problemi, così come quelli dell'ambiente da cui provenivano. Oggi, si mette l'accento su questa competenza e la si esplicita nei suoi significati umani e sociali, soprattutto perché la scuola, finalmente, sta cessando di essere un'isola e sta ritrovando i suoi legami naturali con la società che l'ha prodotta e che la esige.

Nell'ambito della discussione sulla formazione del maestro, anche a Lucerna, è stato difficile rispondere alla questione fondamentale: *maestri si nasce o maestri si diventa?*

Un fatto è certo: le attitudini all'insegnamento si rivelano *solo* nella pratica, quindi, nella formazione del futuro maestro, la pratica e il contatto con la realtà scolastica devono essere potenziati, per far emergere le attitudini e orientarle al processo educativo.

Per concludere queste riflessioni riguardanti la formazione del maestro, si può sottolineare come la formazione deve tener conto di tutta la persona, così come deve obbedire a un principio unificatore, che armonizzi sapere e vita. Essendo l'obiettivo quello di formarsi, per formare domani, non può essere privilegiato un aspetto a scapito di altri, soprattutto bisognerà guardarsi dall'allettamento scientifico e tecnologico: le scienze o le tecniche, di per sé, non fanno il buon maestro, mentre la riflessione, la comunicazione, l'interazione con gli altri costringono a un approccio diverso del problema educativo, facendo sì emergere la necessità di padroneggiare concetti e tecniche, ma come parte integrante di quel tutto che è l'atto educativo. Il luogo privilegiato di questa formazione pedagogica, è stato sottolineato anche a Lucerna, sembra essere ancora la scuola normale, naturalmente riformata, perché in essa si verifica un legame più stretto tra cultura generale e formazione professionale.

«Uno dei vantaggi della scuola normale — afferma T. Bucher (Zurigo) — è quello di favorire un approccio della realtà meno cerebrale, soprattutto perché l'affettività e le attività artistiche e creative rivestono un'importanza non trascurabile».

Matematica 1978

Può certo apparire strano che, alla voce «Matematica», gli almanacchi si siano limitati a menzionare, tra i fatti salienti meritevoli d'essere ricordati per il 1976, «la soluzione del problema dei 4 colori da parte degli americani K. Appel e W. Haken».

Allo stesso modo, probabilmente, nella cronaca dell'anno 1978, sarà ricordata soltanto la «scoperta» di un nuovo numero primo ad opera dei giovani californiani Curt Noll e Laura Nickel. Un numero di 6533 cifre, maggiore di tutti quelli finora conosciuti: $2^{21.701} - 1$.

Tuttavia, uno sguardo retrospettivo meno superficiale consente di mettere in evidenza altre notizie interessanti che proponiamo all'attenzione del lettore nella presente analisi.

Innanzitutto, nel 1978, come avviene ogni quattro anni, si è riunita l'Unione Matematica Internazionale al Congresso di Helsinki, in occasione del quale, secondo la tradizione, sono state attribuite le «Medaglie FIELDS» (vedi nota a lato).

In tutti gli interventi, oltre che nei lavori dei premiati, è stata per così dire consacrata la maturità della trentenne «Teoria delle Categorie»: uno strumento concettuale e tecnico per la soluzione di problemi di matematica pura (Deligne) o applicata (Margulis) e per l'esame corretto di nuove prospettive (Quillen e Fefferman). Di interesse più immediato, specie per gli insegnanti, è stata la presenza, nell'ambito del Congresso, della Commissione per l'insegnamento della Matematica (ICMI). Dopo la... fiera di Karlsruhe nel 1976 (1850 partecipanti), i lavori di questa commissione si svolgevano attorno a un tema chiaramente definito: «L'educazione dell'insegnante di matematica. Formazione e aggiornamento. Quali conoscenze, esperienze e comprensione della matematica dovrebbe avere un insegnante di questa materia?».

La stessa ICMI si è inoltre fatta promotrice di altri incontri; a Lussemburgo (Le calcolatrici) e a Bielefeld (Cooperazione tra insegnanti di scienze e insegnanti di matematica), indicando così la via da percorrere ad altri organismi interessati alle medesime tematiche, come l'ormai «vecchia» CIEAEM, che a Santiago de Compostela ha discusso i «Rapporti tra la matematica, la realtà e le discipline che le servono o la servono», il «giovannissimo» IGPME e il «dinamico» GIRP che a Glasgow ha trattato il tema «Insegnante di matematica, chi sei?».

Considerato nei suoi intendimenti, l'anno matematico 1978 è caratterizzato da una svolta in due direzioni:

— attenzione accentuata per la funzione docente e per tutti i problemi ad essa attinenti, di tipo pedagogico, psicoaffettivo, tassonomico;

— inserimento della matematica nel vissuto scolastico (le altre materie), professionale (le calcolatrici) e concreto (le situazioni reali).

Un'interpretazione miope (forse converrebbe dire... da unijambiste) di queste iniziative potrebbe indurre a ritenere le attuali tendenze un ritorno a concezioni meno

«cervellotiche», più concrete, rispetto alle «folie inisemistiche» e ad altre esperienze compiute; oppure, in modo quasi deterministico, potrebbe far pensare a un inevitabile processo inteso a giustamente equilibrare teoria e pratica, e viceversa.

Occorre invece evidenziare con forza il progresso scaturito dalla riflessione compiuta nell'ambito di ambedue gli aspetti dell'apprendimento matematico.

Introdurre le calcolatrici non significa ricadere nel mero calcolo delle caselline, bensì approfondire lo studio delle tecniche euro-algoritmiche di risoluzione dei problemi secondo schemi programmati; interessarsi ad altre discipline non significa per nulla ricercare labili punti di contatto o ricorrere ad artifici, bensì riflettere sulla peculiarità di oggetto e di metodo delle singole materie scolastiche.

Si potrebbe continuare con altre esemplificazioni che rappresentano altrettanti superamenti dialettici di antiche dicotomie fasulle, come il proclamato «rientro» della geometria dopo tanta algebra...

A un livello meno appariscente, ma che un occhio avvertito indovina in sottofondo alle recenti pubblicazioni di maggior interesse (vedi riquadro), si delinea per il pros-

simo quadriennio una radicale «storizzazione» della matematica sia di ricerca, sia d'insegnamento.

Non è forse troppo azzardato riconoscerci, accanto alla riuscita sincronia attuata dalla Teoria delle Categorie, il desiderio di una sintesi diacronica che avvicini l'avventura storica della matematica alla genesi degli apprendimenti scolastici.

Sarà comunque interessante verificare i passi compiuti in occasione dei prossimi incontri della CIEAEM a Vesz Prem, del GIRP a Bardonecchia, della ICMI a Echternach e, più vicino a noi, del prossimo FORUM svizzero che si svolgerà nel Ticino.

Maurice Denis Froidcoeur

Le medaglie internazionali («Medaglie FIELDS»)

John Charles Fields era un ricercatore presso l'Università di Toronto; propose di istituire un «Premio» di Matematica simile ai Premi NOBEL delle altre discipline. Morì nel 1932 prima della realizzazione della sua proposta.

La medaglia viene conferita ogni 4 anni, in occasione del Congresso dell'Unione Matematica Internazionale (IMU).

Oltre al merito evidente, i candidati devono avere un'età non superiore ai 40 anni. I premiati sono 2 o 4.

Congresso 1978

dell'IMU e matematici premiati:

Helsinki: P. Deligne (B) - C. Fefferman (USA) - D. Quillen (USA) - A. Margulis (URSS).

Le pubblicazioni

Il ricco mercato editoriale riguardante la matematica può indurre a qualche riflessione malinconica chi lo consideri dall'angolo visuale del nostro piccolo mondo ticinese.

Senza richiamare qui gli «Atti» dei vari congressi, occorre ricordare l'«Opera Magna» comparso alla fine dell'anno 1977:

Encyclopedic Dictionary of Mathematics (2 volumi, 1750 pagine), traduzione inglese, a cura dell'America Mathematical Society (The MIT Press), del favoloso lavoro dei matematici giapponesi S. Iyanaga e Y. Kawada.

Nell'originale inglese, per le edizioni Springer (Heidelberg) è stata pubblicata una raccolta luminosa di L.A. Steen:

Mathematica today - Twelve informal essays (380 pagine)

Questi «12 saggi informali sulla matematica di oggi» sono:

R. L. Graham: Teoria combinatoria della schedatura

D. S. Moore: Analisi statistica dei dati sperimentali

M. Davis: Che cos'è il calcolo

K. Appel-W. Haken: Il problema dei quattro colori

F. C. Hoppensteadt: Aspetti matematici della biologia delle popolazioni

J. L. Alperin: Gruppi e simmetrie

F. E. Browder-S. McLane: La significatività della matematica

A. L. Hammond: La matematica, nostra invisibile cultura

J. T. Schwartz: La matematica, linguaggio per la comprensione dell'economia

P. D. Thompson: La matematica della meteorologia

I. Richards: Teoria dei numeri

R. Penrose: La geometria dell'universo

Jean Dieudonné, dopo il suo «Panorama des Mathématiques pures: le choix bourbachique», (pubblicato un anno prima da Gauthier-Villars), continua con i suoi collaboratori la sua inchiesta storica: *Abrégé d'histoire des Mathématiques 1700-1900* (2 volumi, 882 pp.), Hermann, Parigi.

Nella «Biblioteca della EST», Mondadori pubblica, dopo le traduzioni dei volumi della Open University (Algebra, Analisi, Probabilità e Statistica), un bellissimo libro:

Evandro Agazzi e Dario Palladino: *La geometria non euclidea* (320 pp.).

A parte questa ultima notevole eccezione, il mercato italiano vale questo anno soprattutto per alcune traduzioni di testi stranieri, che sembra comunque opportuno citare:

M. J. Holt - A. J. McIntosh: *Matematica per non matematici* (del 1966) (350 pp.), nella collana STUDIO delle Edizioni Sansoni.

Fletcher (a cura di): *La matematica per la scuola dei nostri giorni* (del 1964) 2 vol. La Nuova Italia (Didattica viva N. 45-46).

D. A. Johnson-M. S. Norton - W. H. Glenn: *Logica e ragionamento* (del 1953) (80 p.) collana «M» (N. 18) Zanichelli.

Infine, nella collana delle Monografie della «Commission Romande de Mathématique» le nuove *Tables numériques et formulaires* (Olza-Taillard-Vautravers-Diethelm), Spes.

Il carteggio tra Giuseppe Prezzolini e Elio Vittorini

Il carteggio tra Giuseppe Prezzolini e Elio Vittorini che qui si pubblica e i cui originali sono ora nell'Archivio Prezzolini alla Biblioteca cantonale di Lugano, comprende undici lettere, di cui le prime quattro furono scambiate dal 19 settembre 1946 al 23 dicembre dello stesso anno; le cinque susseguenti, dal 20 gennaio al 5 ottobre del 1947; l'ultima di esse, con notevole intervallo, è datata il 18 maggio 1951. Quando Giuseppe Prezzolini, da Nuova York, dove dagli anni Trenta era docente presso la Columbia University, iniziò il carteggio nel settembre del 46, Elio Vittorini da un anno (precisamente il 29 settembre, a cinque mesi dalla fine della guerra) aveva iniziato a Milano la pubblicazione del "settimanale di cultura" *Il Politecnico*, trasformato in "mensile di cultura contemporanea" col n. 29 uscito il 1 maggio del 46 e continuato fino al n. 39 uscito nel dicembre del 1947.

Il Politecnico — riprendendo testata e spiriti della rivista di Carlo Cattaneo uscita a Milano dal 1839 al 45 e dal 1860 al 65 — si proponeva, con un linguaggio democratico e quindi di più vasta circolazione, l'aggiornamento e la diffusione di una cultura contemporanea che il fascismo aveva ignorato: «non più una cultura — scriveva il Vittorini nel primo numero — che consoli nelle sofferenze, ma una cultura che protegga dalle sofferenze, che le combatta e le elimini.» Il proposito di una tale cultura non solo conforto ma responsabile e operante sulle sorti dell'uomo e della polis, il largo consenso dei lettori, l'appoggio dei partiti di sinistra — «del Politecnico si parlava nelle sezioni, si parlava nelle fabbriche; al giornale arrivavano montagne di lettere e manoscritti» (G. Giudici) — portarono la rivista a scontrarsi con le esigenze politiche del partito che più gli era vicino. Sul tema dei suoi rapporti con la politica, sulla posizione dell'intellettuale nel partito, nel n. 31-32 e con il titolo *Politica e cultura*, Vittorini così scriveva: «L'errore principale è di ritenere il Politecnico comunista per il fatto di essere diretto da un comunista... abbiamo espresso un'esigenza storica della cultura italiana stessa che non importa se fa o non fa politicamente comodo a un partito o a un altro... Certo la politica fa parte della cultura. E certo la cultura ha sempre un valore anche politico.

L'una, certo, è cultura diventata azione. L'altra ha un valore anche politico nella misura in cui inclina a diventare azione. Ma l'una, la politica, agisce in genere sul piano della cronaca. La cultura, invece, non può svolgersi all'infuori da ogni legge di tattica e di strategia, sul piano diretto della storia.» E al segretario del partito comunista, Palmiro Togliatti, intervenuto nella polemica (cfr. n. 33-34) rifiutando l'equazione politica-cronaca e cultura-storia, Vittorini, nel n. 35 gennaio-marzo 1947 e col titolo *Politica e cultura, lettera a Togliatti* così precisava il suo pensiero: «Non voglio dire che politica e cultura siano perfettamente di-

stinte e che il terreno dell'una sia da considerarsi chiuso all'attività dell'altra, e viceversa... Ma certo sono due attività, non un'attività sola; e quando una di esse è ridotta (per ragioni interne o esterne) a non avere il dinamismo suo proprio, e a svolgersi, a divenire, nel senso dell'altra, sul terreno dell'altra, come sussidiaria o componente dell'altra, non si può non dire che lascia un vuoto nella storia... Io non ho mai inteso dire che l'uomo politico non debba interferire in questioni di cultura. Io ho inteso dire che egli deve guardarsi dall'interferirvi con criterio politico, per finalità di contingenza politica, attraverso argomenti o mezzi politici e pressione politica, e intimidazione politica. Ma in quanto uomo anche di cultura, anche di ricerca, egli non può non partecipare alle battaglie culturali. Solo che deve farlo sul piano della cultura stessa e con criterio culturale. Vedi l'esempio della reazione marxista a Croce. Si è svolta naturalmente, e ha finito per culminare nell'opera di Antonio Gramsci che ristabilisce la piena attualità del marxismo, non senza aver accolto talune obiezioni crociane, e non senza essersene giovato, non senza averle scontate, non senza averne tratto occasione di sviluppo o almeno chiarimento per il marxismo stesso...».

Questa, che abbiamo letto nel Politecnico, è la stessa tematica che il lettore vedrà affiorare e primeggiare su quella letteraria nel carteggio con Prezzolini.

I due interlocutori non potevano essere personalità più antitetiche, non tanto per la pur notevole differenza di età, sessantaquattrenne, nel 1946, il Prezzolini, e trentottenne il Vittorini, quanto per la loro natura profondamente diversa. Pessimista — di un pessimismo nutrito e prigioniero della lezione del suo Machiavelli — scettico e disincantato, il Prezzolini non può concedere spazio a speranza di rinnovamento ab imis. Nella sua lettera del 22 febbraio del 47 con arida, totale sfiducia scrive: «Se il Comunismo riuscisse a vincere in Italia farebbe come il Socialismo e il Fascismo; sarebbe marcio entro una generazione. Non sarà fatto sul serio; il suo difetto non sarà di essere Comunismo, ma di essere italiano». E aggiunge gelidamente sarcastico: «Gli intellettuali italiani si acquistano facilmente con uno stipendio o con la speranza di esso. Sono infidi per la natura stessa della mente intellettualistica.» Nella sua lettera dell'8 agosto e più diffusamente in quella del 5 ottobre, con semplificazione categorica e manichea scrive: «... mi pare che la politica voglia altri scopi che l'intelligenza; e se c'è un conflitto voi dite di esser pronti a lasciar subito l'intelligenza da parte e farla serva della politica. Allora è meglio lasciar subito l'intelligenza da parte e farla serva della politica... L'attività dell'uomo politico non si cura altro che di raggiungere il suo fine. Se l'intelligenza degli intellettuali gli serve, egli si aggrega gli intellettuali, se no li deride, li

respinge o li mette in prigione. ... Un politico non accetta mai documenti, studi, ricerche...»

Chi così scriveva, non era più il Prezzolini direttore della «Voce» che era pur stata anche politica, impegnata in precise battaglie politiche, ma il Prezzolini che nel 1922 — a pochi mesi dalla marcia su Roma — nella coraggiosa rivista torinese di Piero Gobetti, *Rivoluzione liberale*, aveva proposto la fondazione di una *Società degli Apoti*, di coloro cioè che "non le bevano", che vogliono "tenersi al di sopra delle illusioni": «Siamo di fronte a un Medioevo, in cui a noi intellettuali non resta che il convento. Ritiriamoci lì, a salvare almeno un'eredità di cultura e di pensiero.» Non restava, con altre parole sue, che farsi "storici del presente", svolgendo onestamente il proprio lavoro di intellettuali.

Viceversa, Vittorini è portatore di un'eroica speranza in un possibile rinnovamento razionale della società e, nel contempo, portatore di una tensione rivoluzionaria che in quella prima e breve stagione del dopoguerra era diffusa. Non può che rifiutare di intendere la politica nel senso peggiorativo che le dava Prezzolini, e non può volere che l'intelligenza "faccia da serva alla politica". Precisa che "essere pronti a lasciar da parte gli interessi dell'intelligenza per quelli della politica in un momento straordinario, significa solo, mi sembra, riconoscere la possibilità di un momento straordinario in cui l'interesse politico diventa interesse intellettuale, anzi spirituale, in assoluto, a cioè riconoscere che "ci può essere una rivoluzione".

Vittorini voleva fare della cultura una milizia politica intervenendo nella realtà in un'accezione globale, persuaso che progresso letterario e scientifico e progresso civile devono condizionarsi a vicenda. Al P.C. aveva aderito idealmente con totale fiducia credendolo "una nuova forma storica capace di passare sopra a qualsiasi preconcetto ideologico e di farsi continuatrice della liberazione liberale". E di matrice liberale era la sua richiesta di libertà del dissenso.

Ma per quella milizia e per quella libertà nel 1947 non ci fu spazio politico in quel partito e *Il Politecnico* dovette chiudere. Nella sua ultima lettera del 18 maggio 51, Vittorini confessa a Prezzolini: «Io ormai è dal 47 (precisamente dal novembre 47) che ho rinunciato a ogni tentativo di intesa con i marxisti. Da quando cioè ho finito di capire che non c'è niente da mutare o sviluppare entro il marxismo, e che si può solo o accettarlo qual è (quale Mosca vuole che sia) o tenerne fuori».

Nel frattempo, Vittorini aveva avuto l'occasione di partecipare alle *Rencontres internationales* di Ginevra del 1948 con la conferenza: *L'artiste doit-il s'engager*. Nel dibattito che vi seguì così ebbe a precisare la sua tesi dell'impegno naturale: essa "contiene giustamente l'affermazione che l'artista è condizionato, ma tutta tesa a dimostrare che egli riesce in parte, quando è grande artista, a superare il suo condizionamento e a farci conoscere così, attraverso le sue opere, ben più che la sola realtà del suo tempo, a farci conoscere cose della realtà che non solo vivono più a lungo del tempo che fu suo e della società a lui contemporanea, ma ancora più a lungo di ciò che il suo tempo ha prodotto nelle altre attività della conoscenza. In effetti, l'opera di Dante vale ancora oggi per l'operaio che la legge come

per il capitalista o il marxista o l'esistenzialista... considero l'attività artistica come un'attività di conoscenza assoluta. Del resto, il termine 'bello' che si usa per provare la validità artistica di un'opera o di un frammento di essa, costituisce per l'artista, nel corso del suo lavoro, un eufemismo del termine 'vero'. Nel corso del suo lavoro, l'artista non sceglie le proprie parole, le proprie tonalità, le proprie misure, i propri ritmi per fare 'bello', ma per fare 'vero'; non per

raggiungere il bello, ma per afferrare il vero. Il semplice fatto di collocare un aggettivo prima o dopo un sostantivo, o il semplice fatto di ripeterlo, non è fondamentalmente per noi una maniera di fare 'più bello', ma una maniera di fare 'più vero'. E l'effetto ottenuto, quando lo si ottiene, è, in fin dei conti, verità». (A.A.VV. *Débat sur l'art contemporain*, Ed. La Baconnière, Neuchâtel, 49).

Vincenzo Snider

Il mio carteggio con Vittorini

Fra le storie delle mie illusioni e delusioni un carissimo (ma anche dolorosissimo) ricordo rimane come tipico di un momento della mia vita. Fu il mio tentativo di fondare a New York nel 1947 una rivista in lingua americana che tenesse informato il pubblico sulla produzione intellettuale del nostro paese. Da due anni era finita la guerra. Si erano alquanto quietate le rappresaglie e gli urti della guerra civile. Mi parve che ci fosse posto per un piccolo organo che facesse conoscere o, in parte, ricordare (ai pochi lettori di libri italiani) quello che si scriveva di meglio nella penisola.

Proposi l'idea ad Andrea Ragusa, piccolo, strambo ed instancabile lavoratore solitario che si firmava come editore S.F. Vanni (nome di un antichissimo e cencioso emporio di libri scolastici e di giornali di tutti i generi in lingua italiana, che egli aveva acquistato e trasferito dal quartiere del porto a quello di Washington Square). Ho descritto nell'*Italiano inutile* il titolo di questo libraio al quale si doveva, a prezzo della sua salute e col sacrificio di giorni e di notti passate al suo banco, risparmiando ogni spesa non strettamente utile, da quella di un aiuto materiale a quella della luce, se per molti anni il libro

italiano si trovò in vendita nella metropoli con una guida competente (ma anche spese volte impertinente e sempre indipendente) che non aveva relazioni ufficiali con il Consolato o con i giornaletti in lingua pseudo italiana, guasta dagli inglesismi e da altre malattie intellettuali innominabili.

Egli accettò la proposta che gli feci di un numero di prova, senza compenso per me o per i miei collaboratori. Alcuni miei scolari, di cui darò in seguito i nomi, accettarono di lavorare gratis, come il direttore. Il fascicolo uscì nell'aprile 1947 in 98 pagine con illustrazioni, contenente articoli e novelle di scrittori contemporanei, alcuni mai tradotti in inglese, e dei mucchietti di notizie, di bibliografie, di echi, di storielle. Non era gran cosa, ma era qualche cosa. Se fosse stata sostenuta da un promettente numero di sottoscrittori, o da qualche mecenate italoamericano, o da qualche istituzione, avrebbe potuto diventare una pubblicazione importante.

Ne furono stampate duemila copie, che furono spedite a molti dei clienti della libreria Vanni (alcuni vecchi di decenni). Il risultato furono *dieci abbonati* (l'abbonamento era di \$ 2.50!). Naturalmente l'editore ed io

smettemmo immediatamente di sprecare, lui dei dollari, ed io delle ore del mio tempo. Evidentemente la clientela, che s'interessava alla letteratura italiana ed alle sorti del pensiero in Italia, non aveva bisogno del nostro aiuto. Si sentiva sufficientemente istruita leggendo il «Corriere della sera» e gli altri giornali italiani, che a poco alla volta si presentarono nelle edicole e nei negozi di libri. Io ne conservai due copie per ricordarmi di non tentare mai nulla più di quello che avevo fatto per la cultura italiana in America, dopo un referendum così negativo. Fu una buona lezione.

Ma dalla prova di quel fascicolo nacque la corrispondenza con uno degli autori giovani cui mi ero rivolto per il permesso di pubblicazione. Questa corrispondenza, che io ritengo una delle più belle della mia vita, e i cui originali si trovano ora depositati nella Biblioteca cantonale di Lugano, fu la corrispondenza con Elio Vittorini. Conservai anche copia di almeno una parte delle lettere che io gli scrissi. Son pochi documenti, ma hanno il merito di elevarsi sopra le lotte politiche e sopra gli affanni della vita del dopo guerra per trasportarci in un'atmosfera dove la cultura è ritenuta un valore superiore alla passione politica. Un documento sempre raro ma soprattutto rarissimo nell'Italia di quel tempo, ancora sanguinante della guerra civile. Ci fu, tra il vecchio direttore della «Voce» e il novissimo direttore del «Politecnico» uno scambio di idee e di simpatie, con sincerità assoluta di espressione; perchè io non ignoravo quale fosse il programma politico del Vittorini e lui non poteva non avere sentito le false voci che correvano contro di me come un fascista al servizio del passato Governo italiano.

La pubblicazione di queste lettere viene assicurata in Italia dalla «Nuova Antologia», rinnovata dalla direzione diretta di Giovanni Spadolini; e nel Canton Ticino dal figlio di Elio, Demetrio Vittorini, sulla rivista «Scuola Ticinese». Ringrazio l'erede del Vittorini per la collaborazione che ha dato a questo documento e insieme piccolo monumento di un'Italia migliore.

Giuseppe Prezzolini

1

19 settembre 1946

Egregio Signore,

non so se lei conosce il mio nome, in ogni modo son professore di letteratura italiana nella Columbia University e da molti anni mi occupo di relazioni letterarie internazionali. Sono un uomo pratico e un «pubblicista», come si dice oggi, il che rassomiglia assai alla «donna pubblica» nel significato e nella realtà delle cose. Se così è, cerco di fare il mio mestiere più onestamente che posso, avendo sempre dei pregiudizi di questo genere.

Le scrivo per domandarle un permesso, di cui potrei fare a meno, veramente, ma questa è una prova di quei pregiudizi ai quali alludevo di sopra. Vorrei far tradurre da un mio allievo e pubblicare in un periodico di qui una sua novellina, che ho letto con interessamento in Lettere ed arti «La vendetta di Rubino». Mi pare adatta per il pubblico di qui. Vedo che, con molta disinvoltura, vari periodici riproducono scritti italiani senza permesso. E credo che la legge, o l'interruzione della legge, siano in favore di questa disinvoltura. Mi sentirei più tranquillo se lei mi concedesse il permesso. Guardi che non posso darle alcun compenso. Se la cosa va bene, più avanti spero di poterlo fare. Per ora si tratta di una prova, e l'esser tradotto le potrà servire come introduzione agli editori americani che non leggono l'italiano. Servirebbe, insomma, come esposizione di un prodotto (sono un uomo pratico) in una vetrina di New York. Che cosa potrà accadere poi, non si sa mai. Male, no di certo.

Ho ordinato dei libri suoi alla libreria di cui la mia università si serve, ma ancora non ho ricevuto nulla. Tutto è in ritardo. Perciò non posso chiudere la mia con quelle frasi di complimento con le quali si suppone che una lettera come questa debba terminare.

Voglia credermi frattanto suo dev.mo

Giuseppe Prezzolini

2

Milano, 7 ottobre 1946

Giuseppe Prezzolini
419 West 119th Street
New York 27, N. Y.

Illustre signore,

conoscere il Suo nome fa parte della mia formazione. Ho letto i Suoi libri e anche sfogliato le annate della Sua Voce non appena ho incominciato a interessarmi di letteratura. Perciò mi riesce estremamente lusinghiero leggere la Sua lettera del 19 settembre che mi viene trasmessa al mio nuovo indirizzo (Via Borghetto, 5, Milano). Il permesso per la traduzione del racconto, dato che Lei me lo richiede, glielo dò ben volentieri, ma Le dico anche che il racconto non mi piace. Fu scritto nei primi mesi del '44 per la stampa clandestina, ed è stato dalla stampa clandestina che «Lettere ed Arti» lo

ha ripreso. Le mie ambizioni letterarie sono un po' più complicate. D'altra parte ho di rado la mano felice per i racconti. E poiché considero un onore di essere meglio conosciuto da Lei, Le mando il libro che dei miei mi piace di più: «Conversazione in Sicilia». Le manderei anche l'ultimo che riguarda la resistenza italiana, «Uomini e no», ma in questo momento non ne possiedo copia. Vedrò più tardi.

Ora La ringrazio e Le stringo forte la mano, suo
Elio Vittorini

3

2 dic. 1946

Preg.mo signor Vittorini,

grazie per la sua lettera, per il consenso e per il libro. Specialmente per questo. *Conversazione in Sicilia* è un bel libro, molto bello. C'è novità, poesia, umanità e qualche cosa di selvaggio che proprio mi piace. Son stato contento di leggerlo. Avevo visto delle recensioni, ma i recensori in Italia ora vogliono scrivere bene, e scrivon così bene che non si capisce di che cosa parlino. Anche le recensioni sono arcani, misteri, segreti ermetici. Sicché non m'era riuscito di capir che cosa fosse il libro. Ora capisco, e capisco anche che non sia facile scriverne. Non so se qualcuno ha osservato che lei rappresenta un popolo senza religione. In un certo senso è un libro primordiale, pagano. C'è in lei una forza che spero si svilupperà.

Non badi troppo a questi miei giudizi, scritti in fretta e sotto l'impressione di volerle dire subito che il libro mi ha fatto impressione. Non mi dia dell'—illustre— perché lei è certamente ora più illustre di me. Io sono o mi considero morto.

Lessi nei giornali che lei è comunista. Io non sono comunista, e volevo dirle che quanto le ho scritto sopra non viene da un compagno di fede, né è scritto per ingraziarsi un avversario. Credo di essere fuori di tutte queste cose. Ma recentemente ho provato a imparare la lingua russa ed ho tradotto per la mia maestra roba del Simonoff. Che roba.

Immagino che il suo libro sarà tradotto in America. Se non fosse impegnato, sarei onorato di proporlo a un editore di qui. Senza certezza dell'esito, perché il farsi tradurre è un gioco del lotto.

La sua novellina non è così buona come il libro. Ma non sarebbe facile dare una parte del libro. Poi la novellina ha un certo interesse di recente attualità, che va bene per quel che mi propongo. Non so se riuscirò, perché non ho denari per pagare buoni traduttori e mi servo dei miei studenti migliori. Saluti cordiali

Giuseppe Prezzolini

Giuseppe Prezzolini negli anni giovanili



Elio Vittorini

4

Milano, 23 dicembre 1946

Dr. Giuseppe Prezzolini
419 West 119th Street
New York 27, N. Y.

Caro dott. Prezzolini,

Le sono molto grato per la sua lettera e per il Suo giudizio su *Conversazione*. Il successo incontrato in questa vecchia Europa non mi ha ancora montato la testa, posso assicurariglielo. Spero veramente di riuscire ad accettare sempre con gioia la parola più serena, e preferirla al chiasso delle recensioni di giornale. Che Lei poi non sia mio compagno di fede aggiunge valore, per me, a quello che dice. Credo, del resto, che i c., almeno in Italia, non sono tutti settari. Se il P.C. italiano ha attirato nelle sue file tanti intellettuali è stato quasi unicamente perché ci è apparso (negli anni terribili) come l'unico partito serio, l'unico attivo, l'unico eroico e l'unico (proprio così) non settario. C'è stato un momento in Italia (tra 43 e 45) in cui non sarebbe stato possibile a un antifascista sincero voler essere di un altro partito. Si era tra dilettanti negli altri partiti e tra temporeggiatori. Ora si tratterà di chiarire la nostra posizione in seno a questo Partito. Ma il chiarimento è già in corso. Lei saprà che non ci si chiede nemmeno di essere marxisti. Si può essere, in seno al nostro Partito, anche cattolici o kantiani come ideologia. Puché si accetti la linea d'azione politica decisa anno per anno nei Congressi dalla maggioranza degli iscritti. Non vi è niente che non cambi, in questo mondo. E oggi l'Italia è viva abbastanza. Le ho mandato il numero estivo della mia rivista, *Il Politecnico*. Ora Le manderò il nuovo che esce a Natale (con gli auguri per il Natale). Così vedrà che un c. può fare una rivista a cui collaboratori non sono c. per la maggior parte. E i cui interessi non sono principalmente politici. Le manderò inoltre *Uomini e no*; ne ho potuto avere infine una copia.

Con i saluti migliori, suo

Elio Vittorini

P.S. — Ho mandato a parte al dott. Morgan Ayres i cenni bibliografici che mi chiedeva. Spero li abbia ricevuti.

5

20 genn. 1947

Preg.mo sign. Vittorini,

ho ricevuto tre numeri del «*Politecnico*» che suppongo lei mi abbia fatto madare e la ringrazio vivamente. Con il tramite ordinario della «efficiente» burocrazia americana e delle complicate leggi sul com-

mercio coll'estero d'Italia non si riesce ad avere i periodici e anche i libri che con immenso ritardo. Mi ha colpito l'impaginazione originale, che ha i suoi vantaggi, però mi pare che il carattere piccolo e le linee alle volte troppo lunghe non invitino alla lettura, anzi stanchino l'occhio, soprattutto l'occhio di lettori come quelli che il carattere della rivista fa prevedere, cioè operai, lavoratori ecc. Forse mi sbaglio, e in ogni modo non ha grande importanza per me. Il contenuto l'ho trovato per me attraente e spesso istruttivo. Avevo veduto il suo volume di narratori americani, ma non la Storia della letteratura americana, che a prima vista mi pare bene informata ed equa. Ho segnalato a qualche americano vivente articoli del Politecnico, e farò qualche nota nell'Italian Literary Digest, per il quale lei mi concesse di pubblicare la traduzione del suo racconto Rubino's Revenge.

A proposito di questa è accaduto che la rivista Lettere ed arti pretenderebbe un pagamento, ma ho risposto che sarebbe un caso nuovo nella storia del diritto d'autore che una rivista, pagando l'autore per uno scritto, ne acquistasse anche il diritto di traduzione nelle lingue straniere. Ho risposto un po' in celia, perché probabilmente la lettera fu scritta da qualche amministratore zelante e ignorante. In ogni modo ho voluto avvertirla.

Mi può mandare poche righe di bio-bibliografia sua? Nel nostro ricco archivio di informazioni sui contemporanei autori italiani lei non figura. E poi in ogni modo dal 1939 siamo stati separati dalle vicende politiche.

Mi cavi una curiosità: il titolo di Politecnico fu preso da lei per ricordo di quello di Cattaneo? E si ricordi di dirmi quale casa editrice degli Stati Uniti pubblicherà la sua non sacra Conversazione.

Mi creda suo dev.mo

Giuseppe Prezzolini

6

22 febr. 1947

Caro Vittorini,

grazie della sua lettera del 23 dicembre e del libro, che aspetto. Il primo numero del «Digest» è in tipografia e spero di mandargliene copia nel prossimo mese. C'è una introduzione di poche parole al suo racconto, e lei che ha dovuto scriverne tante così brevi, sa quanto sia difficile esserne contenti quando si deve stare all'essenziale e avere un occhio al lettore. Lo schizzo del Guttuso mi ha pure fatto comodo.

Preferirei non parlare delle questioni politiche. Ma vorrei dirle che io, se non mi sento comunista, per altro non è perché mi senta capitalista, e l'anno scorso facevo i conti che se crepavo non c'era in cassa tanto da farmi fare un funerale di prima classe, come parecchie persone desidererebbero. Le ragioni mie sono molto personali: prima di tutto, in linea generale, non credo che la storia possa avere un termine; secondariamente, credo che il Comunismo sia una religione e che gli Italiani o gli Americani non abbiano lo spirito religioso necessario. Se il Comunismo riuscisse a vincere in Italia farebbe come il Socialismo o il Fascismo; sarebbe marcio entro una generazione. Non sarà fatto sul serio; il suo difetto non sarà di esser Comunismo, ma di esser italiano. E non so perché lei si rallegri vedendo tanti intellettuali entrare nelle file di quello. Gli intellettuali italiani si conquistano facilmente con uno stipendio o con la speranza di esso. Sono infidi per la natura stessa della mente intellettualistica. Marx aveva ragione chiamandoli «spostati». Ma personalmente non son preoccupato di un possibile Comunismo, prima di tutto, perché io m'accomoderei facilmente, siccome non m'importa molto di «comunicare» agli altri le mie idee, e poi perché suppongo che i comunisti, come furono i fascisti, sarebbero sufficientemente intelligenti per capire che io non posso dar fastidi a nessuno e politicamente non conto nulla, anzi che se per caso esprimo un'idea, si è certi che i miei conterranei ne acquistano un immediato disgusto. E basta con queste riflessioni personali, necessarie soltanto per dirle che il mio non esser comunista deriva da ragioni non borghesi; e quando penso alla classe dirigente italiana, alle volte mi prende proprio la voglia di augurarmi che sia spazzata via dalla vita italiana.

Se una volta torna a scrivermi, mi cavi la curiosità di dirmi come ha fatto a imparare la lingua americana, senza esser stato qui. Gli autori che lei ha tradotto son pieni di gerghi passeggeri, per i quali non sempre soccorrono i dizionari di slang. E come s'interessò a questa letteratura.

Leggo il Politecnico con interesse e ci trovo da imparare. È una bella rivista e l'ho messa nell'elenco di quelle che ho potuto raccomandanda-

re ai lettori del Digest. Mi dia un'assoluzione generale se troverò qualche cosa da citare o da riassumere o da tradurre interamente nel Digest. Grazie. Suo aff.mo

Giuseppe Prezzolini

7

Milano, 11 aprile 1947

Dr. Giuseppe Prezzolini
419 West 119th St.
New York 27, N.Y.

Caro Prezzolini,

mi scusi questo lungo ritardo, sono impegnato in un numero del Politecnico che porta risposta ad una lettera di Togliatti al Politecnico. Desidero chiarire in essa non solo la posizione mia nel partito comunista, ma quella dell'intellettuale in un partito, della cultura nella politica; anzi della cultura e della politica.

Le ho mandato il Sempione, lo ha ricevuto? Lei è certo autorizzato a prendere da «Il Politecnico» quanto giudica di interesse per «Digest» e per altre riviste, eventualmente.

Lei mi chiede come sono arrivato alla letteratura americana. Ci sono arrivato attraverso Robinson Crosuè: quando lo lessi molti anni fa mi venne desiderio di poter leggere gli altri libri di Defoe che non erano tradotti in italiano. Così imparai l'inglese e mi allargai su questa letteratura. Fu attraverso James, che amavo molto, che passai all'americano.

Ho dell'inglese una conoscenza puramente letteraria. La conosco come un sordo muto in quella lingua. Devo dirle che non ho trovato grandi difficoltà nel tradurre. I testi mi guidavano come una specie di musica. E ho anche preso i miei non pochi «granchi» ma me ne infischio. Credo che per imparare bisogna infischiarci degli errori in cui si può incorrere. Ora però ho abbandonato il lavoro di traduzione.

Con viva simpatia mi creda, suo

Elio Vittorini

8

8 agosto 1947

Caro Vittorini,

le son debitore di tanti ringraziamenti per l'invio del Politecnico (al quale propongo che la nostra biblioteca si abboni) e del suo Il Sempione ecc. Frattanto la biblioteca riceveva dal libraio italiano Uomini e no. Volevo scriverle prima ma aspettavo la sua risposta a Togliatti. Debbo confessarle che, in generale, vado più d'accordo con Starace-Togliatti che con gli intellettuali. Non per le stesse ragioni, si capisce. Ma mi pare che la politica voglia altri scopi che l'intelligenza; e se c'è un conflitto voi dite di esser pronti a lasciar tutta l'intelligenza per la politica. Allora è meglio lasciar subito l'intelligenza da parte e farla serva della politica. Potrei scrivere a lungo di questo, ma a lei non importa di certo e per ciò faccio punto.

Mi interessò molto quel che lei mi disse del modo con il quale aveva studiato la letteratura inglese e americana, e dei suoi granchi. Ci vuole molto coraggio per tradurre e si fa da ragazzi, poi ci si pensa sempre di più e non lo si fa, o almeno non volentieri. Se resto ancora a insegnare, farò un anno un seminario per esaminare le traduzioni della letteratura americana in Italia e la farò vivisezionare da qualche figlio di cafoni istruito. Il Politecnico è una rivista viva e piena di cose interessanti. Non so chi sia il vostro corrispondente americano; gli articoli sulla stampa erano bene informati in generale. Peccato che non farò a tempo a riprodurre qualche articolo, perché la mia esperienza del Digest si fermerà al n. 1. Non abbiamo avuto l'insuccesso che ci si aspettava, ma uno ancor maggiore di quello che ci aspettava. Perciò si smette. Non so chi sia l'editore della sua Conversazione in Sicilia qui negli S.U. Se ha corrispondenza con esso, gli dica che se il traduttore trova difficoltà può rivolgersi a me, fra tanti che possono aiutarlo. Se mi avessero chiesto, non avrebbero tradotto «galantuomini» del Levi con «decent people» (i galantuomini del Mezzogiorno). Grazie dei libri (dei quali non le scrivo per la ragione che ho detto sopra) e mi creda suo dev.mo

Giuseppe Prezzolini

9

30 agosto 1947

Caro Prezzolini,

per intendere la «politica» nel senso peggiorativo che le dà lei, bisognerebbe intendere «intelligenza» anche nello stesso senso — e si potrebbe. Ora cosa c'entra lo «staracismo» con la «politica» come concetto? Ad ogni modo essere pronti a lasciare da parte gli «interessi dell'intelligenza» per quelli della politica in un momento straor-

diario — significa solo, mi sembra, riconoscere la possibilità di un momento straordinario in cui l'interesse politico diventa interesse intellettuale, anzi spirituale, in assoluto, — e cioè riconoscere che «ci può essere una rivoluzione». Rifiutando questo mi sembra che lei rifiuta il concetto stesso di rivoluzione, e insomma non vuol saperne di trasformazioni del mondo. Altrimenti non mi direbbe che tanto vale mettere subito l'intelligenza a disposizione della politica e farne una serva perenne di quest'ultima. Tale eventualità è per me antipatica non meno della prima. È un'eventualità che esclude essa pure il concetto della «rivoluzione» e per cui ci s'immobilizza, precisamente, nella politica, nella servitù verso il «pratico» della politica. Dunque io sono molto lontano dal potermi mettere d'accordo con lei. Ma immagino che lei ha detto le cose come le ha dette, solo per «fretta nel dire». Ripeto che solo in rapporto a una rivoluzione, e nel momento di una rivoluzione, io eviterei i conflitti tra cultura e politica. Per il resto penso anzi che tali conflitti sono necessari.

Mi scusi il modo sommario in cui le scrivo. Sono anche in campagna, senza modo di battere a macchina, e senza nemmeno carta più decente. Le scrivo nello stesso modo in cui lavoro, rubando un po' di tempo, appunto, al lavoro. Con saluti più cordiali mi creda suo dev.mo

Elio Vittorini

La Casa Editrice che ha preso *Conversazione in Sicilia* è *New Directions*, diretta da James Laughlin.

10

5 ottobre 1947

Caro Vittorini,

creda che la questione è molto più importante di quanto paia; e se io scrissi in fretta, però ci ho pensato molto in questi anni. La politica si propone scopi pratici. L'intelligenza si propone di conoscere. Non si posson avere due fini nella vita, e lo disse qualche tempo fa Aristotile. Dei due fini, uno a un certo momento deve superare l'altro, e quindi non c'è mai altro che un fine solo. (Pace e giustizia — per es. — è un'espressione popolare ma eguale a «triangolo quadrato», perché chi vuole giustizia deve rinunciare alla pace, e se uno vuole la pace deve rinunciare alla giustizia). L'attività dell'uomo politico non si cura altro che di raggiungere il suo fine. Se l'intelligenza degli intellettuali gli serve, egli si aggrega agli intellettuali, se no li deride, li respinge o li mette in prigione. L'intellettuale cerca la verità, e se questa verità salta fuori contraria ai suoi interessi, ai suoi fini politici, ai suoi desideri morali ecc. deve accettare il verdetto dell'intelligenza. Io vorrei supporre che mia madre è stata una donna onesta, ma se io trovo una corrispondenza che mi mostra che è stata una puttana, come intellettuale devo accettare il documento. Un politico non accetta mai documenti, studi, ricerche. I politici si appoggiano sugli interessi, sulle passioni, sulle tendenze della gente, non sulla loro intelligenza. Non ci sarà mai una politica intellettuale. Non ci sarà mai una politica scientifica. Perciò se uno è convinto che a un certo momento la politica deve avere il sopravvento non è un intellettuale. Ha già rinunciato all'intelligenza.

Giuseppe Prezzolini intervistato da Mario Agliati su Giuseppe Lombardo-Radice, per «Scuola ticinese» (cfr. il fascicolo no. 50 del novembre 1976) Fotogonnella



INDICAZIONI RELATIVE AL CONDUCENTE



Nome: Elio (1)
 Cognome: Vittorini (2)
 Luogo di nascita: Silvano (3)
 Data di nascita: 23/7/10 (4)
 Domicilio: Silvano (5)

Terza pagina del «Permesso internazionale di condurre» rilasciato a Elio Vittorini dalla Prefettura di Milano l'8 luglio 1959. (Proprietà Dimitri Vittorini)

L'intelligenza vuole fin dal principio essere sorretta da una sola volontà, da una sola passione: quella del vero. Il politico vuole «fare», e soprattutto vuole condurre gli altri a «fare». Ma per un intellettuale questo è un problema secondario. Egli vuole «conoscere» e sa che la propria conoscenza lo può portare anche a negare valore all'azione ed al «fare» ed allo spinger gli altri a «esser fatti». La ricerca ha valore soltanto se è fatta con spirito disinteressato dai risultati, se no non è conoscenza intellettuale. Nelle vita ha ragione il politico.

Egli vuole quello che vuole, e se qualcuno gli mette inciampi fra i piedi gli dà una ramanzina, come ha fatto Togliatti con lei, o degli insulti, come ha fatto con me. Dal suo punto di vista ha ragione. Si può dubitare soltanto se sia stato veramente utile e politico dare una strigliatina a lei e insultare me; ma questo è un problema di utilità e non di verità. Come verità egli aveva torto con lei come con me. Ma ciò che egli si proponeva, credo, era di svalutare presso i suoi compagni le sue tendenze non abbastanza conformiste secondo lui e dilettantesche, e i miei ragionamenti freddi.

Giuseppe Prezzolini

11

Milano 18.5.51
 via Canova 42

Caro Prezzolini,

le sono molto grato non solo per la sua opinione ma anche per la pena che si è presa a volermela far conoscere. Io ormai è dal 47 (precisamente dal novembre 47) che ho rinunciato a ogni tentativo d'intesa con i marxisti. Da quando cioè ho finito di capire che non c'è niente da mutare o sviluppare entro il marxismo, e che si può solo o accettarlo qual è (quale Mosca vuole che sia) o tenersene fuori. Del resto, fin dai miei primi contatti nelle circostanze italiane dell'immediato anteguerra e poi della guerra, sono sempre stato un eretico al riguardo. Speravo che il comunismo portasse all'adempimento della rivoluzione liberale. Era il fascismo, qui in Italia, che portava a sperare questo. Come oggi accade in Spagna e America del Sud con tanti intellettuali che ancora lo sperano. E debbo anche dire che è duro rinunciare a una speranza. Ma poi bisogna distinguere tra la cosa che si spera e la cosa da cui si spera. E io ho potuto vedere, nella realtà, che sono due cose molto lontane l'una dall'altra. Così il mio attaccamento alla prima mi ha portato a staccarmi dalla seconda, alla fine. È l'idea, voglio dire, che mi ha fatto rifiutare la pratica. Con questo è tutto. Con i saluti più cordiali suo aff.mo

Elio Vittorini

La ristrutturazione delle scuole medie superiori

Il 30 settembre 1978 la commissione consultiva del Consiglio di Stato presieduta dal dott. Odilo Tramèr, direttore dell'UIMS, istituita con risoluzione governativa del 16 dicembre 1976 con il mandato di studiare la ristrutturazione delle Scuole medie superiori e la creazione di nuove possibilità di studi nella fascia post-obbligatoria, ha consegnato il rapporto finale che pubblichiamo qui di seguito.

Esso è stato distribuito ai docenti delle scuole medie superiori i quali procederanno a un esame preliminare, sulla base di un apposito questionario, nel corso di sedute che avranno luogo nelle singole scuole entro la metà del mese di marzo. In seguito saranno organizzate riunioni per gruppi di materia in vista dell'elaborazione dei programmi.

Cap. 1 Cronistoria

1. Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio e disegno di legge concernente l'istituzione della Scuola media unica del 6 luglio 1972

Per quanto concerne le Scuole medie superiori leggiamo a pag. 96: «L'istituzione della scuola media unica conduce alla riforma del settore medio superiore e ne favorisce l'unificazione, secondo una tendenza che in varia misura si manifesta anche altrove. L'entrata degli allievi nei vari licei (letterario, scientifico, linguistico ed economico-sociale) e nella scuola magistrale sarà anticipata d'un anno, ciò che contrasta con l'opportunità di ritardare sempre più le scelte scolastiche operate dai giovani e dalle famiglie.

D'altra parte gli istituti medi superiori avranno però due vantaggi: l'inizio uniforme nel decimo anno di scuola (attualmente la scuola di commercio comincia nel nono anno, la scuola d'amministrazione e la scuola tecnica nel decimo, i vari licei e la scuola magistrale nell'undicesimo) e un miglior orientamento degli allievi favorito dalla scuola media» e a pag. 100 il messaggio dice:

«Gli allievi che usciranno da questa scuola dovranno poter proseguire gli studi in una scuola media superiore nuova, di qualunque tipo essa sia: sarebbe infatti illogico costringerli a frequentare la V classe del ginnasio prima di accedere ai vari licei o all'unico liceo integrato. Per quella data occorre:

- abolire la V^a classe del ginnasio, la I^a classe della scuola cantonale di commercio e il Corso preparatorio alla Scuola tecnica superiore e della scuola magistrale;
- aggiungere un anno iniziale ai vari licei (letterario, scientifico, linguistico ed economico-sociale) e alla scuola magistrale.»

2. Con ris. gov. 24 settembre 1971 è costituito, quale organo consultivo del Dipartimento della pubblica educazione, un gruppo di studio a cui il Consiglio di Stato ha affidato l'esame del piano di sviluppo delle Scuole medie superiori con l'incarico di allestire uno o più modelli di Scuole medie superiori integrate che superino le rigide barriere verticali dell'ordinamento attuale

Togliamo dal rapporto pubblicato sotto il titolo «Rapporto preliminare su una possibile riforma delle Scuole medie superiori» del 14 aprile 1974 le seguenti conclusioni: «È quindi necessario che la riforma dell'insegnamento medio superiore venga applicata, in

tutto il Cantone, al più tardi quattro anni dopo l'inizio, anche in forma sperimentale, della scuola media unica. Entro questo termine occorrerà:

- sopprimere la V^a classe del ginnasio e la I^a della SCC;
- aggiungere un anno in basso ai vari licei, trasformandoli in scuole quadriennali;
- avviare la "licealizzazione" degli studi magistrali;
- cominciare i preparativi per istituire la scuola magistrale post-liceale.»



Lugano, Palazzo degli Studi — Coronamento del portale d'ingresso.

2.1. Consultazione sul Rapporto preliminare su una possibile riforma delle Scuole medie superiori promossa con risoluzione governativa del 6 agosto 1974

Dal rapporto rispettivo pubblicato nell'agosto 1975 sono emerse le seguenti proposte operative:

- «— procedere alla costituzione di una commissione per lo studio della riforma del settore medio superiore alla quale dovrà essere affidato il compito di elaborare un disegno di legge;
- costituire contemporaneamente un'altra commissione per lo studio del settore professionale che, in collaborazione con la commissione precedente, esamini la possibilità di una forma di integrazione fra i due settori.

Nella composizione delle commissioni deve essere garantita la rappresentatività degli istituti interessati e del mondo del lavoro.

La commissione per la riforma delle Scuole medie superiori dovrà avvalersi, per l'esame dei problemi specifici, della collaborazione di gruppi interni ai vari istituti.»

3. Il rapporto «Insegnamento secondario di domani», elaborato dalla commissione nazionale incaricata di studiare tutti i problemi che presenta una riforma profonda dell'insegnamento secondario e di elaborare proposte concrete segnatamente per ciò che concerne nuovi certificati di fine studio e la preparazione per giungere ai vari attestati (durata degli studi, strutture, metodi di organizzazione) è stato pubblicato su «Politica dell'educazione» Anno 58, 1972. Esso contiene fra altro la seguente raccomandazione: «la Conferenza Svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) è invitata a raccomandare ai suoi membri di accogliere il contenuto di questo rapporto come direttiva generale nella pianificazione e nell'attuazione di riforme del settore secondario.» Altri provvedimenti raccomandati:

- «— creazione dell'infrastruttura per la coordinazione delle esperienze;
- introduzione nelle legislazioni cantonali di paragrafi d'eccezione concernenti le sperimentazioni;
- introduzione di un articolo d'eccezione nell'ORM del 1968 che permetta il riconoscimento dell'attestato di maturità rilasciato da una scuola che abbia dei programmi e degli esami conformi a questo rapporto.»

Osservazione

Il presente documento si trova presso il Consiglio di Stato il quale non si è ancora pronunciato in merito.

Secondo il rapporto una riforma deve basarsi sui seguenti **principi fondamentali**: « — *la permeabilità delle strutture* (strutture orizzontali piuttosto che verticali, in modo da rendere più facile il passaggio da una scuola di livello più basso a una scuola di livello più alto);

— *l'orientamento continuo* (con una struttura verticale la scelta di una professione si opera troppo presto; questa scelta deve essere preparata e si dimostrerà efficace introducendo un ciclo d'orientamento in cui l'orientamento degli allievi avviene in modo migliore);

— *l'individualizzazione dell'insegnamento* (alleggerimento delle materie obbligatorie a favore delle materie opzionali e insegnamento organizzato a tutti i livelli rendendo possibile il lavoro individuale o in piccoli gruppi);

— *il coordinamento delle materie e l'insegnamento interdisciplinare.*»

— negli anni che precedono la fine dell'obbligo scolastico si prenderanno misure atte a migliorare l'osservazione e l'orientamento degli allievi.

3. La CDPE è pregata di presentare al Dipartimento federale dell'interno, all'attenzione della commissione federale di maturità, le seguenti richieste:

— introduzione nell'ORM di un nuovo articolo che costituisca la base giuridica per sperimentazioni scolastiche nel senso delle proposte sopra elencate;

— elaborazione di proposte di modifica delle prescrizioni concernenti la maturità in vista della riduzione del numero delle materie;

— studio delle modalità che potrebbero portare alla riduzione dei tipi di maturità nella prospettiva di arrivare a uno solo.

4. La CDPE adotta i seguenti provvedimenti:

— il rapporto di valutazione è messo a di-

approva le raccomandazioni e prende le decisioni seguenti in base a ciò che è risultato in modo univoco dalla consultazione. Ciò equivale a dire che esse non corrispondono in tutte le parti al modello proposto nel rapporto «insegnamento secondario di domani».

1. La CDPE raccomanda ai cantoni di appoggiare e incoraggiare la realizzazione di riforme liceali.

Tali riforme devono essere orientate in funzione degli obiettivi generali seguenti:

a) devono essere organizzate sotto forma di esperienze che permettano una valutazione critica, la possibilità di emendamenti e, all'occorrenza, l'adattamento a nuove condizioni;

b) devono tendere a stabilire un giusto equilibrio tra le materie obbligatorie e opzionali, sia per mantenere la validità generale del certificato di maturità, sia per favorire, nello stesso tempo, lo sviluppo individuale della persona;

c) gli anni di scuola e i programmi d'insegnamento compresi tra la fine dell'obbligo scolastico e l'esame di maturità devono essere strutturati in modo tale da permettere una individualizzazione accresciuta dell'insegnamento;

d) negli anni che precedono la fine dell'obbligo scolastico si prenderanno misure, tenendo conto delle particolarità di ogni regione, atte a migliorare l'osservazione e l'orientamento degli allievi nel senso di un orientamento verso le professioni e gli studi.

2. La CDPE dà alla commissione per l'insegnamento secondario i seguenti mandati:

a) studiare delle proposte di modifica delle prescrizioni concernenti la maturità in vista di ridurre, in misura appropriata, il numero delle materie insegnate in favore di un insegnamento più approfondito, pur garantendo un livello generale della maturità;

b) esaminare in che senso e in che modo sarebbe possibile introdurre una riduzione o una concentrazione del numero dei tipi di maturità.

3. La CDPE presenta, a un dato momento, al Dipartimento federale dell'interno la proposta di introdurre nell'ORM un nuovo articolo che costituisca la base legale per sperimentazioni scolastiche nel senso descritto nei primi due punti.



Bellinzona, Scuola cantonale di commercio — Lezione di dattilografia: laboratorio elettronico audiovisivo.

3.1. Valutazione delle risposte alla consultazione sul rapporto della commissione d'esperti per l'insegnamento secondario di domani (ISD) pubblicato sul bollettino d'informazione, Ginevra 6 maggio 1976.

Il gruppo costituito ad hoc ha formulato le seguenti proposte:

1. La CDPE raccomanda ai cantoni di appoggiare e incoraggiare la realizzazione di riforme liceali.

2. Tali riforme devono essere orientate in funzione degli obiettivi generali seguenti:

— devono essere organizzate sotto forma di esperienze che permettano una valutazione critica e la possibilità di emendamenti;

— devono tendere a stabilire un nuovo equilibrio tra le materie obbligatorie e opzionali, sia per mantenere la validità generale del certificato di maturità, sia per favorire, nello stesso tempo, lo sviluppo individuale della persona;

— gli anni di scuola compresi tra la fine dell'obbligo scolastico e l'esame di maturità devono essere strutturati in due cicli in modo da permettere una individualizzazione accresciuta dell'insegnamento;

sposizione di tutti quelli che sono interessati all'insegnamento secondario;

— l'insieme delle risposte alla consultazione sarà conservato al centro svizzero di documentazione per ogni ulteriore bisogno particolare.

5. La CDPE esamina in che misura i seguenti problemi possono essere sottoposti allo studio di commissioni già esistenti o da creare:

— formazione e perfezionamento dei professori dell'insegnamento secondario;

— introduzione di una «sezione diploma» indipendente o annessa alla sezione maturità;

— sviluppo adattato ai tempi della scuola elementare.

3.2. Raccomandazioni e decisioni della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione concernenti la realizzazione di riforme nelle scuole secondarie.

La CDPE adotta, dopo averle emendate, le proposte presentate dal gruppo incaricato della valutazione della consultazione sull'insegnamento secondario di domani. Essa

Cap. 2 Istoriato dei lavori della commissione

1. Un primo rapporto intermedio, a cui ha fatto seguito un promemoria del direttore del Dipartimento della pubblica educazione, è stato presentato l'11 luglio 1977.

2. Allo scopo di svolgere più speditamente il proprio lavoro — data l'imminenza della scadenza del mandato (31 dicembre 1977) — la commissione ha deciso di costituire i seguenti 4 gruppi di lavoro per l'esame di problemi particolari:

1. *gruppo*: la trasformazione del liceo attuale in quadriennale.

2. *gruppo*: la formazione dei futuri maestri.

3. *gruppo*: la formazione commerciale (incomincia dopo la IV^a media oppure è possibile il passaggio dai licei alla commercio dopo il primo biennio o dopo l'intero curriculum liceale?).

4. *gruppo* : la creazione di nuovi curricula nella fascia postobbligatoria (in particolare creazione di scuole di cultura generale di tipo professionale).

I gruppi si sono riuniti il 15, 22 novembre ed il 6 e 11 dicembre 1977.

3. La commissione, alla scadenza del suo mandato, ha consegnato il 29 dicembre un secondo rapporto.

4. Il Consiglio di Stato, aderendo alla proposta della commissione, ne ha abrogato il mandato nei seguenti termini:

«Entro e non oltre il termine improrogabile del 30 settembre 1978 la commissione presenterà al Dipartimento della pubblica educazione un rapporto con proposte operative sui seguenti temi:

1) Definizione della griglia oraria per le seguenti scuole medie superiori: liceo, scuola magistrale, scuola di commercio.

La griglia oraria dovrà essere articolata nelle seguenti parti:

a) tronco comune a tutte le scuole nel 1. biennio, caratterizzato da un nucleo di materie identiche per obiettivi, programmi e metodi;

b) materie caratterizzanti i vari curricula (tipo di scuola e tipo di maturità) nel 1. biennio;

c) materie per le quali è obbligatorio il ricupero dopo il 1. biennio per gli allievi che cambiano tipo di scuola o tipo di maturità.

2) Coordinamento dei programmi fra le diverse SMS e definizioni dei contenuti.

3) Istituzione di scuole alternative preprofessionali di cultura generale.»

Per lo studio di questi problemi è stata costituita una sottocommissione che si è riunita il 13.3, 12.4, 25.4 e 23.5.

5. Il 28 febbraio 1978 la commissione si è così pronunciata:

a) con 14 voti favorevoli, 6 contrari e 1 astenuto in merito al progetto di ristrutturazione elaborato dalla Scuola magistrale di Locarno intesa a mantenere il curriculum magistrale di tipo seminariale;

b) con 4 voti favorevoli, 11 contrari e 6 astenuti in merito al progetto della magistrale di Lugano inteso a introdurre la magistrale postliceale;

c) con un chiaro voto favorevole la commissione ha approvato il prolungamento degli studi magistrali di un anno rispetto alla situazione attuale;

d) lo stesso consenso ha trovato la risposta di equiparare la durata degli studi magistrali della sezione B a quella della sezione A.

6. Nella seduta plenaria del 30 maggio 1978, sentita la relazione del presidente sull'incontro con la commissione cantonale per la formazione professionale del 15 marzo, si prende atto della opposizione, da parte di quest'ultima, al progetto di creare scuole alternative preprofessionali di cultura generale non senza esprimere un certo disagio di fronte alla perentorietà nel respingere il progetto presentato. Data l'imminenza della scadenza del mandato si decide di non proseguire i lavori in questo settore.

7. La commissione ha svolto il proprio lavoro in sedute plenarie che hanno avuto luogo nelle seguenti date:

1977: 26.3; 7.4; 29.4; 20.5; 25.6; 27.9; 25.10; 29.11; 13.12; 20.12.

1978: 31.1; 28.2; 30.5; 26.6; 15.9.

Un gruppo ristretto incaricato di redigere il progetto di rapporto da proporre all'approvazione del plenum si è riunito l'11.7, il 25.8 e il 7.9.1978.

Cap. 3 Principi generali per una riforma delle SMS

1. I limiti e gli orizzonti della riforma

La commissione ha avvertito la necessità di riferirsi ad un modello globale per la formazione scolastica e professionale dopo la scuola dell'obbligo quale risposta efficace ad una domanda crescente e diffusa di scolarizzazione, nonché quale strumento idoneo ad assicurare una qualche compatibilità fra i tipi di formazione e sbocchi accademici e professionali.

Tale modello avrebbe dovuto recepire tutte quelle problematiche che non dovrebbero essere eluse qualora si voglia programmare anche solo un intervento settoriale: dalla questione della selezione e dell'orientamento, al rapporto con il processo di democratizzazione degli studi, ai problemi dell'accesso alle università, alla formazione pro-



Bellinzona, Liceo classico e scientifico — Laboratorio di fisica: osservazioni allo spettroscopio di spettri di elementi gassosi.

fessionale, alla formazione tecnica superiore, all'educazione ricorrente ecc.

Di fatto, la commissione non è stata però in grado di elaborare un modello del genere, a causa della natura del mandato assegnato, delle difficoltà di trovare un rapporto diretto con i problemi della formazione professionale e con quelli che alcuni pensano possano essere risolti con le cosiddette «Scuole diploma». È utile ancora ricordare che un progetto sull'istituzione di scuole alternative preprofessionali di cultura generale non ha potuto essere perfezionato proprio per le difficoltà suaccennate. In concreto, la commissione ha dovuto restringere il proprio lavoro allo studio delle prospettive di una revisione degli attuali curricula delle scuole medie superiori esistenti, con la preoccupazione, tuttavia, di realizzare nello stesso tempo una limitata ma vera e propria riforma di quel settore della scuola ticinese, tramite qualche significativo cambiamento innovatore. Resta, comunque, che tale riforma verrebbe ad avere un carattere prevalentemente tecnico, entro coordinate politiche che la commissione non ha potuto o saputo rimettere in discussione.

2. L'unità e l'articolazione delle SMS

Un primo obiettivo generale della riforma, sul piano istituzionale, è quello di definire l'unità delle SMS. Tale unità non è, tuttavia, da intendere nella logica di una pura e semplice unificazione delle strutture e dei curricula, bensì in una nuova e diversa loro definizione, la quale accentui i momenti comuni della formazione di tipo scolastico assicurata dopo la scuola dell'obbligo a chi intende continuare gli studi, ma, nello stesso tempo, attraverso la chiarificazione delle peculiarità dei curricula liceali, magistrali e commerciali, faccia della loro diversità un'occasione di scelta maturata e non di carriera obbligata.

In questa prospettiva di integrazione, la permeabilità dei curricula potrà essere notevolmente agevolata, pur non potendo certo essere confusa con la possibilità pura e sem-

plice di passare senz'altro da un curriculum all'altro. E tanto più essa potrà essere facilitata se una parte consistente del primo ciclo sarà destinata ad un tipo di lavoro educativo dello stesso genere, per cui, al di là delle differenziazioni curriculari, potrà essere garantita una formazione largamente unitaria.

In tale modo si potrebbe evitare la licealizzazione generalizzata dei curricula lunghi di formazione scolastica dopo la scuola dell'obbligo, nonché l'isolamento, in una prospettiva professionalizzante chiusa e limitata, della scuola magistrale e di quella di commercio, per riscoprire invece la portata e il significato di una comune esigenza di porsi in modo nuovo e diverso di fronte al sapere (svincolato da un puro tecnicismo e da un limitativo settorialismo), nonché l'esigenza di una concretezza che giustifichi il momento della professionalità in tutti i tipi di curricula.

3. Una scuola quadriennale articolata in due bienni

La SMS dopo la scuola dell'obbligo dovrà prevedere un curriculum quadriennale, prolungato soltanto nel caso della scuola magi-

strale per soddisfare le esigenze della formazione professionale completa dei maestri. L'organizzazione di ogni curriculum potrà utilmente distinguere due bienni, allo scopo di istituire in concreto le occasioni di passare eventualmente da un curriculum all'altro e di definire in modo chiaro le condizioni della permeabilità.

Inoltre, la distinzione in due bienni potrebbe offrire la possibilità di definire due diversi modi di organizzare il lavoro scolastico: il primo (per il biennio iniziale) più attento ai problemi psico-pedagogici posti dal passaggio da una scuola che valorizza il lavoro collettivo all'interno di classi assai eterogenee ad una scuola che ha già comportato alcune scelte e che pone nuove e diverse esigenze di lavoro; il secondo (per il biennio terminale) particolarmente destinato a valorizzare il lavoro personale e individualizzato nell'ambito di gruppi non rigidamente definiti.

Infine, mentre il primo biennio dovrebbe mirare ad assicurare un comune patrimonio di esperienze intellettuali, il secondo dovrebbe favorire originali approfondimenti (nel caso dei curricoli liceali) o relative specializzazioni (nel caso degli altri curricoli), offrendo concrete possibilità di scelte ed opzioni, tutte egualmente qualificanti.

Nel caso dei licei, inoltre, si deve tenere conto di una nuova, valida prospettiva in discussione in sede federale; quella, cioè, di sostituire ai tipi di maturità previsti dall'ORM, curricoli personali che portino semplicemente ad un unico tipo di maturità.

4. Una struttura curricolare aperta

a) La struttura curricolare delle nuove SMS non può fare a meno di tener conto dei vincoli posti dall'ORM e dalle norme stabilite dall'UFIAML per le scuole di tipo commerciale, nonché dell'ipotesi di lavoro assunta dalla commissione per quanto riguarda la scuola magistrale.

b) Tale struttura potrà essere definitiva in modo nuovo incominciando ad affermare un'esigenza sulla quale non si dovrebbe ritornare a discutere: quella di diminuire l'onere delle ore-lezione a carico di tutti gli studenti, allo scopo di rendere effettiva-

mente possibile il lavoro personale. Senza fissare rigidamente un totale massimo di ore settimanali, si può partire dal principio ch'esso deve essere di regola inferiore a quello attuale.

c) Se nel primo biennio il margine per le opzioni o per le attività elettive deve essere contenuto, ciò è imposto soltanto dalla preoccupazione di non ostacolare la realizzazione degli obiettivi specifici del primo biennio e la possibilità di rendere effettivamente praticabile la permeabilità.

d) Nel secondo biennio si dovrà dare ad ogni studente la concreta possibilità di costruirsi (entro l'indirizzo scelto) un curriculum personale con una sua coerente logica ed una sua legittima motivazione.

In tale modo si potranno evitare le due estreme soluzioni del curriculum chiuso o della fantasiosa combinazione, nessuna delle quali è in grado di conciliare la diversità delle motivazioni e delle attitudini personali con le esigenze di un lavoro rigoroso e gratificante.

e) Nella definizione pratica dei curricoli e delle materie sembra difficile proporre — oggi — qualche soluzione interdisciplinare che rompa con una tradizione assai radicata e metta in discussione il tipo di formazione dei docenti.

Nella prospettiva di una vera e propria riforma, resta tuttavia importante l'esigenza di superare un certo tipo di settorializzazione del sapere attraverso un dibattito continuo veramente interdisciplinare. E tale dibattito dovrebbe trovare nella generale discussione sui curricoli e sui programmi un primo, qualificante avvio.

5. Una strategia per la riforma

Se, pur nei limiti di un intervento settoriale, l'operazione di trasformare le scuole medie superiori del Cantone è destinata a realizzare una vera e propria riforma, essa non può limitarsi ad una serie di decisioni legislative tecnico-amministrative politicamente qualificate, ma deve altresì coinvolgere, a tutti gli stadi, i docenti, in quanto agenti principali dell'innovazione.

La partecipazione dei docenti, infatti, non si giustifica soltanto come un riconoscimento

di un loro diritto, ma altresì come una condizione per rendere operante il processo di trasformazione richiesto dagli obiettivi che la riforma vuole raggiungere.

Cap. 4 Descrizione del modello proposto

1. Premessa

Nella scelta d'un modello d'organizzazione per la scuola media superiore da adottare nel canton Ticino a breve scadenza bisogna tener presente l'ordinanza federale del 22 maggio 1968 relativa al riconoscimento degli attestati di maturità da parte della Confederazione (ORM) e per quanto concerne la SCC le disposizioni dell'UFIAML. Infatti un cantone non universitario come il nostro deve organizzare il proprio sistema scolastico in modo da assicurare sbocchi universitari sicuri ai giovani ai quali rilascia un certificato di maturità.

In forza delle disposizioni federali citate, *rimanendo fermo l'obiettivo precedentemente enunciato e perseguito di una scuola media superiore comune, da qui innanzi si procede riferendosi prioritariamente al modello di liceo quadriennale.*

1.1. L'ORM attribuisce ai licei riconosciuti lo scopo «di formare allievi in grado di seguire gli studi superiori, dando loro solide conoscenze di base e capacità critica di giudizio, senza esigere specializzazioni eccessivamente approfondite» e «sviluppano armoniosamente l'intelligenza, la volontà, la sensibilità e le attitudini fisiche» (art. 7 cpv. 1). Per tutti i tipi di maturità essa esige che si dia «la preminenza allo studio della lingua materna (. . .) e della seconda lingua nazionale» e che si miri a «una chiara comprensione del patrimonio e dei metodi di pensiero specifici delle varie discipline sia del gruppo linguistico-storico sia di quello matematico-naturalistico» (art. 8, cpv. 1). I vari tipi preparano cioè ugualmente a qualsiasi studio universitario e non a determinate facoltà a preferenze di altre, anche se ognuno di essi si caratterizza per l'importanza particolare accordata a certe materie (ORM, art. 8, cpv. 2):

- greco e latino nel tipo A;
- latino e terza lingua moderna (terza lingua nazionale o inglese) nel tipo B;
- matematica e scienze naturali nel tipo C;
- due lingue moderne (inglese e, a scelta, terza lingua nazionale o spagnolo o russo) nel tipo D;
- scienze economiche e terza lingua moderna (terza lingua nazionale o inglese) nel tipo E.

Il carattere non specialistico della maturità è sottolineato anche dalla norma dell'ORM (art. 8, cpv. 3) che stabilisce che «per ogni tipo di maturità dev'essere rispettato l'equilibrio tra il gruppo delle discipline umanistiche (lingue - storia) e quello delle scienze esatte (matematica - scienze naturali); la metà almeno del totale delle ore d'insegnamento obbligatorio nei due gruppi dev'essere dedicata alle materie umanistiche (italiano, francese, tedesco, latino, greco, storia); almeno un quarto a quelle scientifiche (geografia, matematica, fisica, chimica, biologia, geometria descrittiva). Le ore d'insegnamento obbligatorie dedicate alle scienze economiche sono ripartite, in parti uguali, tra il gruppo delle discipline umanistiche e quello delle scienze esatte».



Liceo cantonale di Locarno — Docenti e allievi in visita alla Chiesa di San Nicola di Giornico.

La natura unitaria della maturità risulta inoltre dal fatto che delle undici materie che ne costituiscono il canone obbligatorio ben nove sono comuni a tutti i tipi: lingua materna, seconda lingua nazionale, storia, geografia, matematica, fisica, chimica, biologia, disegno o musica. Ad esse si aggiungono altre due materie caratterizzanti (una delle quali è la seconda lingua straniera nei tipi B, C, D ed E):

- latino e greco nel tipo A;
- latino e terza lingua nazionale o inglese nel tipo B;
- geometria descrittiva e terza lingua nazionale o inglese nel tipo C;
- inglese e terza lingua nazionale o spagnolo o russo nel tipo D;
- scienze economiche e terza lingua nazionale o inglese nel tipo E.

Dal rapporto della commissione d'esperti per l'insegnamento secondario di domani (vedi pag. 3) e dai risultati della consultazione (vedi pag. 4) sono scaturite le raccomandazioni della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (vedi pag. 5/6). Essa ha rinunciato per intanto a chiedere un articolo d'eccezione all'ORM, ha avviato invece lo studio di una possibile revisione globale dell'ORM; ci si orienta verso una concentrazione dei tipi di maturità e una riduzione delle materie a vantaggio di un maggior approfondimento, sempre comunque garantendo il «livello» della maturità.

La proposta va delineandosi e tende verso un tipo unico di maturità e la possibilità per l'allievo di scegliersi certe costellazioni di materie che in parte verrebbero insegnate a due livelli (opzione normale e opzione forte).

Base delle proposte di riforma contenute nei paragrafi seguenti è l'istituzione della scuola media quadriennale. Si dispone di quattro anni di scuola tra la fine dell'obbligo scolastico e il conseguimento del certificato di maturità, invece dei tre attualmente riservati alla formazione liceale.

Si propone di istituire, nei limiti consentiti dall'attuale ORM e tenuto conto degli orientamenti in vista di una nuova ORM, un liceo quadriennale strutturato in due bienni. Per favorire al massimo la permeabilità, ossia il passaggio da un tipo di maturità all'altro o da una scuola media superiore all'altra, è opportuno che nel primo biennio il tronco delle materie comuni sia il più ampio possibile e che lo studio delle materie specifiche di ogni tipo o scuola non sia troppo approfondito in modo da permettere allo studente che cambia un ricupero non troppo oneroso.

Tenuto conto delle esigenze federali quanto alle materie obbligatorie e ai programmi (ché sono quelli allegati al regolamento degli esami di maturità del 17 dicembre 1973, «da applicare con una certa elasticità», secondo l'art. 13 dell'ORM), il liceo quadriennale può essere suddiviso agevolmente in un primo biennio nel quale il tronco delle materie comuni predomina nettamente, e in un secondo biennio, in cui un numero maggiore di ore è consacrato alle materie specifiche dei singoli tipi di curricoli.

2. Il primo biennio delle scuole medie superiori (liceo, scuola magistrale, scuola cantonale di commercio).

Secondo la Ris. no 1952 del CdS del 17.3.1978, che prevede il piano di studio set-



Locarno, Scuola magistrale — Cortile

timanale delle scuole medie, alle scuole medie superiori si presenteranno allievi che per quanto concerne le opzioni scelte si potranno distinguere nelle seguenti categorie:

- con latino e inglese, con latino senza inglese, con inglese e senza latino, senza latino e senza inglese.

In entrambi gli anni del primo biennio il tronco delle materie comuni prevede:

| | | |
|------------------|-----|--|
| | ore | |
| italiano | 4 | |
| tedesco | 3+1 | |
| francese | 2+1 | |
| storia | 2 | |
| geografia | 2 | |
| matematica | 3+1 | |
| chimica | 2 | |
| biologia | 2 | |
| musica o disegno | 2 | |
| ginnastica | 3 | |

(religione)

25/28

Il tronco comune occupa una gran parte dell'orario settimanale e ciò per favorire, entro certi limiti, il trasferirsi di allievi da un tipo all'altro o da una scuola all'altra. Limiti a questa permeabilità orizzontale sono posti per passaggi a tipi che comprendono materie, come ad es. il latino, già iniziate nella scuola media.

Il tronco comune comprende in entrambi gli anni del primo biennio sia il francese sia il tedesco e ciò per due motivi. Da una parte per venire incontro alle esigenze della scuola magistrale (i maestri di scuola elementare dovranno insegnare il francese); dall'altra per garantire l'accesso a qualsiasi facoltà universitaria in Svizzera.

Per la matematica, il tedesco e il francese si prevede un'ora supplementare destinata all'individualizzazione dell'insegnamento, tenuto conto che lo spettro delle capacità e degli interessi degli allievi in queste materie è molto ampio. Queste ore devono servire per esercitazioni collettive o personali, sono previste per ogni classe e non devono essere seguite necessariamente da tutti gli allievi. Per le altre materie viene mantenuta la lezione supplementare secondo le attuali disposizioni.

2.1. I. biennio del liceo

Sono previsti 12 curricoli nel primo anno e 15 nel secondo anno secondo lo schema seguente:

10° anno

| | | | |
|----|-------------------------------|----------|---|
| 1 | latino 2 greco | 3+1 3 | A |
| 2 | latino 2 inglese 2 | 3+1 3 | B |
| 3 | latino 2 inglese 1 | 3+1 3 | B |
| 5 | latino 1 | 6+1 | B |
| 6 | inglese 2 cultura classica | 3 2 | C |
| 7 | inglese 1 cultura classica | 3 2 | C |
| 9 | inglese 1 (3ª lingua str.) | 3 | D |
| 10 | inglese 2 (2ª lingua str.) | 3 | D |
| 11 | inglese 2 (3ª lingua str.) | 3 | D |
| 12 | inglese 2 spagnolo o russo | 3 3 | D |
| 13 | inglese 2 economia | 3 3 | E |
| 14 | inglese 1 economia | 3 3 | E |

11° anno

| | | | |
|---|-----------------------|----------|---|
| 1 | latino 2 greco | 3+1 3 | A |
| 2 | latino 2 inglese 2 | 3+1 3 | B |
| 3 | latino 2 inglese 1 | 3+1 3 | B |
| 4 | latino 2 | 3+1 | B |
| 5 | latino 1 | 6+1 | B |
| 6 | inglese 2 fisica | 3 2 | C |



Lugano, Liceo cantonale — Biblioteca

Foto scattata da allievi

| | | | |
|----|---|---|---|
| 7 | inglese 1 | 3 | C |
| | fisica | 2 | |
| 8 | fisica | 2 | C |
| 9 | inglese 1 (3 ^a lingua str.) | 3 | D |
| 10 | inglese 2 (2 ^a lingua str.) | 3 | D |
| 11 | inglese 2 (3 ^a lingua str.) | 3 | D |
| 12 | inglese 2 | 3 | D |
| | spagnolo o russo | 3 | |
| 13 | inglese 2 | 3 | E |
| | economia | 3 | |
| 14 | inglese 1 | 3 | E |
| | economia | 3 | |
| 15 | economia | 3 | E |

Osservazioni

— Lingua str.: lingua straniera per il Ticino.
— Gli studenti dei curricoli 2 e 3 possono passare dopo il 10^o anno al tipo C e, a determinate condizioni, anche al tipo D.

— Latino 1
Inglese 1) per iniziandi

— Latino 2
Inglese 2) già iniziato nella SM

— Possibilità di ammissione:

| al Tipo | nei Curricoli |
|---------|---------------|
| A | 1 |
| | 2 |
| B | 3 |
| | 5 |
| C | 6 |
| | 7 |
| | 9 |
| D | 10 |
| | 11 |
| | 12 |
| E | 13 |
| | 14 |

2.2. I. biennio del curriculum di studi magistrali

1. Per il I. biennio di SMS della Scuola magistrale si prevede una griglia comprendente:

a) tutte le materie del tronco comune con programmi e griglia oraria identica a quella delle altre SMS;

b) alcune materie opzionali atte a favorire l'entrata nel terzo anno di alcuni tipi di SMS, e cioè le seguenti:

10. anno

| | |
|---------------------|-----|
| 1. Latino 2 | 3+1 |
| 2. Inglese 1 | 3 |
| 3. Inglese 2 | 3+1 |
| 4. Cultura classica | 2 |
| 5. Economia | 3 |
| 6. Disegno* | 2 |
| 7. Musica* | 2 |
| 8. Latino minor | 3 |
| 9. Storia dell'arte | 2 |

11. anno

| | |
|---------------------|-----|
| 1. Latino 2 | 3+1 |
| 2. Inglese 1 | 3 |
| 3. Inglese 2 | 3+1 |
| 4. Fisica | 2 |
| 5. Economia | 3 |
| 6. Disegno* | 2 |
| 7. Musica* | 2 |
| 8. Latino minor | 3 |
| 9. Storia dell'arte | 2 |
| 10. Ragioneria | 3 |

*) A complemento alternativo della scelta operata nel tronco comune. Si raccomanda agli altri istituti medio-superiori di organizzare l'orario delle lezioni in modo da permettere, a chi lo desiderasse, la frequenza sia del disegno sia della musica.

2. L'allievo ha l'obbligo di scegliere, oltre evidentemente tutte le materie del tronco comune, anche al minimo due e al massimo tre materie opzionali tra quelle indicate al § b).

N.B.1: Allo studente che intende mantenersi aperta la possibilità di accedere al II. biennio di un liceo viene offerta, mediante una

opportuna combinazione delle opzioni da 1 a 5, la possibilità di adempiere alle norme che regolano il I. biennio di studi liceali (con le seguenti limitazioni, determinate dall'assenza delle opzioni: greco, latino 1, russo, spagnolo:

- impossibilità di accedere al tipo A;
- impossibilità di accedere al tipo B se non si è seguito il latino nella scuola media;
- impossibilità di scegliere lo spagnolo o il russo quale terza lingua del tipo D).

N.B. 2: Allo studente che intende mantenersi aperta la possibilità di accedere al II. biennio della scuola di commercio viene inoltre offerta, nell'11 anno, una opzione (il corso di ragioneria) quale aiuto nella preparazione all'esame di ammissione prescritto dalle norme.

2.3. I. biennio della Scuola cantonale di commercio

Per quanto concerne il I. biennio della Scuola cantonale di commercio potrebbe entrare in considerazione il tronco di materie comuni (vedi pag. 18) cui vanno aggiunte, in ossequio al piano normativo dell'UFIAML, per le scuole di commercio riconosciute, le seguenti materie professionali: ragioneria e dattilografia; inoltre, per peculiarità tradizionale dell'istituto, che ha sempre contemplato l'insegnamento dell'inglese almeno triennale, occorre prevederne lo spazio.

Altre materie del tronco comune che dovrebbero quindi essere aggiunte:

| | 10.anno | 11. anno |
|---------------|---------|----------|
| ragioneria | 4 | 4 |
| dattilografia | 2 | 2 |
| inglese | 3 | 3 |

3. II. biennio del liceo

Se una delle esigenze fondamentali del primo biennio è di mantenere una certa permeabilità, ciò è da escludere nel secondo biennio, dove l'accento vien posto proprio sulle materie caratterizzanti il tipo di maturità e sulle materie opzionali.

L'ampliamento delle scelte offerte dovrebbe migliorare la motivazione degli studenti, come hanno dimostrato riforme operate in questo settore.

Il curriculum dello studente si articola in 4 categorie di materie: obbligatorie, caratterizzanti, opzionali e facoltative secondo lo schema seguente:

Materie obbligatorie

| | |
|---------------------------------------|-----|
| italiano | 4 |
| filosofia | 2 |
| tedesco | 3+1 |
| scienze umane (storia e geografia) | 4 |
| matematica N, F | 4 6 |
| fisica N, F | 3 4 |
| ginnastica | 3 |

(religione)

N = opzione normale
F = opzione forte

Matematica e fisica compaiono in opzione normale (N) e opzione forte (F) distinte per la diversa dotazione di ore e conseguentemente per un diverso approfondimento della materia. Lo studente è libero di scegliere

23/27

fra l'opzione normale o quella forte. Con l'attuale ORM lo studente che volesse ottenere un certificato di maturità di tipo C dovrà seguire sia la matematica sia la fisica in opzione forte.

Materie caratterizzanti

| | |
|-----------------------|---|
| latino 1 | 6 |
| latino 2 | 4 |
| greco | 3 |
| francese | 3 |
| inglese | 3 |
| spagnolo o russo | 4 |
| economia | 4 |
| geometria descrittiva | 2 |

Ogni studente deve scegliere due materie di questo gruppo. Nell'ambito dell'attuale ORM non tutte le combinazioni sono possibili, ma solo quelle corrispondenti agli attuali tipi di maturità e cioè:

- tipo A: latino e greco
 - tipo B: latino e francese/inglese
 - tipo C: francese/inglese e geometria descrittiva
 - tipo D: francese/inglese* e inglese*/spagnolo o russo
 - tipo E: economia e francese/inglese
- *L'inglese è obbligatorio nel tipo D

Altre combinazioni di materie potrebbero essere accettate con una nuova ORM se si tradurranno in realtà le proposte attualmente allo studio.

Materie opzionali

| | |
|------------------|---|
| chimica | 2 |
| biologia | 2 |
| francese | 2 |
| inglese | 2 |
| storia dell'arte | 2 |

Ogni studente è tenuto a scegliere almeno una materia nell'ambito di questo gruppo. Per ottenere la maturità di tipo C occorre scegliere chimica o biologia.

Il principio enunciato al Cap. 3. § 4.d secondo il quale la riforma proposta sostituisce all'istituzionalizzazione dei tipi la caratterizzazione dei curricula personali di ogni singo-



Coro della Scuola magistrale di Lugano, diretto dal prof. Claudio Cavadini.

lo studente, esclude che all'interno delle materie opzionali si costituiscano vincoli. (Per le materie facoltative vd. punto 6.)

4. Curricolo magistrale

1. *Lo specifico curricolo magistrale inizia con il 12. anno ed ha una durata di 4 anni.* Si rimanda, a questo proposito, all'allegato «Progetto di struttura curricolare», presentato dalla scuola magistrale di Locarno nel gennaio 1978 ed accettato nelle sue linee fondamentali dalla commissione per la riforma degli studi medio-superiori, con la variante che anche il I. biennio di SMS viene incluso nel curricolo magistrale complessivo, secondo le forme descritte dal paragrafo 2.2. del presente capitolo¹⁾.

2. *Pertanto l'ammissione al 12. anno degli studi magistrali è subordinata solo alla promozione alla fine del I. biennio di qualsiasi istituto medio-superiore, indipendentemente dalle opzioni scelte.*

3. *La griglia del 12. e 13. anno degli studi magistrali è condizionata dall'accoglimento dell'intero complesso delle proposte contenute nel «Progetto ecc.» citato sopra, ed in particolare di quella della scelta della via seminariale, con prolungamento della durata degli studi (e conseguentemente creazione del biennio «clinico») nonché parificazione dei curricula delle tre attuali sezioni A, B e C.* Si possono però, evidentemente, già fin da ora indicare alcuni caratteri del 12. e 13. anno degli studi magistrali, e più precisamente:

- a) le discipline che nel I. biennio di SMS sono indicate nel tronco comune saranno orientate, nei contenuti e nei metodi, verso l'obiettivo della preparazione professionale ed in particolare alle esigenze del successivo biennio clinico;
- b) spazio adeguato viene riservato alle scienze dell'educazione;
- c) viene favorito l'approccio progressivo alla realtà scolastica, mediante una visione generale dei problemi dell'insegnamento e la conoscenza vissuta dell'ambiente scolastico, per motivare l'allievo alla professione e per introdurlo alla pratica professionale;
- d) il piano di studi riserverà uno spazio per scelte opzionali che non rappresentano l'automatica continuazione delle opzioni offerte nel I. biennio di SMS, bensì hanno lo scopo di orientare lo studente nella scelta del settore di specializzazione (settore pre-scolastico, elementare, di economia familiare) nel successivo biennio clinico.

5. Secondo biennio della Scuola di commercio

1. Ammissione

L'ammissione al II. biennio di allievi provenienti dagli altri curricula è subordinata a esami nelle materie professionali, come previsto dalle decisioni dell'UFIAML.

¹⁾ Il Progetto citato, che integra il presente Rapporto, non può essere riportato per ragioni di spazio. È ottenibile presso la direzione della Scuola magistrale di Locarno, nel numero di copie desiderato.

Lugano -Trevano, Scuola Tecnica Superiore — L'allestimento di un modello.



2. Griglia oraria

La griglia oraria del II. biennio della SCC sarà studiata sulla base del nuovo piano normativo dell'UFIAML (previsto per i prossimi mesi), tenendo possibilmente conto delle opzioni «contabilità» (maggiore impegno nelle materie attinenti alla ragioneria) e «segretariato» (maggiore impegno nelle lingue e nelle tecniche d'ufficio), a condizione tuttavia che la licenza (= maturità commerciale) venga considerata come unitaria.

6. Materie facoltative

Le materie facoltative non sono elencate in quanto possono dipendere dalle esigenze o dalle disponibilità. Si sarà probabilmente indotti a offrirne un numero limitato sia per

La Commissione prende inoltre atto della difficoltà di unificare i corsi della STS con le altre scuole medie superiori. Sarebbe almeno da studiare la permeabilità nei 2 sensi dopo il 10.mo anno di scuola e la possibilità di accedere alla STS dopo il I. biennio con un adeguato periodo di pratica.

La STS sottostà infatti a precise disposizioni federali dettate dall'UFIAML che valgono per questo tipo di scuola. La netta caratterizzazione professionale di questa scuola, che esige l'inserimento in programma di materie tecniche specifiche già nei primi anni, impedisce di pensare ad un'unificazione con le altre SMS. Non da ultimo esiste, per la STS, il problema dei due anni di pratica professionale richiesti dall'UFIAML. La STS, più di un'unificazione con le altre SMS, avrebbe piuttosto bisogno di esami-

rà a seconda del grado di convincimento alla riforma da parte di chi la dovrà mettere in atto.

Il coinvolgimento dell'attuale corpo docente già nella fase di progettazione della riforma è dunque condizione indispensabile.

Ciò richiede la disponibilità da parte dell'autorità politica a creare le condizioni perché quel lavoro si possa attuare con la necessaria tempestività. Il che significa, sia nella fase di studio che nella fase di sperimentazione della futura scuola media superiore, riconoscere i nuovi oneri che la riforma comporta e quindi in particolare esaminare attentamente il problema della compensazione di questi oneri con la riduzione dell'orario d'insegnamento da una parte e la necessità di mettere in atto efficaci forme di aggiornamento professionale dall'altra.

2. Su questa base, si propongono le seguenti **modalità operative**:

— *riunioni periodiche, a partire dall'anno scolastico 1978/79, dei docenti e dei commissari delle scuole medie superiori secondo i seguenti raggruppamenti*: italiano, lingue classiche, lingue moderne, scienze umane, matematica, scienze sperimentali, attività artistica, educazione fisica, curricoli magistrali e commerciali. Tali riunioni saranno destinate a discutere i problemi dell'impostazione dell'insegnamento nelle singole discipline e a elaborare linee direttive per il lavoro dei gruppi di cui al punto successivo.

— *Istituzione di gruppi di lavoro incaricati di elaborare nel corso dell'anno scolastico 1979/80 proposte di programmi e metodi*. Tali gruppi vengono proposti alla fine del 1978/79 in riunioni plenarie dei raggruppamenti di materia di cui al punto precedente. Di ciascun gruppo di lavoro farà parte un rappresentante della scuola media; i membri di tali gruppi dovranno usufruire nell'anno successivo di opportune riduzioni d'orario.

— *Istituzione di una commissione per lo studio dei seguenti problemi*:

- a) criteri di valutazione e di promozione nella futura scuola media superiore;
- b) regolamento del passaggio da curricolo a curricolo e da scuola a scuola;
- c) organizzazione, pianificazione e gestione della futura SMS.



Mendrisio — La sede del nuovo Liceo in costruzione.

Foto Radaelli

ragioni organizzative (legate alle dimensioni degli istituti e alla complessità dell'allestimento dell'orario) sia allo scopo di evitare una eccessiva dispersione degli interessi degli allievi.

Per esigenza dell'ORM (art. 9, cpv. 4), nei licei sarà necessario offrire un corso di latino per i tipi C, D, E.

7. La scuola tecnica superiore

La Commissione per la riforma delle SMS prende atto che, con l'introduzione della Scuola media unica, l'entrata alla prima classe STS resterà possibile, come già attualmente, dopo il nono anno di scuola. Attualmente, per gli allievi che seguono il ciclo di studi ginnasiali, l'ammissione alla prima classe STS avviene dopo la IV ginnasio. Da questo punto di vista, dunque, la STS non è toccata dalla riforma della scuola media.

nare se occorre ampliare il proprio ventaglio professionale con l'inserimento di altre sezioni (ad esempio elettrotecnica).

Cap. 5 Realizzazione della riforma

1. La riforma proposta nel presente Rapporto introduce sostanziali innovazioni nella struttura scolastica ticinese: l'anticipo di un anno della scuola secondaria superiore, i principi enunciati al punto 3 e i progetti di «griglie orarie» del punto 4 producono inevitabilmente come conseguenza la necessità che siano ripensati i metodi, programmi e contenuti dell'insegnamento e strutture dell'ordinamento scolastico.

Ora, poiché la realizzazione della futura media superiore sarà affidata in gran parte agli attuali insegnanti delle scuole secondarie superiori, è evidente che l'innovazione ci sa-

3. Premesse necessarie all'introduzione della riforma, sono infine:

- la generalizzazione nei licei esistenti attualmente di tutti i tipi di maturità;
- una decisione di massima sulla durata e la struttura della scuola magistrale;
- l'istituzione di una Scuola cantonale di commercio nel Sottoceneri;
- la soluzione ai problemi della soppressione delle quinte ginnasiali, dell'anno ponte (cioè dei licenziati delle scuole medie di Gordola e Castione negli anni 1980 e 1981) e dell'inserimento nelle scuole medie superiori degli allievi che nel 1981/82 avranno frequentato la 5ª ginnasio e l'anno ponte.

Nota — Il rapporto allega i seguenti documenti:

1. Ris. gov. N. 11735 del 17.12.1976
2. Primo rapporto intermedio dell'11.7.1977
3. Promemoria dir. DPE del 9.9.1977
4. Secondo rapporto intermedio del 29.12.1977
5. Ris. gov. N. 178 del 9.1.1978
6. La riforma degli Studi Magistrali.

Vetrina di libri ticinesi

«Scuola Ticinese» non ha la pretesa di allestire qui un consuntivo delle pubblicazioni ticinesi dell'anno 1978 (alcune delle quali sono già state recensite nei numeri precedenti), ma desidera soltanto offrire all'attenzione dei suoi lettori — e soprattutto della classe magistrale — un semplice «pro memoria», senza particolari intenti critici, di alcuni fra i più importanti e significativi libri usciti recentemente per opera dell'editoria ticinese, che verranno elencati secondo l'ordine alfabetico del titolo.



L'alluvione, a cura di *Gerardo Zanetti* e *Adriano Heitmann*, Armando Dadò, editore, 1978.

Il bel volume di 123 pagine, rilegato in tela, testimonia con una sovracopertina a colori e con altre 104 fotografie in bianco e nero (di professionisti e dilettanti trovatisi per caso sul posto) la più grave tragedia naturale che ha colpito la Svizzera italiana negli ultimi tempi, la notte del 7/8 agosto '78.

Il racconto del dramma è opera di sei giornalisti di casa che si sono suddivisi le quattro regioni più disastrose: la Mesolcina, la Valle di Blenio, il Bellinzonese e il Locarnese. Il testo introduttivo («La notte più lunga») è di *Gerardo Zanetti* che ricorda, con tesa drammaticità, la sua esperienza personale di quella notte, bloccato in Mesolcina con altri automobilisti sulla strada cantonale, tra il ponte di Soazza, crollato a monte sotto l'irruenza della Moesa e lo straripamento del fiume a sud, sotto l'infuriare torrenziale della pioggia.

La tragedia della Mesolcina, con il suo triste bilancio di danni materiali e perfino di morte, è rievocata da *Fausto Tognola* il quale traccia un significativo parallelo con l'alluvione dell'8 agosto 1951, narrata a fosche tinte dallo scrittore della Val Calanca Rinaldo Spadino. «La morte per acqua» in Val di Blenio è riesumata da *Salvatore Maria Fares* e *Jacky Marti*, attraverso le parole stesse, piene di terrore, della gente del luogo che aveva assistito al dramma, impotente e at-

territa. Più descrittive invece le pagine di *Michele Fazioli* sul finimondo nel Bellinzonese, al campeggio della golena (dove trovò la morte anche un turista confederato) e sull'avventura di una compagnia di granatieri, salvata in extremis dalle acque in quel di Gnosca. Infine, col titolo «... un autentico iradiddio» (preso da Gian Gaspare Nesi che il secolo scorso aveva descritto un analogo cataclisma), *Eugenio Jelmini* fa un circostanziato bilancio dei danni subiti dal Locarnese per il furioso straripamento della Maggia.

Il libro è quindi una cruda e realistica testimonianza che, inserendosi in modo pertinente nella nostra civiltà delle immagini, dovrebbe essere presente in ogni scuola «non soltanto — come scrive G. Zanetti — per quelli che hanno vissuto gli avvenimenti, ma anche per le future generazioni, che li vivranno nell'immagine della memoria».



La donna e l'uomo, dello scrittore *Carlo Castelli*, Edizioni Pedrazzini, Locarno, 1978.

Sono 26 racconti (alcuni dei quali già usciti su periodici italiani o sulle pagine letterarie dei nostri quotidiani) che hanno come protagonisti donne e uomini inseriti in situazioni esistenziali del nostro tempo e perfino in una fantascientifica età futura. Infatti il titolo del libro riproduce quello dell'ultimo racconto, di respiro quasi cosmico, perché ambientato nel duemila, dopo il secondo diluvio universale, in cui un uomo e una donna si ritrovano soli, unici esseri umani sopravvissuti a una tragica guerra atomica e si apprestano a riprendere la vita e ripopolare la terra, ciascuno con il proprio passato, le proprie virtù e i propri vizi e difetti.

Durante la presentazione del libro a Locarno, l'autore, stimolato da opportune domande postegli da Giuseppe Biscossa, ha spiegato la genesi e gli sviluppi di tutta la

sua attività letteraria, definendosi «scrittore cattolico» (invece di «cattolico scrittore» come Carlo Bo). Uno scrittore quindi che, senza voler eliminare l'elemento prettamente «umano», cerca di inserire i protagonisti dei suoi racconti sotto una luce più alta, quella del cristianesimo, in contrasto con la nostra società in ben altre faccende affaccendata. Nascono così dalla sua fantasia tipi di uomini e di donne che, pur attraverso le peripezie di una vita pienamente vissuta, non dimenticano certi valori dello spirito e li mantengono vivi anche nel lettore. La vena narrativa di C. Castelli potrà quindi essere gustata da chi, oltre ai pregi del linguaggio e dello stile (che anche in questo libro restano alla portata di tutti) cerca dei contenuti non scabrosi a cui possano accostarsi anche i loro figli. Perciò il libro può servire nelle nostre scuole medie per chi ha desiderio di conoscere, oltre a quelli italiani, anche i nostri scrittori ticinesi contemporanei.

Legni e versi, 15 poesie in dialetto, accompagnate da 73 stampe su legno, di *Giovanni Bianconi*, scelte e presentate da Giorgio Orelli. Armando Dadò, editore, 1978.

Il presentatore, con quella sua esperienza critica e quella sensibilità poetica a tutti nota, mette in risalto i risultati della sua rigorosa scelta in un esemplare saggio critico che egli stesso ha ripreso e sviluppato in occasione della presentazione ufficiale del libro alla Galleria Matasci di Tenero. Giorgio Orelli ha definito Giovanni Bianconi un «poeta in dialetto», non semplice «poeta dialettale» che avrebbe un senso di minore validità da attribuire piuttosto a chi scrive componimenti poetici in dialetto, ma senza vera poesia. La caratteristica del Bianconi è quella di scrivere «versi legnosi», così definiti per la loro potenza espressiva derivata da certe parole di aspra sonorità che fanno riecheggiare certi versi danteschi del Canto XIII dell'Inferno o certo linguaggio dello «scapigliato» Achille Giovanni Cagna di Vercelli. Versi insomma che lasciano nel lettore «un gùst da pan da segra», un gusto cioè di pane di segale, da non confondere tuttavia con il tono popolaresco da osteria, ma che proviene anzi da una perizia tecnica frutto di un lungo e paziente lavoro di lima per giungere ad una semantica funzionale e raffinata che ottiene effetti straordinari



dall'urto di rime interne o di consonanti ripetute, così che i migliori esiti non sono soltanto pittorici, ma grafici. I componimenti più riusciti — scrive Giorgio Orelli — sono quelli «nei quali parla un io arguto e prudente, soccorso dalla pazienza del credere e dell'operare oltre che da una salutare diffidenza verso il nuovo disinvoltamente offerto».

Queste 15 poesie, sicuramente tra le migliori di Giovanni Bianconi, potranno servire, insieme con una adeguata scelta di altre di nostri poeti in dialetto (Piero Tamò, Sergio Maspoli, Fernando Grignola, ecc) anche nelle nostre scuole per mantenere e tramandare quei valori linguistico-culturali legati alle nostre parlate regionali, da non dimenticare studiando l'italiano.

L'ultima radice, romanzo di *Rinaldo Spadino*, edizioni Pantarei, Lugano, 1978.

Dopo il suo primo romanzo, «Nebbia su Ginevra» e i suoi racconti «Bondi, signor dot-

tore» (nonché recenti radiodrammi, diffusi dalla nostra trasmittente), Rinaldo Spadino di Augio (Val Calanca) riconferma le sue doti d'istintivo narratore autodidatta con questo nuovo romanzo, ambientato nella sua valle e basato su un intreccio di vicende e situazioni di emigranti e di gente del luogo, che preferisce la povertà della propria terra agli agi e comodità della moderna società dei consumi.

Ciò che più meraviglia in questo scrittore, obbligato ad una estenuante immobilità su una sedia a rotelle fin dall'infanzia, è quella sua straordinaria facoltà di immedesimarsi in un personaggio sano e forte padrone dei suoi movimenti e spostamenti da un luogo all'altro, che sa descrivere con l'evidenza di chi ci è stato, di chi ha vissuto una vita normale. Ciò non è evidentemente solo frutto della fantasia, ma di lunghi e frequenti colloqui con i suoi compaesani emigranti. Questo nuovo romanzo, di cui il protagonista è proprio lui, malgrado certi scompensi causati da una prolissità evitabile e da qualche pagina meno convincente, rappresenta un non casuale salto di qualità di fronte al primo per diversi motivi: innanzitutto per il respiro più largo (sono 270 pagine fitte) che coinvolge personaggi e luoghi disparati, poi per l'originalità inventiva conseguenza di una fantasia vivace e florida che sa infondere drammaticità all'intreccio e ricchezza psicologica alle figure umane. Interessanti sono anche i rapporti con la storia mondiale, segno dell'interesse per la lettura e della curiosità culturale per certe rubriche radiofoniche. Tali rapporti formano come il substrato che affiora a tempo opportuno in soliloqui per lo più tristi o in dialoghi freschi e distensivi.

Vengono così rievocati ricordi dell'ultima guerra, il Cile di Allende, Krucev e Kennedy, la Corea e il Vietnam, Giovanni XXIII e il Concilio Vaticano II, ecc. Non mancano neppure spunti della storia vallerana recente con i suoi problemi patriziali, del raggruppamento terreni e altri. Il filo conduttore che investe situazioni e personaggi è il contrasto fra la civiltà industriale e affaristica anegata nel suo egoismo, nell'ingiustizia e nell'avidità del denaro, e la civiltà contadina

e montanara, pura, sana, onesta e religiosa che lotta per un'esistenza ingrata ma sempre cara, con la speranza che essa non scompaia nella valle, ma anzi, superi la prima per i suoi valori autentici.



Scritti di Giuseppe Lepori, pubblicati per iniziativa di Lepontia cantonale in occasione del decennio della morte di G. Lepori. Armando Dadò, editore, 1978.

Il volume (di 175 pagine) raccoglie scritti di carattere storico, giuridico e politico, con una presentazione dell'avv. Waldo Riva che mette in risalto la figura dell'uomo politico, del giornalista e del parlamentare, dal Consiglio di Stato ticinese fino al Consiglio federale. I temi fondamentali che appaiono nel volume e che formano come il testamento spirituale di G. Lepori, son quelli che egli sentiva con la maggior convinzione e a favore dei quali aveva impostato la sua battaglia a livello etico e politico. Passano così in rassegna la realtà morale della Svizzera,

**weyel +
leugger ag**

BASILEA

**LAVAGNE in vetro speciale DURA
e in acciaio smaltato**

Rapp. per il Ticino e il Grigione italiano

Eugenio Dussy, 6814 Lamone
tel. 091/57 17 73

La sola ditta fornitrice di lavagne con
superfici in vetro speciale DURA
già in dotazione in più di 100 scuole del nostro Cantone.

Tutti i nostri tipi sono ottenibili anche con superfici di
acciaio smaltato due volte nei colori verde e bianco.

Grande scelta di schermi per proiezioni, carrelli e armadi
per le apparecchiature dei mass-media, pannelli funzionali
mobili, vetrinette d'esposizione e d'informazione, tavoli
combinabili ecc.

GARANZIA PER LE SUPERFICI DI VETRO E DI ACCIAIO: 20 ANNI

Visitate L'ESPOSIZIONE PERMANENTE A BASILEA, Redingstrasse 43, Tel. 061/41 76 85

vista con l'occhio non di un puro tradizionalista, ma di un uomo giornalmente impegnato in questo ideale, il federalismo sul piano federale di cui era ardente fautore, i rapporti tra Ticino e Confederazione per il continuo miglioramento del tenore di vita della nostra gente, il problema etnico ticinese, legato, a quel tempo, all'altro della italianità e alla difesa spirituale del Paese.

Chiude il volume un interessante bilancio della generazione politica del suo tempo, scritto verso la fine della vita, dopo trent'anni passati nell'esercizio della magistratura, dove egli augura «alla generazione ventura di essere della nostra più vigile a risolvere i problemi antichi e quelli nuovi».

Questa raccolta non è soltanto un monumento alle idee di Giuseppe Lepori, ma rappresenta un esempio illuminante dello stile di un magistrato che sapeva piegare la parola all'idea, usare un linguaggio forbito e preciso, ma sempre di cristallina chiarezza in ogni suo intervento orale o scritto. Perciò il libro può essere un utilissimo sussidio scolastico per la conoscenza d'importanti problemi della nostra storia antica e recente.

Se quella di Mario Redaelli è la «storia», le 600 e più pagine dell'Agliati rappresentano le «storie», ricavate dal lungo peregrinare dell'autore tra la gente più anziana dei luoghi che aveva avuto contatti, diretti o indiretti, con i maggiori personaggi autoctoni o stranieri che vi avevano abitato, oppure trovato in fonti inedite e arricchite non solo dalla profonda conoscenza storica dell'Agliati, ma talvolta forse anche dalla sua inesauribile fantasia che fa perno sulla sua conosciuta dote di fabulatore. Difficile è il compito di giudicare oggettivamente tutto lo svolgersi del discorso del narratore, farcito di numerosi richiami alle note finali e di chilometriche «legenda» accanto alle illustrazioni del testo, proprio per l'impossibilità di giungere alla fine delle 600 pagine. Anche in quest'opera c'è l'Agliati di sempre: a volte diffuso sin nelle minuzie, ma anche divertente e ricco di fascino per il suo linguaggio forse non accetto a tutti, ma che caratterizza in modo inconfondibile lo scrittore.

Fernando Zappa



Storia e storie della Collina d'Oro, in 2 volumi: il primo di A. Redaelli dal titolo «Note di storia e d'arte», 1977, il secondo di Mario Agliati «Luoghi e gente». editori Gaggini-Bizzozero SA, Lugano, 1978.

Il primo autore ha tracciato con preciso metodo scientifico la storia degli insediamenti umani sulla Collina d'Oro e insieme delle sue opere d'arte, cioè chiese, oratori, luoghi sacri, dalla loro nascita fino alla fine circa del 600 (peccato che non abbia continuato fino ai nostri giorni). Le fonti di cui si è servito sono gli inventari dei beni del sec. XIII, gli Statuti comaschi del 300, gli Atti delle visite pastorali dei vescovi di Como per il 500 e gli Archivi parrocchiali e comunali, nonché quello vescovile, dove pare abbia trovato parecchie notizie inedite. Le 37 illustrazioni e un indice analitico dei nomi con una aggiornata bibliografia fanno del volume (presentato in elegante forma editoriale) un vademecum indispensabile per chi vorrà conoscere più a fondo i monumenti che hanno arricchito la plaga luganese.



Conferenza svizzera dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica (CDIP)

La coordinazione scolastica

La CDIP ha tenuto la sua sessione ordinaria a Friburgo nei giorni 26-27 dello scorso ottobre, presente l'on.le Consigliere federale Hans Hürlimann. L'80.mo anniversario della CDIP è coinciso con un nuovo proposito, quello di promuovere la coordinazione scolastica e le varie decisioni che la dovrebbero favorire.

Il rilancio della coordinazione scolastica. Si desidera attuare le varie clausole contenute nel Concordato, specialmente quella che riguarda l'inizio dell'anno scolastico, seguendo però una nuova strategia. Occorre associare all'impresa in misura più stretta il corpo insegnante e studiare una migliore armonizzazione delle strutture scolastiche.

La situazione della scuola primaria (progetto SIPRI).

Si approva il progetto. Con ciò la direzione del progetto, comprendente 10 persone, potrà essere designata e i gruppi di lavoro potranno essere costituiti per ciascuno dei seguenti 4 progetti prioritari:

- obiettivi dell'insegnamento della scuola elementare (scopi e realtà);
- funzioni e forme di valutazione degli allievi;
- passaggio dal periodo prescolastico alla scuola primaria;
- cooperazione tra scuola e famiglia.

La formazione dei maestri di domani.

Sono state prese le seguenti risoluzioni:

- creazione del «Gruppo di lavoro per la formazione dei maestri» che comprende membri della Commissione pedagogica e della Commissione dell'insegnamento secondario;
- mandato, affidato a questo Gruppo, di presentare entro la fine del 1981 i necessari

progetti tendenti a migliorare e a coordinare la formazione dei maestri del primo ciclo dell'insegnamento secondario.

Le scuole di grado diploma (SD). La Commissione di studio delle SD ha pubblicato nel 1977 i risultati dei suoi lavori con le varie sue conclusioni. Rivedute dagli organi della CDIP e accettate dall'assemblea plenaria, possono ora, tali conclusioni, essere così riassunte:

- una procedura di consultazione sarà intrapresa sul rapporto delle SD, limitatamente però presso i soli DPE;
- sarà creata una commissione per assicurare i necessari collegamenti tra i DPE, le associazioni magistrali, l'UFIAML e gli stabilimenti che accolgono i diplomati delle SD;
- i Cantoni sono invitati a creare tali scuole, sottoponendole però a una valutazione rigorosa.

Nuovo «Atlante mondiale svizzero».

L'opera dovrebbe sostituire l'atlante scolastico svizzero — ormai sorpassato — per l'insegnamento secondario. L'assemblea è stata informata dal prof. E. Spiess sulla nuova concezione e sulla presentazione moderna del nuovo atlante, la cui elaborazione e il cui finanziamento sono previsti tra il 1980 e il 1983.

La riforma degli studi ginnasiali. La Conferenza ha preso conoscenza con particolare soddisfazione del fatto che gli speciali gruppi della Commissione dell'insegnamento secondario si sono accordati sui progetti di riforma che saranno sottoposti ai diversi organi della CDIP e parimenti discussi con la Commissione federale di maturità nel corso del prossimo trimestre.

Apprezziamenti del prof. Schreiber sul Servizio della ginnastica correttiva

Per informazione ai nostri lettori pubblichiamo qui di seguito il rapporto inviatoci dal prof. dott. Adam Schreiber, ordinario di ortopedia all'Università di Zurigo, direttore della clinica ortopedica universitaria Balgrist di Zurigo, sulla visita da lui effettuata l'1 e il 2 giugno 1978 al Servizio cantonale della correttiva.

Su invito del DPE del Canton Ticino, ho avuto occasione con il capo medico Miklos Cserhati di visitare nei giorni dello scorso 1 e 2 giugno l'organizzazione e l'attività pratica del Servizio cantonale per la ginnastica correttiva.

Una prima presa di contatti con il prof. Ado Rossi e il dottor G. Müller ci ha permesso di essere esaurientemente orientati sull'istoriato, sulla struttura e la funzione del Servizio cantonale per la ginnastica correttiva: creato nell'ambito della Sezione pedagogica del DPE nel 1971, questo Servizio ha come scopo principale la scoperta anticipata dei mutamenti nel settore dell'apparato locomotore degli allievi delle scuole d'obbligo, e, in stretta collaborazione con i medici delegati scolastici, la segnalazione dei casi veramente patologici da trasferire a trattamenti specialistici.

Al termine dei due speciali corsi biennali sono stati licenziati 47 docenti che operano oggi in tutto il Cantone.

In quasi tutti gli edifici scolastici è stata approntata un'aula speciale di grandezza ed arredamento variabili a seconda delle possibilità dei singoli Comuni. Una volta all'anno ha luogo l'esame del portamento di tutti gli allievi da parte dei docenti di correttiva che presentano in seguito al rispettivo medico scolastico, i soggetti suscettibili di essere assegnati al Servizio o che necessitano di controlli specialistici. Si riesce così a scoprire anche casi veramente patologici che vengono proposti all'occorrenza per terapie specialistiche. Nel 1977 9350 allievi su un totale di circa 35000 sono stati assegnati al Servizio e altri 1700 potevano essere dispensati perchè giudicati, sempre dai medici scolastici, non più bisognosi di cure.

Le attrezzature delle aule di ginnastica correttiva vengono ogni anno rinnovate con l'aggiunta di piccoli apparecchi ideati in loco. Stesura esatta delle schede di controllo e informazioni regolari ai genitori sono garantite dagli insegnanti.

Gli allievi scelti vanno in gruppi da 4 a 6 una o due volte alla settimana durante le ore di scuola a ginnastica correttiva così che la terapia non assume un carattere



Esercizio di autoallungamento.

punitivo. Su tutta la problematica ha avuto luogo una discussione molto approfondita.

1. Visita alle scuole elementari di Lugano-Molino Nuovo

La maestra Brunella Belloni ci ha dimostrato una lezione per allievi di prima classe con insufficienza o difetto di portamento. Schede di esercizi semplici con disegni ben comprensibili facilitano l'insegnamento e ne rendono possibile una realizzazione individuale.

2. Ginnasio di Morbio Inferiore

In questo edificio estremamente moderno, è stata approntata un'aula speciale per la ginnastica correttiva, dove il maestro S. Osojnak ha dimostrato il trattamento individuale di 5 allieve. L'aula è molto ben arredata con vari tipi di attrezzi che permettono l'esecuzione di esercizi simmetrici evitando le possibilità di posture errate: attrezzi per estensioni sul pavimento regolabili da chi esegue l'esercizio, anche le spalliere adattate in modo da permettere il lavoro individuale degli allievi secondo un programma proprio e con indicazioni esatte dei tempi. Gli esercizi e il loro svolgimento sono descritti sulla scheda di lavoro personale. Inoltre è notificato quali esercizi l'allievo deve svolgere a casa giornalmente. I genitori vengono informati a mezzo circolare e invitati a dare il loro consenso per il controllo e l'assegnazione alla ginnastica correttiva.

3. Scuole maggiori Chiasso

Il maestro Raimondi, in un momento della sua dimostrazione ha evidenziato il problema della delimitazione tra ginnastica correttiva e fisioterapia specialistica. È nostro parere condiviso dal professor Rossi, che esercizi asimmetrici in caso di deviazione laterali della colonna vertebrale andrebbero oltre il quadro di questo servizio.

Il prof. Schreiber e la signora, il capomedico della Clinica Balgrist dott. Cserhati e il direttore del Servizio prof. Rossi si scambiano impressioni sui tipi di esercizi in esecuzione.



4. Visita alle scuole elementari alle Semine - Bellinzona

La maestra Ada Pisciani ha dimostrato in modo esemplare l'esame del portamento di un gruppo di bambini di terza elementare.

Dopo un «Check-elenco» intere classi primarie vengono visitate e a seconda della proporzione dei cambiamenti stabiliti nell'ambito degli apparati locomotori, gli scolari con l'aiuto del medico scolastico, vengono assegnati alla cura e al controllo del medico specialista o del medico di casa, oppure inseriti nel programma di ginnastica correttiva. Per uniformare e migliorare la diagnosi precoce dei danni di portamento sono stati installati alcuni apparecchi mediante i quali sono possibili misurazioni precise dei mutamenti del tronco o del rachide come pure altre malformazioni, ad esempio quelle dei piedi.

Ogni bambino riceve una scheda che lo accompagnerà durante tutto il periodo scolastico. I risultati dei controlli eseguiti una volta all'anno dal docente di ginnastica correttiva, come pure le osservazioni del medico scolastico, vengono registrati. Di conseguenza i programmi vengono modificati o continuati a seconda dei miglioramenti, peggioramenti e altre constatazioni evidenti segnalati allo specialista, rispettivamente al medico di casa.

I docenti di ginnastica correttiva hanno anche l'occasione di visitare le classi durante le lezioni. Speciale attenzione viene rivolta all'igiene della corretta posizione seduta e alla giusta collocazione di sedie e banchi. Durante alcuni minuti vengono eseguiti esercizi con l'intera classe. Queste visite come pure l'esecuzione delle lezioni di ginnastica correttiva, ossia l'assenza di singoli allievi durante le lezioni, non viene considerata dal corpo insegnante elemento di disturbo. Ciò è possibile solo grazie ad una eccellente politica di informazione a lungo termine e di lavoro in comune. La reciproca comprensione e consapevolezza



Il prof. Schreiber commenta un esercizio in carico con resistenza e uno di mobilità.

della necessità di questo Servizio hanno raggiunto qui in Ticino una indubbia e rara collaborazione tra le parti interessate.

Conclusioni finali

Siamo stati particolarmente impressionati dalla spiccata organizzazione del Servizio cantonale per la ginnastica correttiva. La possibilità di inquadrare la totalità degli allievi, quella di avere a disposizione in molti edifici scolastici appositi locali adibiti a questo scopo, forniti dei necessari attrezzi, è veramente un fatto unico.

L'esemplare impegno degli insegnanti di ginnastica correttiva le cui motivazioni so-

no evidenti merita riconoscimento. Di conseguenza nel Canton Ticino è stato possibile calcolare cambiamenti nell'ambito degli apparati locomotori degli allievi solo con un minimo di quota errori.

Trattandosi di una qualità di cura non transitoria, ma che conduce ad autentiche trasformazioni patologiche, è assolutamente necessaria una precisa sorveglianza e una rigida conduzione del corpo insegnante specializzato. Un'invasione nel campo di competenza medica o in quella di fisioterapia specializzata non potrebbe che nuocere all'organizzazione. D'altro canto è lecito chiedersi se un'organizzazione così efficiente non potrebbe occuparsi di altri servizi per così dire in una unitaria impalcatura organizzativa già esistente. Si potrebbe ad esempio esaminare la possibilità di intrecciare una collaborazione con il servizio dentario scolastico con le visite mediche scolastiche, esami della vista e osservazioni del comportamento.

Regolari riunioni del corpo insegnante specializzato con corsi di aggiornamenti sono necessari come pure l'attenta sorveglianza del Servizio. La possibilità di aumenti d'impiego con moderni mezzi audiovisivi potrebbe alleggerire questi compiti e migliorare inoltre la possibilità di orientamento dei genitori.

Complessivamente la nostra impressione è straordinariamente positiva. Raccomandiamo di continuare a dirigere il Servizio nell'attuale forma completandolo nel limite del possibile nello spirito delle precedenti osservazioni.

Non possiamo che congratularci con le autorità politiche per la larghezza di vedute dimostrata nell'insidiare un simile Servizio in Ticino, come pure con il professor Rossi per l'organizzazione esemplare.

Esprimiamo l'augurio e l'offerta di poter regolarmente collaborare anche in futuro.

Posizione di partenza per un esercizio di trofismo.



Prof. dr. Adam Schreiber

Le considerazioni della Commissione della Legislazione hanno trovato consenzienti i deputati del Gran Consiglio che hanno approvato, lo scorso 11 dicembre, la proposta scaturita dai lavori della Commissione. Con il prossimo 1. luglio 1979 entrerà dunque in vigore la nuova formulazione dell'art. 68 che qui riportiamo:

«Ogni Comune istituisce il numero necessario di scuole elementari. Nessuna scuola, monoclasse e pluriclasse, può avere di regola meno di 18 né più di 25 allievi. Il Consiglio di Stato può permettere l'apertura di scuole con il numero minimo di 10 allievi quando non è possibile la formazione di un consorzio.

È facoltà dei Comuni con il consenso del Consiglio di Stato, di aumentare a 30 il numero massimo degli allievi».

L'educazione di domani

(continuazione dalla seconda pagina)

sia da per tutto compreso nel giusto significato e sebbene nessun sistema educativo lo realizzi compiutamente, è fuor di dubbio che, a lungo termine, esso modificherà i criteri educativi nel mondo intero e che, laddove saranno attuate riforme importanti nel campo della scuola, esse saranno concepite in questa prospettiva. Di conseguenza, i sistemi educativi acquisteranno maggior coerenza, ma diventeranno nel contempo più complessi e più impegnativi. Ciò significa anche che un numero sempre maggiore di persone sarà coinvolto nel processo d'apprendimento. L'educazione prescolastica sarà generalizzata, i giovani resteranno più a lungo a scuola e le possibilità

offerte agli adulti per la loro formazione si moltiplicheranno e si estenderanno fino alla terza età.

È facile dedurre pertanto che l'educazione, alla quale in molti paesi spetta già oggi il primo posto fra le imprese statali (negli Stati Uniti più di 50 milioni di giovani seguono un insegnamento e l'India conta attualmente oltre 100 milioni di allievi), avrà probabilmente un'incidenza sempre più importante sui bilanci statali. Sarà perciò necessario trovare forme di insegnamento meno costose e più efficaci rispetto a quelle oggi in uso.

L'espansione dei sistemi educativi determinerà un maggiore immobilismo, una più accentuata riluttanza al cambiamento. Ne consegue che le riforme in profondità richiederanno, per essere attuate, un dispiegamento di forze considerevole, specie nelle «vecchie democrazie» in cui l'instabilità dell'equilibrio politico arrischiava di compromettere iniziative intese alla promozione di riforme importanti. Le innovazioni di maggior rilievo si verificheranno perciò di preferenza negli «stati giovani» in via di sviluppo. È risaputo che, in molti paesi, uno degli obiettivi prioritari della politica scolastica è la democratizzazione dell'insegnamento. Questa tendenza continuerà; anzi, si rafforzerà, in virtù della crescente decentralizzazione, specie per quanto concerne la gestione dei sistemi educativi. In ogni caso, solo l'esperienza ed eventuali insuccessi potranno dimostrare in qual misura la parità di possibilità offerte agli allievi dalla scuola troverà rispondenza nella realtà. È da presumere che il concetto di uguaglianza subirà un'evoluzione e diverrà più sfumato, anche in forza dell'accentuata tendenza verso l'individualizzazione dell'insegnamento. Sarà bene precisare, comunque, che «uguaglianza» non significa affatto «la stessa educazione per tutti», bensì «la migliore educazione per ciascuno».

La democratizzazione degli studi avrà anche un influsso sempre più accentuato sull'insegnamento superiore. Le difficoltà e le tensioni che ne deriveranno — scioperi dei diplomati, numerus clausus ecc. — con tutta probabilità si aggraveranno. Tuttavia, le soluzioni di questi problemi non potranno essere ricercate all'interno dei sistemi educativi.

Ci si può chiedere invece se una diversa ripartizione del lavoro riuscirebbe a risolverli. Non è escluso, d'altra parte, che in avvenire si faccia perno su un accresciuto riconoscimento dei meriti individuali.

In questa prospettiva di democratizzazione è probabile che si affermerà la tendenza all'unificazione dell'insegnamento fino al termine del primo ciclo secondario, con l'aggiunta a questo tronco comune di un ventaglio di opzioni sempre più vasto, anche in considerazione del fatto che lo sviluppo della scienza e della tecnologia continuerà a provocare un invecchiamento sempre più rapido delle qualifiche professionali. I cambiamenti di carriera nell'arco della vita rientreranno nella normalità e la distinzione tra insegnamento generale e professionale scomparirà progressivamente, tenuto conto che la capacità di adattamento ai cambiamenti acquisterà maggiore importanza rispetto alla padronanza di conoscenze e di abilità specifiche.

Non molti anni or sono, sembrava che le nuove tecniche educative, i mezzi audiovisivi,

gli ordinatori ecc. avrebbero sconvolto completamente, a breve scadenza, l'insegnamento. Di fatto, innovazioni e cambiamenti sono intervenuti, ma in misura assai minore del previsto. Fino a oggi, contrariamente alle previsioni, i sistemi educativi hanno resistito in modo sorprendente all'assalto delle nuove tecnologie. È quindi poco probabile che nel futuro esse possano determinare mutamenti di grande rilievo.

Nell'evoluzione dei sistemi educativi, un ruolo sempre più importante sarà assunto invece dalle organizzazioni internazionali e regionali. Non mancano infatti esempi di riforme già attuate nei singoli stati ispirate alle linee direttrici elaborate in seno a queste organizzazioni alle quali si deve il merito di essere all'avanguardia nel promuovere la riflessione sui problemi della cultura, della ricerca e dello sviluppo al servizio delle nazioni.

Nel campo educativo le organizzazioni internazionali, prima fra tutte l'UNESCO, creano una rete importante di scambi di informazioni e di esperienze: arteria vitale e indispensabile al processo moderno di rinnovamento.

Le organizzazioni di carattere spiccatamente internazionale, spesso appesantite nelle loro strutture interne, troppo ambiziose e non di rado anche politicizzate, incontrano tuttavia notevoli difficoltà nel rispondere alle necessità «tecniche» dei singoli governi. Di conseguenza, esse vengono in molti casi sostituite da organismi regionali. Alle organizzazioni internazionali spetterà perciò il compito di decentralizzare la loro azione, provvedendo all'animazione e alla coordinazione delle attività regionali.

Anche nel campo dell'educazione l'accresciuta interdipendenza fra le diverse nazioni renderà indispensabile la cooperazione internazionale. Se essa si avvererà, i problemi da risolvere si identificheranno sempre più e lo scambio di informazioni, il confronto delle soluzioni adottate e gli accordi reciproci assumeranno sempre maggiore importanza.

Charles Hummel

REDAZIONE:

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

SEGRETARIA:

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

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10.—
fr. 2.—