

SCUOLA 82 TICINENSE

periodico della sezione pedagogica

anno IX (serie III)

Aprile-maggio 1980

SOMMARIO

Informazione scolastica e professionale — il collocamento a tirocinio nel 1980 — I corsi di aggiornamento con funzione abilitante per la scuola media: un opportuno bilancio a metà del cammino — Il doppio docente nelle scuole elementari — Students' United Nations: Forum 1979 — Attività psicomotorie nella scuola — Matematica essenziale: riprendiamo il discorso — Strada + traffico 3 — Varietà generazionali e neologismi dialettali — Storia nazionale e civismo — Censimento docenti 1978/79 — Segnalazioni — Comunicati, informazioni e cronaca.

Informazione scolastica e professionale

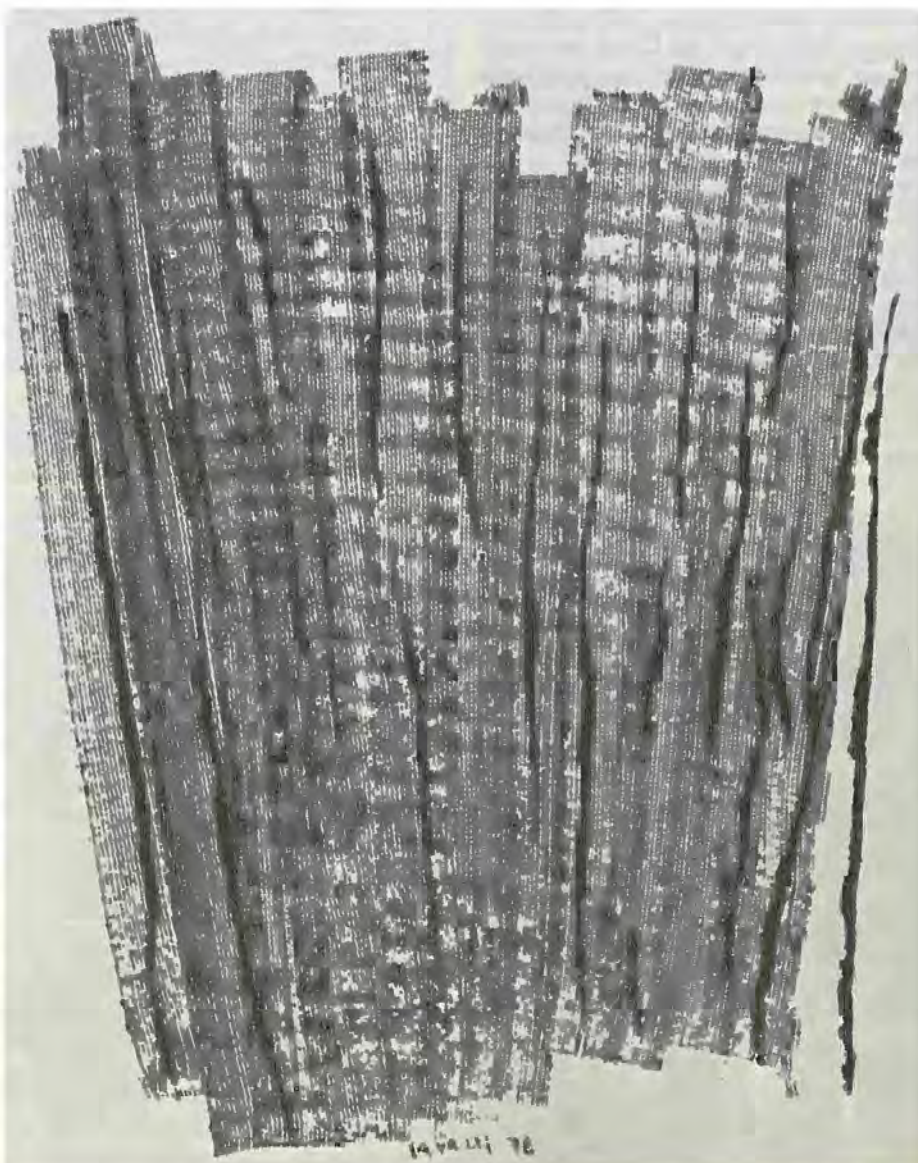
Massimo Cavalli, Lugano — «Adagio 1978», acquaforte su rame, mm. 500 x 400.

Tra i molteplici temi sottoposti ricorrenemente all'attenzione dell'opinione pubblica, quello dell'informazione occupa ormai un posto di privilegio, a seconda delle problematiche che si vogliono evidenziare: crisi e mancanza di informazione, manipolazione e oggettività della stessa, diritto all'informazione,...

Anche il sistema educativo non può estraniarsi e sfuggire a queste tendenze: l'informazione scolastica e professionale costituisce infatti, negli ultimi anni, una preoccupazione viva e costante che non interessa unicamente i responsabili del servizio di orientamento ma coinvolge l'insieme delle strutture educative, insegnanti, allievi e genitori. La presenza di questa tematica non può essere disgiunta da alcuni aspetti caratterizzanti l'attuale momento storico, quali l'innovazione tecnologica e scientifica e la complessità dei processi economici e delle relazioni sociali.

L'informazione scolastica e professionale è così chiamata a dare il suo contributo alla formazione del giovane, permettendogli di sviluppare le sue capacità cognitive, relazionali, affettive e creative, mettendolo nella situazione di poter affrontare con maggior libertà il problema del suo futuro.

Sapersi orientare è pur sempre sinonimo di saper prevedere, e la previsione



richiede forzatamente l'informazione su un mondo economico, sociale e professionale sempre più complesso e in continua evoluzione. Scopo fondamentale dell'informazione scolastica non è tanto quello della trasmissione di documenti, quanto l'iniziazione professionale progressiva e continua, sinonimo di preparazione alla socializzazione del giovane, cioè di educazione.

Lo stesso orientamento scolastico e professionale non può più essere considerato un momento particolare della vita dell'individuo: oggi va ritenuto un impegno permanente del divenire individuale, integrato nell'ambito di un vero e proprio processo di autodeterminazione.

Un metodo di ricerca attivo

L'ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale ripropone, in una nuova veste editoriale e con contenuti rivisitati e aggiornati, un opuscolo destinato ai giovani delle scuole medie del nostro cantone, allo scopo di sensibilizzarli sul delicato problema della scelta scolastica e professionale.

Questa pubblicazione, che ha potuto avvalersi della preziosa collaborazione grafica degli allievi del Centro scolastico per le industrie artistiche, si articola in diverse rubriche che si prefiggono di informare e di incrementare nel giovane lo spirito critico.

Partendo dal presupposto secondo il quale la scelta scolastica e professionale risulta valida solo nella misura in cui è confortata da un'adeguata informazione, la recente pubblicazione offre ai giovani e ai loro genitori anche un vero e proprio metodo di ricerca attivo, che invita all'osservazione critica della realtà scolastica e professionale.



Il collocamento a tirocinio nel 1980

Con risoluzione del 18 marzo 1980 il Consiglio di Stato ha messo fine al mandato conferito al gruppo «I giovani e il mercato del lavoro», istituito nel 1976 con l'incarico di occuparsi «del collocamento dei giovani a tirocinio, del collocamento dei giovani a fine tirocinio e di suggerire tutte le misure necessarie per evitare la disoccupazione giovanile».

L'intensa attività svolta da questo gruppo di lavoro, sull'arco dei quattro anni, ha rappresentato un valido sostegno offerto all'ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale. Si è trattato di un'azione particolarmente preziosa specie se si considera che la stessa ha avuto come scenario una situazione economica che è andata man mano deteriorandosi dopo il periodo di alta congiuntura.

Basterebbe infatti ricordare che, nel periodo in questione, la popolazione residente occupata nelle fabbriche è calata di 4000 unità, mentre la mano d'opera estera è diminuita di 13000. Contemporaneamente, e quale diretta conseguenza delle nascite verificatesi a partire dagli anni Sessanta, il numero dei quindicenni prosciolti dall'obbligo scolastico ha subito un notevole aumento, passando dalle 3367 unità del 1976, alle 4247 del 1980.

Nonostante la presenza simultanea di questi due fattori — difficoltà economiche da un lato e incremento demografico dall'altro — il collocamento a tirocinio dei giovani è stato finora risolto in modo soddisfacente. I nuovi contratti di tirocinio stipulati nel 1979 furono infatti 2487, contro i 2179 dell'anno precedente.

Con la cessazione del mandato affidato al gruppo di lavoro, il compito di collocare a tirocinio i postulanti resta affidato unicamente all'ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale, così come previsto dall'art. 6, lett. d della Legge cantonale sulla formazione professionale. Tale ufficio, ristrutturato e potenziato con il 1 settembre 1979, continuerà l'attività svolta finora dal gruppo di lavoro in favore dei giovani alla ricerca del primo impiego.

Tenuto presente il leggero aumento demografico rispetto al precedente anno, si prevede che circa 2500 giovani si annunceranno per la ricerca di un posto di tirocinio nel 1980.

Le possibilità concrete di reperire nuovi posti di formazione sono ancora legate all'adempimento di due precise condizioni.

La prima è costituita dalla disponibilità dei datori di lavoro di ogni settore; la seconda è invece direttamente legata alle aspirazioni professionali dei giovani (cioè alla domanda di posti di formazione), che non sempre coincidono con l'offerta del mercato.

Si rende pertanto ancora necessario considerare la possibilità di assorbimento offerta dal mercato del lavoro, così da poter informare compiutamente tutti i richiedenti. A tale scopo è stato deciso d'indire anche quest'anno, per il tramite della Sezione per la formazione professionale, un'indagine presso le aziende del Cantone tendente ad accertare il numero dei nuovi posti di tirocinio disponibili per il corrente anno.

Così come concepita, l'informazione documentata e attenta sulla realtà delle vie di formazione e delle professioni diventa un elemento fondamentale dell'orientamento moderno, purchè essa sia oggettiva e stimolante, capace di responsabilizzare il giovane nelle diverse fasi della scelta e del suo inserimento attivo nella società.

È appunto in questo senso che il fascicolo di informazione è stato concepito: una serie di documenti, di suggerimenti, di indicazioni, che il giovane — divenuto protagonista del suo orientamento — potrà variare, completare ed integrare con iniziative personali, così da avvicinarsi alla realtà professionale che lo interessa e raggiungere la necessaria maturazione nella scelta che lo preoccupa.

Nell'affrontare questo programma, il giovane sarà inizialmente guidato dall'orientatore scolastico, dal docente di classe o dal docente informatore, nel corso di alcune sedute collettive previste dal programma di interventi nelle classi di scuola media obbligatoria.

Possibilità di formazione

Il fascicolo presenta una panoramica completa delle possibilità di formazione scolastica esistenti nel Ticino e nella Svizzera, dalle scuole dell'obbligo fino agli istituti di grado accademico.

Comprende una raccolta di schede di consultazione (una per ogni tipo di scuola), che possono essere liberamente analizzate a seconda degli interessi e delle intenzioni di formazione immediati, ma anche a lunga scadenza, nell'ottica di un orientamento permanente.

Nella parte dedicata all'informazione professionale vengono descritte le diverse vie di formazione (lavoro senza formazione qualificata, apprendistato, scuole tecniche superiori, altre scuole, studi accademici) e i vari settori professionali con gli elenchi dei relativi mestieri. In tutto sono indicate quasi quattrocento professioni, raggruppate per settori di attività: con questo criterio si offre quindi al giovane una duplice gui-

(continua sull'ultima pagina)

I corsi di aggiornamento con funzione abilitante per la scuola media: un opportuno bilancio a metà del cammino

Come è noto, la legge 20.10.1974 sulla scuola media (entrata in vigore l'1.4.1976) stabilisce all'articolo 22 che «la nomina per l'insegnamento nella scuola media è subordinata al possesso di un **certificato di abilitazione** rilasciato dal Consiglio di Stato» e, mentre nei capoversi successivi accenna alle future vie che dovranno essere seguite per il conseguimento di tale abilitazione, all'articolo 33 (norme transitorie) stabilisce che i docenti di scuola maggiore, della scuola di avviamento e di economia domestica e dei ginnasi in carica vengano abilitati ed assunti quali docenti della scuola media «dopo aver frequentato appositi corsi di aggiornamento».

Proprio in ottemperanza a tali disposizioni di legge, il D.P.E. ha provveduto, prima in via sperimentale e poi dal 1976/77 in via definitiva, ad istituire ed organizzare una complessa rete di corsi di aggiornamento, appunto con funzione abilitante, per i quali anzi è stato approvato in data 10.6.76 un «regolamento di attuazione».

Con questi corsi si è di fatto messo in moto una vera e propria operazione di **riconversione dei docenti** del settore post-elementare, allo scopo di fornire la nuova scuola media di operatori aggiornati secondo le esigenze che essa pone con la sua stessa istituzione, e caratterizzati da un livello di preparazione il più uniforme possibile: ciò che appariva particolarmente importante tenuto conto della diversità delle scuole unificate dalla «media» e dai conseguenti assai differenziati iter di formazione dei rispettivi insegnanti. Questa operazione, programmata secondo una durata di sette anni — quanti sono risultati necessari per consentire a tutti gli interessati di frequentare i corsi e di conseguire così l'abilitazione — è giunta ormai a metà strada. Ed infatti il Consiglio di Stato ha già potuto rilasciare il certificato di abilitazione a 522 docenti in carica, sui 1419 che costituivano l'intero corpo docente del settore medio nel 1978/79. È dunque ora non solo possibile ma anche giusto ed opportuno tentare un primo sommario bilancio dell'operazione in corso e fornire così anche a coloro che non vi sono direttamente coinvolti una serie di informazioni al riguardo almeno sufficienti. I corsi sono di regola biennali e vengono organizzati per gruppi disciplinari (italiano; matematica; scienze; storia; geografia; latino; educazione visiva; ecc.), ciascuno dei quali non ha mai superato per ovvi motivi di efficienza i 20-25 iscritti. Fanno eccezione alcuni corsi definiti «complementari», organizzati per quei docenti che negli anni precedenti avevano frequentato dei corsi di aggiornamento disciplinari (non ancora ed ovviamente riconosciuti validi per l'abilitazione), la cui durata è annuale ed il cui «taglio» è eminentemente psico-socio-pedagogico. L'impegno richiesto a coloro che li frequentano è costituito da:

- **quattro settimane estive** (ciascuna di sei giorni con sei ore di lavoro quotidiano), rispettivamente organizzate: due all'inizio del primo anno di corso e due all'inizio del secondo anno; due dedicate alla disciplina e due dedicate alle scienze dell'educazione, naturalmente una per anno di corso;
 - **trenta sedute** di lavoro della durata di **tre ore ciascuna** equamente distribuite nei due anni di corso ed effettuate durante i mesi scolastici; di esse circa un terzo vengono dedicate alle scienze dell'educazione;
 - **la sperimentazione** per almeno un anno scolastico del **programma della scuola media**, da effettuarsi non importa in quale scuola il corsista stia effettuando il proprio insegnamento e dunque da organizzarsi in accordo con i rispettivi direttori, ispettori ed «esperti»;
 - una costante preparazione al lavoro delle settimane estive e degli incontri durante l'anno, con opportune e programmate letture, commenti di testi, ricerche bibliografiche generali o settoriali, preparazione di materiale didattico da discutere collegialmente, ecc.;
 - la produzione di un **testo scritto** individuale o di gruppo (al massimo di tre elementi) frutto o di una ricerca su un particolare argomento della propria disciplina o di una sperimentazione metodologico-didattica di particolare interesse ed impegno e quindi condotta secondo una precisa programmazione.
- Come si vede, l'impegno che viene richiesto ai docenti, specie se si tiene presente che



esso purtroppo non dà diritto ad alcun recupero o ad alcuna riduzione del normale orario di insegnamento, è tutt'altro che leggero, anche se naturalmente è giusto riconoscere che in tutti questi anni si sono registrati, tra le centinaia di corsisti, livelli di coinvolgimento abbastanza diversi. Per fortuna, solo in pochissimi casi tale livello è sceso quantitativamente e qualitativamente sotto limiti non giustificabili e dunque non accettabili con la conseguenza di avere determinato un allontanamento del corsista durante lo stesso svolgimento del corso o di aver dovuto sconsigliare il rilascio del certificato di abilitazione. Al di là comunque di quelle inevitabili differenziazioni, posso dire in tutta coscienza che il senso di responsabilità mostrato dai docenti/corsisti è stato

Lodrino, domenica 13 aprile 1980 — Il Consigliere di Stato, direttore del Dipartimento della pubblica educazione, on. Carlo Speziali e il vescovo di Lugano mons. Ernesto Togni all'inaugurazione del nuovo Centro di scuola media.

(Foto Nizzola, Bellinzona)





assai notevole; anche quando — in taluni di essi — era evidente un iniziale atteggiamento di sfiducia, di perplessità e persino di ampia riserva nei confronti dell'istituzione e dell'impianto della scuola media! Devo anzi osservare che nella maggior parte dei casi si è notato un "crescendo" nell'impegno dei corsisti mano a mano che il corso procedeva nel tempo, a dimostrazione e a testimonianza non solo della validità dei contenuti e dei metodi che si andavano via via proponendo ed affrontando, ma anche della loro capacità e disponibilità a lasciarsi coinvolgere in un'operazione percepita, una volta iniziata, come opportuna e come seria. Ciascun gruppo è stato ed è guidato da un "animatore", esperto nella disciplina di insegnamento propria del gruppo (nella maggior parte dei casi si tratta degli "esperti" operanti negli attuali ginnasi), e si è avvalso e si avvale della collaborazione e dell'intervento di un esperto in scienze dell'educazione. È insieme a queste due figure, quindi, che gli stessi corsisti sono di solito chiamati a definire in linea di massima e talvolta in linea anche più specifica il piano di lavoro da svolgere, avendo come punti di riferimento: la qualità della preparazione di base dei vari componenti il gruppo (i loro bisogni di aggiornamento), le indicazioni contenute nei programmi della scuola media e talune proposte scientifico-disciplinari o scientifico-metodologiche avanzate dagli animatori



e dagli esperti in scienze dell'educazione. Ciò per sottolineare che si è fatto il possibile per coinvolgere nella programmazione delle attività gli stessi corsisti, come era giusto che fosse trattandosi di docenti in servizio, alcuni dei quali con molti anni di esperienza alle spalle.

Come dovrebbe essere risultato chiaro dalle precedenti indicazioni di tipo organizzativo, i corsi (ovviamente, ciascun corso biennale) si caratterizzano secondo due aspetti, settori o momenti particolari: quello dell'**aggiornamento culturale e/o disciplinare** e quello **psico-socio-pedagogico**. Si tratta, è chiaro, di due versanti distinti, se non altro perché ciascuno degli ambiti scientifici coinvolti ha una propria caratterizzazione epistemologica e dunque delle proprie specifiche esigenze. Eppure si è cercato, in un impegno che si è anzi andato accentuando nel corso degli anni (anche in relazione con l'aumentata esperienza degli stessi conduttori dei gruppi e con la loro maggior convinzione della validità di tale prospettiva) di considerarli il meno staccati ed autonomi l'uno dall'altro. Come dire che si è cercato di comprendere e di far comprendere sempre più e sempre meglio da un lato che, per realizzare correttamente una scuola nuova quale deve essere ed è la scuola media, non basta possedere le necessarie competenze scientifico-disciplinari ma occorre anche saper realizzare un certo modo di fare scuola e quindi un certo modo di entrare in relazione con i propri alunni (il che implica una adeguata preparazione psico-socio-pedagogica); dall'altro lato, che le varie conoscenze e le stesse tecniche psico-socio-pedagogiche, ove non venissero correlate con i contenuti scolastici previsti sia pure giustamente a grandi linee dai programmi ufficiali della scuola e dunque con le caratteristiche e le esigenze di ciascuna disciplina, rischiano di rimanere ad un livello inutilmente accademico, prive di un autentico mordente ed alla fine prive di una qualsiasi efficacia. D'altro canto tale prospettiva di cooperazione tra i due principali versanti della preparazione e dell'aggiornamento degli insegnanti non può non essere tenuta in conto nel momento della prevista sperimentazione dei nuovi programmi.

Cionondimeno, al di là del fatto che si sia riusciti in tale non facile impresa più o meno bene (di fatto in taluni casi meglio in altri meno bene), si è ritenuto necessario che proprio per rendere possibile e produttiva quella impresa/prospettiva si pervenisse in entrambi i settori all'acquisizione almeno di un minimo di conoscenze e di competenze, senza delle quali l'azione educativa, non avendo per così dire una sostanza su cui appoggiarsi, scenderebbe a mera improvvisazione o ad una melensa e sempre deleteria ripetizione di un sapere "appiccicato" o, nel migliore dei casi, tristemente manualistico. Ecco perché si è dato nell'ambito di ciascuna disciplina un grande spazio ad un attento ed impegnativo aggiornamento scientifico, non soltanto nel senso di una conoscenza dettagliata e di una analisi approfondita dei programmi previsti per la scuola media (che per alcune discipline almeno o sono completamente nuovi o differiscono di molto da quelli delle scuole post-elementari funzionanti prima della media, in particolare da quelli delle scuole maggiori); ma anche nella direzione di un rinnovato incontro con le tematiche più recentemente messe a punto

e discusse a livello di ricerca scientifica accademica. Ciò che è stato ottenuto attraverso la lettura ed il commento di testi particolarmente significativi al riguardo, attraverso il lavoro di presentazione e di approfondimento svolto dagli animatori-esperti, ed attraverso il coinvolgimento di alcuni docenti universitari svizzeri o stranieri appositamente invitati e fatti interagire con i corsisti per ciò che attiene alle loro specifiche competenze.

Sarebbe ovviamente troppo lungo e dispersivo entrare in questa sede almeno nel merito di quanto svolto dai vari gruppi disciplinari, anche perché di anno in anno si sono realizzate delle variazioni soprattutto in relazione alle esigenze correlate a livello di preparazione effettiva dei corsisti. Va comunque detto che mentre per alcune discipline, prima fra tutte la matematica (ed in particolare per quei gruppi che risultavano costituiti in grande maggioranza da docenti provenienti dalle scuole maggiori), la preoccupazione principale è stata e continua ad essere quella di fornire ai corsisti quelle conoscenze e quelle competenze strettamente disciplinari e dunque tecniche necessarie per poter sviluppare il previsto corrispondente programma della scuola media (ed in precedenza non possedute dai corsisti in modo soddisfacente); per le altre discipline si è potuto compiere un lavoro che mi pare di poter definire di "rifinitura", tale da dare di ciascuna di esse uno "spaccato" estremamente utile ed aggiornato del suo attuale statuto epistemologico e metodologico. È da aggiungere poi che, specialmente durante il secondo anno di ciascun corso, ogni gruppo disciplinare si è impegnato a produrre e a sperimentare delle vere e proprie **unità didattiche** (talvolta preparate anche con la consulenza e la collaborazione degli esperti in scienze dell'educazione), alcune delle quali anzi sono state oggetto di pubblicazioni curate dal D.P.E. e stanno proficuamente circolando in tutte le scuole maggiori, medie e nei ginnasi del Cantone; testimonianze, per dir così, concrete della stessa "produttività" dei nostri corsi.

Ovviamente anche le scienze dell'educazione hanno avuto nell'ambito dei corsi uno spazio autonomo, all'interno del quale ancora una volta hanno avuto un certo peso, accanto alle proposte avanzate dal gruppo degli esperti (contenute in un elenco di "parole chiave" o di concetti e prospettive pedagogiche ritenute di fondamentale importanza; in numerose schede riassuntive dei sottotemi compresi in ciascuna di quelle parole-chiavi; in alcuni brevi saggi pubblicati in forma di libretti dal DPE), le esigenze e i bisogni espressi dai corsisti. I quali, in effetti, assai di frequente hanno mostrato, al di là di talune riserve o di talune diffidenze, una scarsa documentazione ed una insufficiente informazione al riguardo. Ecco perché ci si è sforzati di fornire loro degli stimoli e delle occasioni per acquisire almeno quel minimo di conoscenze specialistiche (psicologiche, in particolare, e sociantropologiche) necessarie per giungere ad una più attenta comprensione della realtà educativa in cui si opera necessaria per rendere l'insegnamento più alla portata degli alunni e per saperli poi "valutare" non astrattamente od oggettivamente. E perché nel medesimo tempo si è cercato di presentare e di discutere con loro alcuni dei più rilevanti principi metodologici e delle più significative



tecniche didattiche messe a punto recentemente dalla scienza pedagogica: dalla prospettiva della **programmazione** alla teoria dei **curricoli**, dal **lavoro di gruppo** e dalla **ricerca** al **"mastery learning"**, ecc..

Cionondimeno, al di là di questo pur importante momento informativo, gli esperti in scienze dell'educazione, in consonanza del resto con gli animatori, hanno insistito con tutti i corsisti sulla opportunità che essi sappiano sottoporre a critica il proprio consueto comportamento e/o le proprie magari già consolidate abitudini professionali, con lo scopo, se necessario, di cambiare atteggiamento personale, per renderlo più congruente con le caratteristiche della nuova scuola media. Anche se non ci si possono nascondere le difficoltà incontrate nel realizzare in modo pienamente soddisfacente tale importante aspetto della formazione permanente degli insegnanti, sia per il poco tempo disponibile sia soprattutto per l'impossibilità di seguire i corsisti nella loro attività "sul campo", pure ritengo che si sia ottenuto il risultato non disprezzabile di aver posto il problema e l'esigenza e di aver presentato alcune delle tecniche e degli stru-

menti utili al riguardo, non escluso un certo uso della dimensione di gruppo ovvero di quella che si potrebbe indicare come un'autentica socializzazione dell'insegnamento. Infine, merita sottolineare, accanto a quanto si è già avuto modo di accennare in precedenza circa la collaborazione fornita dagli esperti in scienze dell'educazione agli animatori ed in genere ai vari gruppi all'interno delle singole discipline ed in particolare nella costruzione di alcune unità didattiche, lo sforzo perseguito nel tentativo di avviare almeno un discorso sull'interdisciplinarietà. Una prospettiva culturale, questa, che, malgrado sia ormai affermata diffusamente tanto da costituire quasi una moda, è ben lungi dall'essere seriamente e soddisfacentemente realizzata. Devo riconoscere del resto che neppure nell'ambito dei nostri corsi essa è stata affrontata in modo veramente produttivo, continuando dunque a rimanere una prospettiva da conquistare in tempi evidentemente più lunghi e con una preparazione tecnico-scientifica più circostanziata e più puntuale!

Concludendo questa necessariamente breve relazione, o questo limitato bilancio, dei corsi in questione non intendo certo proporre una valutazione complessiva di tipo trionfalistico. Ciò non solo è lontano dal mio stile personale come d'altro canto dev'essere lontano dallo stile di un qualsiasi educatore (che deve infatti possedere un corretto spirito critico ed un conseguente desiderio di perfezionamento), ma sarebbe anche fuori luogo e fuori da una realtà che, per la sua stessa ampiezza e complessità, non può che essere limitata e problematica. Eppure credo sia più che giustificato e dunque più che legittimo sottolineare la positività dell'esperienza compiuta e in via di compimento: merito in primo luogo degli stessi docenti/corsisti e poi di tutti coloro che vi hanno contribuito come esperti e



conduttori a partire naturalmente dagli animatori di gruppo. Essa ha certamente contribuito ed ancora contribuirà a rendere l'innovazione della scuola media più valida e perciò più significativa per il Paese.

Mi sia comunque consentito di chiudere queste brevi considerazioni segnalando la necessità che allo sforzo compiuto con questi corsi di aggiornamento-abilitazione segua un successivo analogo sforzo nella direzione della realizzazione di una sorta di **aggiornamento permanente** dei docenti (ovviamente non soltanto di quelli che operano ed opereranno nella scuola media...), senza del quale infatti gli interessi ora suscitati, le avvertenze stimolate, le stesse competenze scientifico-didattiche rimesse per così dire a nuovo, perderebbero inevitabilmente di vigore e di incisività, con conseguenze negative facili da immaginare; e di conseguenza segnalando l'opportunità per il Cantone di predisporre senza ritardi le strutture anche organizzative necessarie alla realizzazione di una tale prospettiva in tempi sufficientemente ravvicinati.

Piero Bertolini

Proposta di sistemazione della Piazza del Sole avanzata dalla classe VB del Ginnasio Cantonale di Bellinzona, anno scolastico 1978/79, sotto la guida del prof. Guido Bruni. Il lavoro è stato presentato nell'ambito dei corsi per l'ottenimento dell'abilitazione nella scuola media.



Il doppio docente nelle scuole elementari

In questi ultimi anni, un problema nuovo s'è posto all'esame del Dipartimento della pubblica educazione: l'introduzione del doppio docente nella scuola elementare.

Occorre subito rilevare che, nella promozione degli studi su questo tema, ha avuto un peso determinante l'attuale squilibrio occupazionale, certamente in maggior misura dell'esigenza di migliorare qualitativamente la scuola primaria con un provvedimento di carattere pedagogico.

Lo dimostra in modo evidente l'interessamento delle organizzazioni sindacali, impegnate appunto, unitamente alle istanze politiche e alle associazioni magistrali, nella ricerca di soluzioni atte a contenere il fenomeno della disoccupazione dei docenti, la quale ha assunto proporzioni tali da costituire motivo di profonda inquietudine: e ciò nonostante una serie di misure adottate dallo Stato (riduzione del numero di allievi per sezione, istituzione del doposcuola, assunzione di bibliotecari-documentaristi, creazione di nuovi centri didattici, ecc.)

Le risultanze degli studi compiuti sull'argomento sono confluite nel rapporto consegnato all'inizio del 1980 dalla Commissione cantonale sulla disoccupazione magistrale, istituita dal Consiglio di Stato con risoluzione del 21 settembre 1976, la quale, già nel suo rapporto del 31 maggio 1977, aveva sollecitato l'introduzione progressiva del doppio docente.

Attualmente i maestri di scuola elementare disoccupati sono circa 170, ma il loro numero è destinato ad aumentare.

Non si deve inoltre dimenticare che, nel prossimo futuro, si imporrà la chiusura forzata di numerose sezioni (29 nel 1978-79, ca. 20 previste per l'anno scolastico 1980-81 e altrettante per alcuni degli anni successivi) con il conseguente licenziamento di docenti o il mancato rinnovo del loro incarico.

Pur considerando tale preoccupazione come preponderante nei confronti di altre motivazioni, il problema del doppio docente è tuttavia da considerare anche in termini educativi e non unicamente quale rimedio a uno squilibrio occupazionale.

Si tratta, in sostanza, di una scelta le cui conseguenze vanno ben oltre il fatto pratico di procurare nuovi posti di lavoro e investono la concezione stessa del rapporto educativo nella scuola elementare, rapporto fin qui centrato sulla figura del docente unico.

Fattori da considerare

Gli studi sulle varie forme di pluralismo educativo, documentati in un rapporto pubblicato nel corrente anno dall'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della pubblica educazione, testimoniano come, rispetto al modello classico secondo cui la conduzione di una sezione di scuola elementare risulta affidata a un solo docente, sussistano valide alternative, fra cui quella della docenza a coppie.

Se, da un lato, tale provvedimento contiene in sé i limiti conseguenti alle numerose variabili che intervengono in ogni formula organizzativa in campo scolastico, esso può rappresentare la soluzione a non pochi problemi con cui la scuola elementare è spesso confrontata.

Occorre rilevare che parecchi fattori, di recente apparizione, hanno determinato una accresciuta disponibilità a considerare il doppio docente come una delle soluzioni attuabili anche nella nostra realtà cantonale. Tra gli altri, possono essere menzionati i seguenti:

a) l'elevata percentuale di insegnanti di sesso femminile (*nell'anno scolastico 1978-79 il 67% dei docenti di SE*), e i relativi problemi connessi in particolare ai compiti familiari delle docenti sposate (*nell'anno scolastico 1978-79 il 23%*), non sempre conciliabili in modo ottimale con le esigenze professionali;

b) la diminuita mobilità professionale all'interno del corpo insegnante elementare in relazione alle crescenti difficoltà di trovare un'occupazione in altri ordini di scuola o in altri settori, e il conseguente consolidamento delle posizioni acquisite;

c) l'accresciuta predisposizione degli allievi a una pluralità relazionale anche con l'adulto, dovuta all'intensificarsi degli scambi interpersonali e sociali, e quindi una minor dipendenza affettiva da poche persone.

Questi fattori, uniti alle testimonianze concrete di esperienze sul doppio docente sia in Ticino (*9 docenti-aggiunti dei titolari con compiti di animazione per l'insegnamento della matematica o del francese*), sia in altri cantoni confederati, lasciano presumere che tale formula educativa possa essere applicata senza particolari effetti negativi imputabili al modello.

In particolare, le esperienze in atto dal 1976 nei cantoni Neuchâtel (che attualmente

conta 30 sezioni affidate al doppio docente) e Friburgo, seppur valutate con le dovute precauzioni in quanto realizzate in un contesto ambientale con caratteristiche diverse dalle nostre, non danno adito ad alcuna sostanziale riserva.

Aspetti positivi e limiti

Appare difficile essere categorici, a priori, in merito ai vantaggi e ai limiti della formula del doppio docente.

Sulla scorta delle esperienze compiute nel nostro Cantone e altrove, tra gli aspetti po-

L'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della pubblica educazione pubblicherà nei prossimi giorni uno studio intitolato «Il pluralismo educativo — Note sull'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari». ¹⁾

Lo studio in questione contempla un'analisi teorica, volta ad approfondire e ad analizzare il rapporto educativo così come si configura nella scuola elementare e gli aspetti della professionalità del docente nella nostra società, e un'indagine fra alcuni docenti di scuola elementare. Sono stati interpellati, in particolare, quei docenti che, per diversi motivi, hanno già affrontato esperienze di «doppio docente» nella loro classe. (animatori per la matematica e per l'insegnamento del francese).

Approfondimento teorico, analisi di esperienze, opinione dei docenti di scuola elementare sono raccolti in un documento conclusivo, nel quale vengono posti in evidenza soprattutto i vantaggi e i limiti del permanere dell'insegnante unico, come pure i vantaggi e i limiti del «doppio docente» e, più in generale, di una pluralità di docenti nel rapporto educativo.

Il rapporto in questione prende, inoltre, in considerazione esperienze svizzere e straniere sull'introduzione di più insegnanti nella scuola elementare, come il metà tempo pedagogico a Neuchâtel e a Zurigo, la realizzazione del tempo pieno in Italia, il team teaching negli Stati Uniti (tecnica educativa che prevede un'organizzazione del processo educativo attraverso un'équipe di insegnanti). Questa parte del rapporto, che raccoglie documentazioni ed esperienze, contribuisce ad arricchire e a verificare l'analisi teorica, che risulta così maggiormente fondata e valida.

I docenti interessati a questo studio possono richiederlo, al prezzo di fr. 5.—, all'Ufficio studi e ricerche, Via Nizzola 11, 6501 Bellinzona, tel. 092/243491.

¹⁾ E. Bennati-Besozzi, *Il pluralismo educativo — Note sull'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari*, Ufficio studi e ricerche, Bellinzona, marzo 1980, 80.02



sitivi è da annoverare una migliore preparazione didattica derivante da un'attività professionale svolta congiuntamente, che valorizza le singole competenze individuali, favorisce un continuo scambio di opinioni e quindi una continua verifica del proprio operato, vivifica le relazioni con gli allievi evitando che il logorio e la stanchezza influiscano negativamente sul rapporto educativo.

Il fatto di avere maggior tempo a disposizione consente un aggiornamento continuo e, di conseguenza, migliora la competenza professionale.

Inoltre, i conflitti fra maestri e allievi sembrano meno frequenti, e ciò è sicuramente in relazione a una maggior disponibilità dell'insegnante.

È evidente che un lavoro svolto in comune presuppone una disponibilità continua alla collaborazione e alla ricerca di soluzioni univoche per tutti i problemi che affiorano nella pratica scolastica.

I vantaggi segnalati per i docenti si ripercuotono anche sugli allievi, nei confronti dei quali è doveroso chiedersi quali effetti la formula del doppio docente possa comportare.

Gli allievi di oggi sono molto più propensi a una varietà relazionale con l'adulto di quanto non accadesse alcuni decenni or sono: la maggior mobilità della famiglia nel contesto sociale, l'accesso a numerose strutture socializzanti (*associazioni ginniche, corsi sportivi, scuola montana, ecc.*), una accresciuta attitudine alla dialettica sono fattori che suggeriscono una interpretazione perlomeno prudente di certe asserzioni pedagogiche, secondo cui l'allievo avrebbe bisogno di un unico punto di riferimento.

Nè possono essere sottaciute le conseguenze negative, talvolta trascinate per più anni, dovute a forme di incompatibilità con l'insegnante unico.

Nel rapporto educativo con due docenti sussiste una maggior ricchezza relazionale e una minor dipendenza affettiva.

I «conflitti con il maestro» possono essere attenuati; la disponibilità al cambiamento è continuamente esercitata, anche se ciò potrebbe ingenerare, in qualche caso, un disorientamento iniziale. L'allievo si trova sollecitato a un profitto scolastico intenso, dovuto alla peculiarità degli interventi dei due insegnanti.

Anche la valutazione del suo lavoro può essere più oggettiva, in quanto risultato di un confronto fra due punti di vista.

Inoltre, benché il fatto sia marginale, l'intervento continuato di due docenti costituirebbe un primo approccio allo stile d'insegnamento in atto nella scuola media.

Agli aspetti positivi menzionati possono tuttavia essere contrapposti convincimenti a sostegno di un'opposizione alla tesi del doppio docente.

La preoccupazione principale deriva da una possibile mancanza d'intesa tra i due insegnanti, con le prevedibili conseguenze negative sul piano pedagogico e relazionale (*clima della classe, confronto costante tra i due, mancanza di coordinamento nella programmazione didattica, ecc.*). Si può supporre, inoltre, che una inevitabile ripartizione delle materie d'insegnamento influisca negativamente sul carattere globale e interdisciplinare della scuola elementare, soprattutto nel I. ciclo.

Esiste anche il rischio di un sovraccarico di lavoro e di compiti per gli allievi, unito alla difficoltà per i genitori di individuare chiaramente responsabilità e competenze.

A queste obiezioni, di carattere prevalentemente pedagogico, se ne possono aggiungere altre, più collegate a scelte di politica scolastica: si può temere, ad esempio, un rientro delle maestre sposate che, in passato, hanno abbandonato l'attività per motivi familiari e, potendo fruire di uno statuto di lavoro meno gravoso, chiederanno di essere reintegrate nell'insegnamento; oppure ci si può chiedere se una simile modifica strutturale non debba inserirsi in scelte più generali dettate dai lavori in corso per la riforma dei programmi di scuola elementare.

Risulta impossibile prevedere in quale misura gli aspetti negativi o positivi possano verificarsi, come del resto ci si troverebbe in imbarazzo dovendo pronosticare la validità o meno di un insegnante al suo primo impiego.

Le variabili che intervengono in ogni formula educativa sono tali e tante da rendere privo di fondamento qualsiasi giudizio assoluto, espresso a titolo preventivo.

Commento al regolamento di applicazione

Dal punto di vista deontologico, l'insegnante a metà tempo è assimilato, a tutti gli effetti, alle peculiarità professionali attribuite al docente a tempo pieno.

Giovanni Corty — «Coppia danzante», cm 11,5 x 17,5



preso atto dei rapporti elaborati dall'Ufficio studi e ricerche e dall'Ufficio dell'insegnamento primario concernenti l'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari;
ritenuto che l'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari possa costituire, oltre che una misura occupazionale, una valida formula educativa applicabile nel nostro contesto scolastico;
riconosciuta l'opportunità di introdurre tale innovazione in modo progressivo, così da poterne seguire gli sviluppi mediante opportune verifiche;
sentito il parere della Sezione pedagogica, del Collegio degli ispettori di scuole elementare e delle Conferenze dei direttori didattici;
su proposta del Dipartimento della pubblica educazione,

risolve:

1. Al fine di raccogliere attendibili elementi di valutazione e di permettere una messa a punto delle relative disposizioni legislative in vista di un esame del Gran Consiglio, l'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari è approvata a titolo sperimentale a partire dall'anno scolastico 1980-81.
2. Al Dipartimento della pubblica educazione (in seguito Dipartimento) è data facoltà di accordare ai Comuni, rispettivamente ai Consorzi, in un numero limitato di casi stabilito a suo giudizio, l'autorizzazione di affidare sezioni di scuole elementare congiuntamente a due docenti assunti a metà tempo.
3. L'autorizzazione di cui al p.to 2 è accordata previa istanza motivata del Municipio, rispettivamente della Delegazione scolastica consortile al Dipartimento, accompagnata dal preavviso dell'ispettore scolastico di circondario. L'istanza deve essere inoltrata entro il 15 giugno 1980. Il Dipartimento stabilisce i criteri di accettazione.
4. Le disposizioni concernenti l'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari sono contenute in un apposito Regolamento, allegato alle presenti risoluzioni.
5. Il Dipartimento organizza, entro la fine dell'anno scolastico 1979-80, un ciclo di serate informative all'intenzione del pubblico e delle Autorità comunali.
6. Nel corso dell'anno scolastico 1980-81, il Dipartimento promuove opportune verifiche intese a valutare le implicazioni inerenti all'innovazione di cui ai punti precedenti.

**REGOLAMENTO D'APPLICAZIONE
concernente l'introduzione del doppio docente
nelle scuole elementari del Canton Ticino**

CAPITOLO I

Disposizioni generali

Art. 1 Di regola, le classi di scuola elementare sono affidate a un docente titolare a tempo pieno, responsabile delle attività previste dal programma d'insegnamento.

Il Municipio o la Delegazione scolastica consortile può tuttavia affidare una classe a due insegnanti a metà tempo che lavorano congiuntamente, alle condizioni precisate dal presente regolamento.

Art. 2 I doveri del docente a tempo pieno stabiliti dalle leggi vigenti sono applicabili, per analogia, al docente a metà tempo.

CAPITOLO II

Procedura di assunzione

Art. 3 Ogni docente in possesso della patente di scuola elementare può assumere lo statuto di docente a metà tempo.

Art. 4 I docenti già nominati nel Comune o nel Consorzio possono inoltrare domande per un insegnamento a metà tempo. La domanda deve essere inoltrata, per l'anno scolastico successivo, entro il 15 di marzo dell'anno scolastico in corso. Entro il 30 di aprile il Municipio rispettivamente la Delegazione scolastica consortile, decide in merito.

Art. 5 Tutti i posti vacanti per un insegnamento a metà tempo devono essere messi a concorso.

Art. 6 La competenza di assumere docenti a metà tempo spetta al Municipio o alla Delegazione scolastica consortile, visto il preavviso dell'ispettore scolastico di circondario.

Art. 7 Nei bandi di concorso per posti divenuti vacanti, i Municipi e le Delegazioni scolastiche consortili indicano se sono ammesse candidature di docenti a metà tempo. Per la procedura di concorso, fanno stato le disposizioni fissate dagli art. 79 e seguenti della Legge della Scuola.

Art. 8 I docenti nominati per un insegnamento a metà tempo sottoscrivono con l'Autorità di nomine il contratto secondo le condizioni generali stabilite dal Dipartimento della pubblica educazione. Conformemente a quanto pubblicato sul bando di concorso, i Municipi o le Delegazioni scolastiche consortili precisano le condizioni particolari riguardanti gli eventuali compiti supplementari degli insegnanti. Ogni modifica delle norme contrattuali esige la stesura di un nuovo contratto.

Art. 9 Per la disdetta del contratto fanno stato le norme vigenti, applicate per il docente a tempo pieno.

CAPITOLO III

Statuto del docente a metà tempo

Art. 10 La nomina di docenti a metà tempo è subordinata a un periodo di prova della durata di un anno.

L'ispettore scolastico può stabilire, a suo giudizio, un secondo anno di prova.

Se il periodo di prova, a giudizio dell'ispettore scolastico, riesce soddisfacente, la nomina a metà tempo è confermata per un periodo di 5 anni.

In caso contrario o è stabilito un secondo anno di prova, oppure è sancita la mancata conferma della nomina.

Per i docenti già nominati nel Comune o nel Consorzio nel quale sono assunti a metà tempo, è concessa la possibilità di ottenere un congedo per un periodo massimo di 3 anni, durante il quale essi conservano il loro precedente rapporto d'impiego.

Art. 11 Ottenuta la nomina a metà tempo, i docenti interessati non possono riprendere l'insegnamento a tempo pieno, a meno di essere assunti, nello stesso Comune (Consorzio) o in altri, e previo pubblico concorso, per posti divenuti vacanti.

Art. 12 Il docente che svolge un'attività a metà tempo percepisce la metà dello stipendio, degli aumenti annuali e di ogni altro profitto che gli sarebbero riconosciuti applicando l'attività a tempo pieno.

Art. 13 Le norme previdenziali per i docenti a metà tempo sono identiche a quelle per i docenti a tempo pieno, ma applicate proporzionalmente.

CAPITOLO IV

Organizzazione dell'attività educativa

Art. 14 Gli abbinamenti per la conduzione delle classi sono di competenza dell'ispettore scolastico.

Essi possono essere modificati di anno in anno, a seconda degli interessi della scuola.

Art. 15 I due docenti cui è affidata congiuntamente la conduzione di una classe sono tenuti a programmare e a svolgere la loro attività secondo intendimenti pedagogici e metodologici affini.

Questo impegno riguarda gli obiettivi dell'insegnamento, l'organizzazione del lavoro scolastico, l'apprezzamento delle capacità degli allievi, la valutazione dei risultati, i contatti con i genitori e la responsabilità nei confronti delle autorità di nomina e scolastiche.

In particolare il piano di lavoro annuale è allestito e sottoscritto da entrambi i docenti cui è affidata la conduzione di una classe ed è sottoposto per approvazione all'ispettore scolastico.

Art. 16 L'orario settimanale d'insegnamento è allestito secondo le disposizioni emanate dal Dipartimento della pubblica educazione.

Esso deve rispettare i principi dell'equa distribuzione degli oneri d'insegnamento, dell'alternanza di presenza, dell'equità negli oneri di preparazione delle varie discipline scolastiche.

Esso è sottoposto all'ispettore scolastico, prima dell'inizio dell'anno, per approvazione, e non può essere modificato senza il suo consenso. L'ispettore ne dà in seguito comunicazione al Municipio o alla Delegazione scolastica consortile.

Art. 17 Allo scopo di coordinare l'attività educativa i docenti cui è affidata congiuntamente la conduzione di una classe sono tenuti ad almeno 2 ore di compresenza in sede, al di fuori dell'orario di lezione, da ripartire anche in più giorni della settimana.

L'indicazione della compresenza deve figurare nell'orario settimanale. La prima settimana di scuola dell'anno scolastico è pure svolta interamente in compresenza non retribuita.

Art. 18 Eventuali attività accessorie svolte dall'insegnante a metà tempo non devono in alcun modo creare impedimento per la ripartizione dell'orario settimanale, né per lo svolgimento dei compiti di cui all'art. 11.

CAPITOLO V

Disposizioni finali

Art. 19 Per quanto non previsto dal presente regolamento fanno stato le norme vigenti.

Art. 20 Il presente regolamento è applicato a titolo sperimentale per gli anni scolastici 1980-81, 1981-82 e 1982-83.

Esso entra in vigore con la pubblicazione nel Bollettino delle leggi a degli atti esecutivi.

Disposizione transitoria

In ossequio a quanto stabilito dalla risoluzione governativa no. 2578 del 7 maggio 1980, i termini indicati all'art. 4 del presente regolamento sono differiti, per l'anno in corso, come segue:

- a) domande dei docenti al Municipio o alla Delegazione scolastica consortile: entro il 5 giugno 1980;
- b) domande di autorizzazione dei Municipi o delle Delegazioni scolastiche consortili al Dipartimento della pubblica educazione: entro il 15 giugno 1980;
- c) decisione del Municipi e delle Del. scol. consortili: entro 10 giorni dall'autorizzazione del Dipartimento della pubblica educazione.

Nomina e periodo di prova

Ripresa dell'attività a tempo pieno

Stipendio

Norme previdenziali

Abbinamenti

Programmazione educativa e pedagogica

Orario d'insegnamento

Coordinamento dell'attività educativa

Attività accessorie

È tuttavia evidente che, oltre agli aspetti amministrativi che caratterizzano il suo particolare statuto, sono da considerare quelli pedagogici legati al funzionamento di un'azione educativa congiunta.

Il progetto di regolamento di applicazione che accompagna l'introduzione del doppio docente consente di estendere una valutazione puramente di principio a considerazioni più puntuali, relative alle conseguenze pratiche.

In sintesi, le opzioni fondamentali possono essere riassunte nel modo che segue.

Aspetti amministrativi

Il docente a metà tempo è tenuto a svolgere metà dell'onere settimanale d'insegnamento, secondo modelli di orario stabiliti dal Dipartimento della pubblica educazione.

Egli percepisce metà dello stipendio e di ogni altro profitto che gli sarebbe riconosciuto esplicitando l'attività a tempo pieno.

Il Municipio (rispettivamente la Delegazione scolastica consortile) stabilisce, mediante pubblicazione di concorso, se i posti vacanti possono essere occupati congiuntamente da due docenti e fissa gli obblighi per le attività complementari (*partecipazione alla scuola montana, ecc.*).

L'autorità di nomina può inoltre accogliere le domande da parte dei docenti nominati già in attività nel Comune o nel Consorzio, intenzionati ad assumere una docenza a metà tempo, concedendo un adeguato congedo.

Oltre all'onere d'insegnamento, i docenti a metà tempo cui è affidata la stessa classe sono tenuti ad almeno due ore settimanali di compresenza non retribuita, nella sede scolastica e al di fuori dell'orario di lezione, allo scopo di coordinare la loro attività.

All'inizio dell'anno scolastico, la prima settimana è pure svolta in compresenza non soggetta a supplemento di stipendio.

Aspetti organizzativi

Le esigenze organizzative legate alla formula del doppio docente sono subordinate a necessità di ordine pedagogico e quindi devono tutelare principalmente l'interesse della scuola e degli allievi.

Donde, la preoccupazione di fissare precise norme che impediscano di snaturare tale realizzazione, privilegiando interessi di comodo.

Si ritiene che l'orario d'insegnamento debba rispettare i seguenti principi:

— equità nella distribuzione delle materie d'insegnamento, sia in rapporto alla preparazione che esse richiedono, sia in funzione del loro «peso»;

— alternanza degli interventi alla distanza massima di un giorno, in modo che sia garantita la necessaria varietà dei contenuti scolastici e la continuità della relazione con i due contitolari.

Dovrebbe in tal modo essere eliminata ogni possibilità di subordinare l'attività d'insegnamento ad altri interessi occupazionali.

La formazione delle «coppie» di docenti contitolari della stessa sezione spetta all'ispettore scolastico, in analogia con altre mansioni che già gli competono, come ad esempio l'assegnazione delle classi.

Nel comporre le coppie, l'ispettore tiene conto delle caratteristiche personali e pro-



Henry Moore — «Due donne che raggomitano la lana», 1948.

fessionali degli insegnanti, in funzione di una auspicata unitarietà nelle fondamentali scelte pedagogiche.

Aspetti pedagogici

La conduzione in forma congiunta di una sezione di scuola elementare presuppone affinità nello stile educativo, armonia negli interventi pratici e corresponsabilità a tutti gli effetti.

Tali requisiti devono essere raggiunti dai docenti interessati mediante un lavoro preventivo di programmazione didattica, una reciproca verifica del proprio operato e una ricerca costante di obiettivi comuni.

Il docente che intende assumere questo particolare statuto deve essere disponibile fin dall'inizio a una collaborazione continua con il contitolare, nella consapevolezza che il successo del suo intervento è costantemente in relazione all'attività dell'altro.

Il progetto di regolamento di applicazione specifica gli ambiti in cui l'affinità pedagogica è maggiormente esplicitata.

Conseguenze per i Comuni

L'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari non costituisce, per i Comuni, alcun aggravio supplementare. Infatti, sul piano finanziario, il fatto di affidare una classe a un docente unico o a una coppia di docenti non comporta alcuna differenza di oneri.

Per il Comune si tratta di un'estensione della propria potenzialità occupazionale, di una possibilità applicabile a seconda di specifici

che situazioni locali. In questa ottica l'introduzione del doppio docente può rappresentare una soluzione intesa a limitare gli effetti negativi di una forzata riduzione del corpo insegnante dovuta a soppressione di sezioni.

Il potenziamento del numero del personale docente può inoltre rappresentare qualche vantaggio, soprattutto in relazione alle attività parascolastiche, alle supplenze o alla promozione di particolari iniziative inserite in un più vasto contesto culturale, comunale o regionale.

Conclusioni

La formula del doppio docente necessita evidentemente di un adeguato periodo sperimentale, nel corso del quale dovranno essere progressivamente perfezionati gli strumenti che ne regolano l'applicazione; una estensione graduale potrà inoltre permettere una valutazione più attendibile delle sue implicazioni e la messa a punto di disposizioni in materia, sempre più rispondenti agli interessi della scuola. Tale innovazione non costituisce unicamente un'apertura occupazionale, ma è fonte di arricchimento verso la ricerca di soluzioni pedagogiche nuove, significative per gli sviluppi futuri della nostra scuola.

In base a tali considerazioni, il Consiglio di Stato ha promosso l'introduzione sperimentale del doppio docente a partire dall'anno scolastico 1980-81 in un numero limitato di casi secondo criteri stabiliti dal Dipartimento della pubblica educazione e dietro specifica istanza da parte delle Autorità comunali e consortili interessate.

Students' United Nations: Forum 1979

Nel corso del mese di dicembre si è tenuto a Ginevra il Forum '79, una riunione di oltre 500 studenti di Scuole Medie Superiori, che hanno partecipato a una tre giorni di lavoro, simulando a tutti gli effetti un'assemblea delle Nazioni Unite.

I temi in discussione erano tra i più significativi della politica internazionale dell'anno appena trascorso: il bambino, la sicurezza internazionale, i problemi energetici. Una delegazione composta da studenti e docenti della Scuola Magistrale di Lugano ha partecipato ai lavori, nell'ambito delle attività di educazione politica e di educazione alla comprensione internazionale promosse dalle scuole associate all'UNESCO, tra le quali figura anche l'Istituto sottocenerino.

Significato e funzione del Forum

«Le S.U.N. est une organisation, fondée en 1953, ayant pour buts de simuler dans un jeu politique les assemblées des Nations Unies et de confronter les collégiens à des situations politico-économiques de la diplomatie contemporaine». (documento «Forum des jeunes» di Ivan Cohen).

Il fatto di permettere a studenti di livello medio superiore di partecipare a una simulazione dell'assemblea delle Nazioni Unite dà la possibilità ai partecipanti di operare una presa di coscienza ed il confronto diretto su grandi problemi politici, sociali ed economici del mondo contemporaneo e favorisce nel contempo un'esperienza concreta di lavoro secondo le modalità proprie alle grandi organizzazioni internazionali.

Si tratta inoltre di una forma non convenzionale di educazione civica, la quale, pur nel contesto di una simulazione, permette

allo studente di affrontare problematiche e situazioni che sono normalmente riservate a un pubblico specialistico.

La simulazione favorisce inoltre l'acquisizione di una certa abitudine al dibattito ed al confronto di idee che risulta oltremodo formativa sul piano individuale.

In quest'ottica, la partecipazione di studenti provenienti da contesti diversi e con formazioni politiche e culturali differenziate, promuove il confronto ed il dibattito in un pluralismo di idee che riflette, nelle grandi linee, le problematiche politiche e socio-economiche del mondo attuale. Il fatto poi di dover tenere presente, come punto di riferimento costante, la linea politica del paese rappresentato costituisce un esercizio di coerenza e di abilità dialettica di tutto rispetto.

Bilancio di un'esperienza

Le attività di preparazione al Forum '79 hanno avuto inizio nel corso dell'anno scolastico 1978/79 dopo un sopralluogo effettuato da due docenti alla sessione precedente, nel corso della quale si è potuto constatare la validità educativa e formativa della manifestazione. All'interno della Magistrale si è quindi proceduto alla costituzione di un gruppo di studenti che ha iniziato la preparazione seguendo con particolare attenzione l'evoluzione dei problemi politico-sociali dell'anno allora in corso.

Con l'inizio dell'anno scolastico 1979/80, il gruppo ha poi lavorato sui regolamenti e sulle procedure di lavoro interne al SUN, mentre dal momento in cui la Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO ha confermato l'accettazione della candidatura della Scuola Magistrale di Lugano a rappresenta-

re il Mozambico, i lavori di preparazione si sono articolati a tre livelli:

- a) apprendimento delle regole di funzionamento dell'assemblea simulata;
- b) studio dei dati concernenti la nazione rappresentata (situazione geografica, economica, linea politica, relazioni e rapporti con gli altri paesi, ecc.);
- c) analisi-discussione di problemi di attualità con particolare riferimento alle tre grandi tematiche di discussione proposte per il Forum '79: il bambino, la sicurezza internazionale, i problemi energetici.

I frequenti momenti di lavoro in comune evidenziavano immediatamente la grande difficoltà nel procedere alla raccolta ed all'analisi-discussione delle diverse problematiche sopra menzionate e questo in gran parte al di fuori del normale orario scolastico. In sostanza si è trattato di un lavoro supplementare, a lato del normale onere di lavoro scolastico, pur tenendo presente la possibilità di operare un buon numero di collegamenti con altre attività normalmente svolte, soprattutto per quanto riguarda le problematiche legate al bambino e allo sviluppo delle società industriali avanzate, in relazione anche al Terzo Mondo.

Verso la metà di novembre, gli organizzatori del Forum inviavano alle varie delegazioni i testi delle risoluzioni da discutere nell'ambito dell'assemblea simulata. Il gruppo procedeva quindi all'analisi delle stesse ed alla formulazione di proposte di emendamento da sottoporre al comitato di redazione. Contemporaneamente venivano definite alcune linee di azione da tener presenti nell'ambito del dibattito.

Il 9/10 e 11 dicembre avevano quindi luogo a Ginevra i lavori dell'assemblea del SUN. In questi tre giorni si è potuto verificare la validità del lavoro svolto nel corso dei mesi di preparazione e nel contempo prendere coscienza della complessità delle problematiche in discussione, se considerate dal punto di vista di oltre un centinaio di Stati. I problemi fondamentali posti da questo primo incontro di lavoro fuori Cantone sono a nostro avviso i seguenti:

a) esistono al momento attuale grandi differenze nella preparazione specifica a livello politico in rapporto alle delegazioni inviate da altre scuole svizzere, nelle quali si fa il dovuto spazio all'educazione politica e all'analisi di problematiche di storia contemporanea. All'interno di questi spazi gli studenti hanno potuto preparare la loro partecipazione al Forum, senza quindi un sovraccarico di lavoro che potesse, in certi momenti dell'anno, ostacolare non poco il normale lavoro scolastico.

b) Si è constatata da parte nostra una mancanza di abitudine al confronto dialettico su problemi di politica internazionale attuale. Mancano sia le informazioni precise e complete sui grandi problemi attuali, sia l'abitudine a stabilire adeguate relazioni tra le diverse ottiche politiche di lettura di un fenomeno. Questo ha rallentato non poco i lavori della nostra delegazione nell'ambito della simulazione, in cui era necessario poter agire con la massima tempestività e precisione.

c) Si è constatata una difficoltà nell'uso delle norme di procedura che deriva dalla mancanza di abitudine al «gioco assembleare» secondo regole ben precise.

d) Si è pure posto il problema di una padronanza non sempre sufficiente delle tre lin-

Ginevra, 9 dicembre 1979 — In primo piano alcuni allievi della scuola magistrale di Lugano. (Foto P. Canonica, Lugano).



gue ufficiali (francese, tedesco e inglese) adottate dall'UNESCO. La traduzione simultanea riduce certo i problemi di comprensione, ma spesso risulta tardiva o non pienamente aderente nella forma, per cui le possibilità di replica vanno approntate con un certo margine di incertezza.

Proposte operative

L'intera esperienza è comunque valutata positivamente dal gruppo. Il fatto che dal confronto diretto siano emerse problematiche di un certo peso per la vita dell'Istituto viene considerato come uno stimolo a rivedere i diversi momenti del lavoro in vista di una futura ulteriore partecipazione alle attività proposte dalle scuole associate dell'UNESCO.

A nostro avviso — indipendentemente da una partecipazione al Forum '80 o ad altre manifestazioni di questo tipo — occorre realizzare concretamente un preciso piano di studio dei problemi politici, economici e sociali del mondo contemporaneo. È infatti sempre più impensabile che un operatore sociale non possa muoversi a proprio agio nell'ambito di problemi che lo coinvolgono nella vita di tutti i giorni. In questo senso ci sembra urgente, per esempio, provvedere a un riesame dei contenuti del programma di storia per le Magistrali, in modo da privilegiare la conoscenza dei problemi tipici del nostro secolo.

Parallelamente a una tale operazione, sarà bene ripensare il problema della preparazio-

ne all'interno dell'Istituto, ricercando spazi nell'ambito di ore-lezione da destinare a discipline attinenti agli argomenti di studio proposti dalla Commissione nazionale dell'UNESCO. In questo modo sarà possibile contare sull'apporto di un maggior numero di docenti e integrare l'educazione alla comprensione internazionale nell'ambito dei normali piani di studio.

Sarà inoltre opportuno potenziare i rapporti con altre scuole svizzere associate all'UNESCO (scambi di classi, corrispondenza, ecc.) e concordare con altre scuole ticinesi i lavori di preparazione al SUN (scelta di paesi con una politica internazionale affine in modo da permettere una preparazione in comune).

Per quanto riguarda l'organizzazione interna al Forum, sarebbe auspicabile una sensibile riduzione del numero di risoluzioni da discutere. L'esperienza di questi ultimi due anni ha dimostrato che quattro risoluzioni per soggetto (per un totale di dodici) sono eccessive; riteniamo infatti opportuno procedere alla riduzione del numero delle stesse in modo da ampliare considerevolmente i tempi di discussione per ogni singola proposta. In questo modo, tutti avrebbero maggiori possibilità di espressione — comprese anche le delegazioni di Stati di scarso peso internazionale — a tutto vantaggio della vivacità e delle motivazioni al dibattito. Le regole di funzionamento interno dell'assemblea simulata dovrebbero pure essere riviste, giungendo magari per ogni risoluzione alla scissione in quattro momenti distinti

(presentazione, entrata in materia, discussione, voto) in modo da evitare le frequenti interruzioni dovute a richieste di chiarimenti, a mozioni d'ordine o a diritto di replica. Rimane pure vero il fatto che il funzionamento corretto di un'assemblea di oltre cinquecento studenti volta alla discussione di complesse problematiche politiche è possibile unicamente con il concorso favorevole di quei fattori che abbiamo cercato di brevemente sintetizzare.

La discussione in forma critica e consapevole delle problematiche proprie al mondo contemporaneo acquista senso unicamente come risultato di un serio lavoro di preparazione, per cui l'augurio nostro è che si possa trovare, anche all'interno della nostra scuola, uno spazio di educazione politica tale da permettere una migliore comprensione del mondo attuale ed un conseguente adattamento costruttivo allo stesso ed ai suoi problemi.

Gruppo Forum '79 Scuola Magistrale, Lugano

La Scuola magistrale di Lugano ha partecipato al Forum dei giovani con gli allievi: Patrizia Canonica, Flavio Milani, Daniele Meier, Stefano Pescia, Claudio Manella, Rossella Baumgartner, Rita Bachmann, Stefano De Giorgi, Aldo Luisoni, Giuliana Schmid, Cinzia Perini.
Docenti accompagnatori: il direttore Alberto Cotti e il professor Edo Dozio.

Il palazzo delle Nazioni Unite con la sfera armillare di bronzo, rappresentazione artistica dell'universo dell'uomo.

(Foto OTG, Ginevra)



Attività psicomotorie nella scuola

Indicazioni pratiche per il docente

Introduzione

Questo articolo ha lo scopo di illustrare ai docenti, specie di scuola elementare e di scuola materna, alcuni aspetti pratici concernenti l'inserimento dell'educazione psicomotoria nelle normali attività scolastiche. L'interesse degli operatori scolastici per queste nuove tecniche educative è in continuo aumento. Basti considerare il successo di partecipazione al Convegno di psicomotricità tenuto a Lugano il 16 e 17 marzo 1979. In quell'occasione si approfondirono, in particolare, i vari aspetti della psicomotricità intesa come rieducazione e terapia. Per il docente non emersero però indicazioni pratiche e operative sul modo di tradurre in classe i vari contributi che la psicomotricità ha elaborato nell'ambito terapeutico e riabilitativo.

Come già sottolineato in un precedente articolo apparso su questa rivista (1), introdurre la psicomotricità nella scuola non significa limitarsi a eseguire con gli allievi alcuni esercizi durante un momento preciso dell'orario settimanale: la riscoperta dell'unità tra mente e corpo deve permeare tutto lo spirito educativo, pedagogico e didattico del docente.

Da qualche tempo, comunque, si riconosce l'importanza della base sensorio-motrice e psicomotoria negli apprendimenti strutturali (lettura, scrittura, numeri e calcoli); ma ancora molto deve essere fatto per aiutare il maestro a comprendere il ruolo fondamentale che assume il corpo nei processi relazionali e nello sviluppo globale della personalità e dell'intelligenza. Non a caso la maggior parte delle proposte di applicazione della psicomotricità nella scuola si definiscono essenzialmente in rapporto ai prerequisiti dell'apprendimento. «L'importanza du vécu corporel, de la conscience du corps, des significations psychologiques des comportements moteurs n'a pas encore cause gagnée dans nos conduites et nos démarches éducationnelles. (...) C'est bien, pourtant, à travers la façon dont il vit son corps que l'enfant établit ses premières relations avec autrui. Et même, par la suite, les attitudes, les mimiques, les gestes, les regards, les intonations ont une valeur expressive pour autrui. Souvent aussi, les mots prononcés ne prennent leur sens que sur le fond de la communication corporelle entre les interlocuteurs (communication amicale, agressive, ironique, etc.) (...) L'éducation pourrait tirer grand parti de cette prise de conscience de l'importance du corps dans la relation, tout autant que dans la construction intellectuelle» (2).

Malgrado l'esigenza di un rinnovamento educativo che coinvolga le strutture scolastiche ed i programmi, il docente ha già oggi la possibilità di formarsi e proporre in classe molte attività che tengano conto in giusta misura del corpo (3).

Campi dell'intervento psicomotorio

Per meglio facilitare al docente la preparazione di interventi educativi, proporremo di suddividere in tre settori l'approccio psicomotorio, indicandone a grandi linee i contenuti. Evidentemente, queste suddivisioni sono artificiali ed hanno uno scopo puramente didattico. Basti pensare al problema della lateralizzazione: esso è legato alla costruzione dello schema corporeo, ma è anche connesso all'organizzazione dello spazio.

Distinguiamo:

- A) L'organizzazione dello schema corporeo;
- B) Le attività di movimento e coordinazione;
- C) La strutturazione spaziale e temporale;
- D) La relazione e la socializzazione.

A) L'organizzazione dello schema corporeo

Alla nascita e nei primi mesi di vita il bambino non ha coscienza di possedere un proprio corpo. La sua individualità psichica si costruirà progressivamente grazie alle esperienze che hanno sede nel suo corpo: movimenti di fusione e di separazione della madre; presa e allontanamento di oggetti, ecc. Inizialmente, il corpo viene vissuto globalmente come entità vaga e non come insieme organico di varie parti. Questa evoluzione si può notare per esempio nel disegno dell'omino. Molti bambini non conoscono il nome delle parti del corpo o non sanno indicarle sul corpo altrui: ciò non dipende soltanto dal fatto che non hanno imparato i nomi, ma è sintomo di una incompleta conoscenza e integrazione del proprio corpo. Ne deriverà un impaccio nel movimento, negli spostamenti, nelle azioni: gesti bruschi, male organizzati, cattivo equilibrio, difficoltà nelle coordinazioni fini, ecc.

Un aspetto particolare dei disturbi dello schema corporeo è quello della lateralizzazione. Può capitare che un allievo inizi la scuola elementare senza una chiara dominanza laterale (destra o sinistra); ciò implicherà difficoltà negli apprendimenti (scrittura a specchio, inversione di lettere ecc.). Come afferma il Vayer: «l'organizzazione delle sensazioni relative al proprio corpo con i dati del mondo esterno è all'origine di tutte le possibilità d'azione del bambino» (4).

Esempi di attività

- sdraiarsi e coprirsi tutto il corpo con una coperta;
- coprire tutta la parte destra o sinistra (se non si vogliono già introdurre questi concetti, chiedere di coprire la metà del corpo verso la porta, verso la lavagna ecc.);
- trovare una posizione per toccare un pallone con un piede e un gomito;



— toccare un bambino che ha gli occhi chiusi in tre parti del corpo; a sua volta egli dovrà toccare queste parti sul corpo di un altro bambino;

- calciare una palla con il piede destro, raccoglierla con la mano sinistra e appoggiare la palla sulla spalla destra (ripetere con piede sinistro, mano destra, spalla sinistra);
- raccogliere oggetti utilizzando solo i gomiti, i polsi, i pugni, ecc.;
- usare un palloncino; non lasciarlo toccare terra colpendolo solo con la mano sinistra, il ginocchio o il piede sinistro;
- imitare le diverse posizioni di una bamboletta o di un compagno;
- rappresentare con il corpo un oggetto, un personaggio, un mestiere, una posizione (corpo più lungo possibile, più corto, fare un angolo, un cerchio, ecc.).

B) Le attività di movimento e di coordinazione

Ognuno di noi ha un suo modo di muoversi, di camminare, ecc. La nostra personalità ha dunque una influenza sulla motricità. Per questo motivo anche l'educazione al movimento deve tener conto della globalità della persona. Un bambino timido, inibito, sarà anche insicuro nei suoi movimenti. Un bambino caratteriale sarà spesso iperattivo, incapace di stare fermo, di controllare i suoi gesti, ecc. L'educazione psicomotoria deve quindi mirare ad una migliore utilizzazione del nostro potenziale tonico, come ad esempio muoversi quando è necessario e sapersi fermare al momento giusto, non compiere movimenti o gesti inutili e poco economici nell'eseguire una consegna. Oppure, a livello più segmentario, perfezionare il coordinamento delle varie parti del corpo, dissociare i movimenti, esercitare la motricità fine, ecc.

Esempi di attività

- correre, strisciare, galoppare, saltare su due piedi, su uno solo; svolgere queste attività tra due corde posate per terra, dentro i cerchi;
- camminare liberamente facendo rimbalzare la palla, facendo girare una corda sopra la testa;

- saltare su un piede e spingere un oggetto con l'altro piede;
- camminare sopra una corda posata sul pavimento (o sulle panchine) tenendo nel palmo della mano un palloncino gonfiato;
- colpire con una palla una fila di birilli oppure lanciare la palla il più vicino possibile alla fila di birilli senza farli cadere;
- prendere una manciata di fagioli secchi e lasciarli cadere a uno a uno; raccogliarli con la presa pollice-indice, pollice-medio, ecc.; oppure pollice-pollice; mignolo-mignolo, ecc.;
- tracciare figura o righe (con i pastelli) su un cartone nel modo più leggero possibile, più pesante.

C) Strutturazione spazio-temporale

La realtà nella quale opera il nostro corpo si compone di una dimensione spaziale e di una dimensione temporale. Ogni nostra azione e pensiero si svolge in un certo spazio e a un certo momento.



davanti



... e ancora davanti

Esempi di attività:

- sdraiarsi sotto una panchina e mettere le mani sopra la panchina;
- posare sul pavimento alcuni cerchi rossi, alcuni cerchi blu, mattoni di legno, sedie e panchine. Scegliere un percorso stabilendo che si cammina dentro i cerchi rossi, si gira attorno ai cerchi blu, si passa di fianco ai mattoni, ci si ferma un momento dietro le sedie e si passa sotto le panchine;
- fare un percorso con alcuni cerchi; farlo rifare ad un altro bambino;



Spazio

Nel bambino la scoperta dello spazio avviene progressivamente con l'evolvere delle sue capacità motorie (girarsi nella culla, camminare a quattro zampe, stare in piedi, camminare). Oltre al movimento, anche le esperienze sensoriali intervengono: voce della madre vicina o lontana, un giocattolo posto in alto (sopra il tavolo), ecc. Le nozioni spaziali si elaborano quindi da un punto di riferimento che è il nostro corpo: solo in seguito si riuscirà a decentrare questa conoscenza spaziale egocentrica. Si potranno allora riconoscere le relazioni spaziali tra gli oggetti e la relatività di queste nozioni.

Se la palla è vicina a me, sarà lontana dal mio compagno. Se mi metto di fronte ad un mio compagno, la parete che sta alla mia destra per l'altro sarà a sinistra.

Si scoprirà che alcuni oggetti hanno una orientazione e altri no.

Ad esempio: non ha senso dire sono davanti o dietro ad una palla, mentre posso affermare questo rispetto alla sedia.



davanti o dietro?



- mettere oggetti per terra; spostarne alcuni; i bambini devono rimetterli come all'inizio;
- fare un percorso, ripeterlo ad occhi chiusi, rappresentarlo alla lavagna.

Tempo

Il tempo è strettamente collegato al ritmo; le stagioni, il giorno e la notte, le varie azioni che si compiono durante il giorno (pranzare, dormire) seguono un certo ritmo e ci permettono di interiorizzare il concetto di tempo, cioè riconoscere dei momenti che sono già trascorsi (rievoazione) e prevedere momenti che non si sono ancora realizzati (anticipazione).

La nostra respirazione e il battito cardiaco sono pure altrettanti ritmi interni all'organismo.

A livello pedagogico il tempo e il ritmo assumono una grande importanza per quanto riguarda il riconoscimento del passato e del futuro, ma soprattutto per il ritmo necessariamente implicato nella lettura, nella scrittura, nel contare gli oggetti, ecc.

Esempi di attività:

- muoversi il più adagio possibile e poi il più velocemente possibile;

- seduti a due, ognuno tiene un bastoncino; un bambino batte alla velocità desiderata (con ritmo regolare) sul bastoncino dell'altro; invertire i ruoli;
- far rotolare una palla e correre più in fretta o più lentamente della palla;
- un allievo fa rimbalzare la palla per alcune volte, poi i compagni riprodurranno, battendo le mani, il numero e il ritmo dei colpi.

D) La relazione e la socializzazione

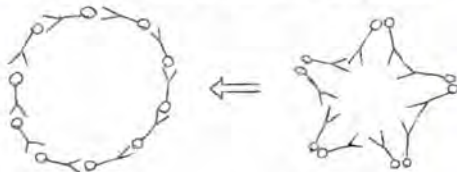
Ogni nostro movimento o azione presenta una componente affettiva:

- il desiderio di prendere un oggetto;
- il piacere di conoscere gli oggetti e le altre persone;
- il desiderio di fare come i compagni, i genitori, o il desiderio di non fare quello che loro vorrebbero;
- ecc.

Nella scuola l'aspetto relazionale assume particolare importanza: il bambino entra in contatto con altre figure di adulti e di coetanei. Tutti siamo coscienti dell'importanza della motivazione per un regolare apprendimento. Prevedere situazioni di scambio, di comunicazione attraverso il corpo può aiutare e facilitare queste relazioni.

Esempi di attività:

- assegnare a ognuno un posto fisso nella sala come riferimento, scambiare questi posti, ritrovare il posto iniziale;
- riconoscere i compagni avendo gli occhi bendati (al tatto);
- mettere le mani contro quelle di un compagno e lasciarsi guidare da lui;
- portare oggetti o fare costruzioni in due, in tre, ecc.;
- creare delle forme usando tutti i corpi (in piedi o sdraiati): un grande cerchio che diventerà sempre più piccolo; una linea curva; un quadrato che si trasforma in triangolo; una stella che si trasforma in cerchio.



Educazione spontanea

Oltre ai tre capitoli descritti sopra, ci sembra utile ricordare che nello sviluppo del bambino le azioni e i movimenti si strutturano progressivamente grazie alla maturazione neurofisiologica da un lato e alle esperienze vissute in relazione al mondo che ci circonda: esperienze con le altre persone e con gli oggetti che si svolgono in contesti affettivi ben precisi. Consideriamo, ad esempio, il gioco. Come afferma Susan Isaacs, il gioco è il lavoro del bambino. Nell'infanzia abbiamo essenzialmente i giochi di movimento e di manipolazione. Attraverso queste attività il bambino scopre il suo corpo, perfeziona le sue abilità manuali e motorie, entra in relazione con altri bambini, ecc. Ma vi è anche, nel gioco, una forte componente affettiva, ad esempio l'imitazione dell'adulto. Imitare il lavoro del papà e della mamma (usare il cacciavite, versare l'acqua minerale nel bicchiere, pulire con lo straccio, ecc.) costituisce anche un grande stimolo all'acquisizione di nuove condotte motorie. Questa imitazione si può ritrovare anche a scuola rispetto al maestro e ai compagni più grandi.

A scuola il potenziale contenuto nei giochi viene purtroppo spesso trascurato. Se analizziamo il valore di certi giochi spontanei, ci è facile avvertire quale ricchezza educativa contengono. Vogliamo ricordare solo due esempi:

— Il **gioco dei birilli** può far nascere l'esigenza di contare quanti birilli cadono e quanti rimangono in piedi rispetto al totale (addizione, sottrazione, inclusione); occorre dosare la forza nel lancio della boccia (forte, adagio, lontano, vicino); occorre stabilire il turno di gioco per i vari partecipanti (prima, dopo, passato, futuro); se la boccia passa troppo a destra, la volta successiva il bambino cercherà di lanciarla più a sinistra.

Tutte queste situazioni saranno evidenziate dal docente il quale, partendo da attività spontanee, potrà progressivamente portare alla presa di coscienza di questi aspetti e favorirne la rappresentazione.

— Il **gioco del «mondo»** presenta una straordinaria componente psicomotoria: dosaggio nel lancio del sassolino per raggiungere la necessaria casella, passare in tutte le caselle saltando su una sola gamba, prima ad occhi aperti poi ad occhi chiusi. Inoltre, intervengono regole spaziali di ritmo: caselle al centro, a destra, a sinistra, davanti e dietro; gettare il sassolino dentro la casella e non fuori; passare in una casella dopo l'altra, ad ogni salto si fa corrispondere una formula verbale (am salam) ecc. Anche qui, come in altri giochi, si deve stabilire il turno e il conteggio (prima casella, seconda, ecc.).

Queste brevi riflessioni sul gioco hanno lo scopo di far riflettere sull'importanza delle situazioni spontanee che il bambino porta a scuola. La voglia di agire e di giocare non deve essere lasciata fuori dall'aula.

Proposta per una educazione psicomotoria

Parlando dello schema corporeo, del movimento, dello spazio e del tempo, abbiamo

dato alcuni esempi di esercizi unicamente per illustrare, in modo sommario e frammentato, alcuni spunti per possibili attività. Evidentemente, per impostare un'attività psicomotoria in classe occorre analizzare quali sono i bisogni degli allievi, fissare gli obiettivi di una tale azione pedagogica. Spetterà al docente definire in quale contesto operare: con tutti gli allievi, solo con alcuni, in classe, in palestra, all'aperto. Egli dovrà anche sforzarsi di non preparare un programma rigido di esercizi da imporre alla classe; ciò sarebbe contrario allo spirito stesso dell'educazione psicomotoria. Il docente si sforzerà invece di adeguare gli esercizi rispettando le esigenze degli allievi, anzi partendo o sviluppando le proposte che emergono dagli allievi stessi.

Ad esempio, gli allievi potranno, a turno, proporre in che modo si può eseguire un percorso di cerchi messi sul pavimento:

«1. Partiamo sempre da una situazione vissuta in comune, che ciascuno può rivivere ed esprimere in modi diversi; essa è la materia prima del nostro lavoro. È una situazione dinamica, vissuta a livello corporeo, con la partecipazione globale di tutto il corpo, di tutte le sensazioni di movimento corporeo, associate a quelle visive, uditive, tattili, ecc.

2. Attraverso queste situazioni l'insegnante suscita la scoperta di alcune nozioni (...) che concernono differenti aspetti dell'azione: per esempio l'intensità, la dimensione, l'orientamento spaziale o temporale, la velocità, la relazione spazio-temporale, logica e affettiva.

3. Le nozioni che sono state scoperte vanno, per un certo tempo a dirigere e polarizzare la ricerca che è vissuta attraverso altre situazioni proposte dall'insegnante o, meglio, immaginate dal bambino su diversi piani, quali quello percettivo (attraverso tutti i



Bibliografia

- G. Benincasa e L. Benedetti, *L'educazione fisico-psichica* (proposte psicomotorie per la scuola elementare), in «Scuola Italiana Moderna» Numeri 4; 7; 9; 11; 13; 15 - anno 1978-79.
- H. Bucher, *Turbe psicomotorie nel bambino; Metodo per la rieducazione psicomotoria*, A. Armando Editore.
- J. Dubosson, *Esercizi percettivi e sensoriali*, Organizzazioni speciali, Firenze.
- A. Frattini, *Spazio e tempo* (2 vol), Ed. La Scuola Brescia.
- Frostig - Maslow, *Educazione motoria*, Editrice Omega, Torino.
- A. Lapiere, *L'éducation psychomotrice à l'école maternelle*, Ed. Nathan.
- A. Lapiere, B. Aucouturier, a) *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*; b) *Associazioni di contrasti: strutture e ritmi*; c) *Le sfumature*. Editori Sperling & Kupfer - Milano.
- J. Le Boulch, *L'éducation par le mouvement*, Les Editions Sociales Françaises.
- C. Orsenigo, *Il metodo per l'educazione psicomotoria del bambino*, Ed. Bletti.
- L. Picq - P. Vayer, *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, Armando Editore.
- P. Vayer, *L'educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, A. Armando Editore.
- P. Vayer, *L'educazione psicomotoria nell'età scolastica*, A. Armando Editore.
- P. Vayer, J. Destrooper, *Il corpo nella dinamica educativa*, Emme Edizioni.
- C. Vinet, *L'éducation motrice de 3 à 7 ans*, Ed. Amphora.

uno proporrà di saltare dentro a piedi uniti in ogni cerchio; un altro di passare mettendo nel primo i piedi, nel secondo le mani, nel terzo i piedi ecc.; un altro ancora proporrà di entrare in ogni cerchio, prima appoggiando le mani, poi i piedi ecc.

Occorre lasciare spazio alla creatività e stimolare le **rappresentazioni mentali** delle varie possibilità corporee. Se analizziamo le varie attività psicomotorie rileviamo che tutte prevedono una rappresentazione mentale, di simbolizzazione, che appunto giustifica la definizione di psicomotricità (e non solo limitata quindi all'aspetto motorio).

Queste attività hanno quindi un valore assoluto per tutti gli allievi (soprattutto alla scuola materna e nei primi anni delle elementari). Non ci si deve quindi attenere al valore rieducativo e terapeutico: sarà questo un compito della rieducatrice specializzata. Perciò riteniamo che le proposte e gli esercizi non devono essere definiti in base alle lacune di uno o più allievi. Molti autori, (ad esempio il Vayer) seguono questa strada: stabilire, con degli esami, le carenze dell'allievo e, a seconda del tipo di disturbo, proporre esercizi adeguati.

Noi preferiamo proporre e consigliare un'altra strada, indicata tra gli altri da Lapiere e Aucouturier(5):

modi di percepire), **motorio** (per mezzo dell'azione), **affettivo**, **intellettuale**, attraverso l'immaginazione, la previsione, la deduzione».

Seguendo questa struttura generale, Lapiere e Aucouturier hanno elaborato una serie di proposte molto complete e articolate da poter presentare in classe. Quest'opera, raccolta in tre volumi («I contrasti»; «Associazioni di contrasti»; «Le sfumature») è stata recentemente pubblicata anche in italiano (vedi bibliografia).

Al termine di questo articolo proponiamo un elenco di testi che contengono indicazioni di attività psicomotoria da eseguire in classe o individualmente. Il docente interessato potrà così trovare indicazioni pratiche per favorire l'educazione psicomotoria dei suoi allievi.

Note:

- 1 Scuola ticinese N. 72.
- 2 L. Adjadi, «Psychomotricité et éducation» in *La psychomotricité*, N. 1, 1979.
- 3 Lapiere et Aucouturier, «La simbologia del movimento», *Edipsicologiche* - Cremona.
- 4 P. Vayer, «L'educazione psicomotoria» in *Rassegna Ortopedagogica* N. 3, 1973.
- 5 Lapiere et Aucouturier, «L'educazione vissuta: dal vissuto all'astratto attraverso l'educazione psicomotoria» in *Rassegna Ortopedagogica*, N. 4, 1973.

Aurelio Crivelli

Matematica essenziale: riprendiamo il discorso

Ho potuto constatare con una certa soddisfazione che il mio articolo «Matematica essenziale», apparso sul numero 76 di questa rivista, è stato letto da molta gente; segno che l'insegnamento della matematica appassiona ancora (o preoccupa?) le schiere dei nostri lettori.

Purtroppo la concezione pedagogica che sta dietro l'etichetta è ben più complessa di un semplice aggiustamento dei contenuti programmatici — come qualcuno ha creduto di capire — e difficilmente chiaribile con uno scritto destinato anche a un pubblico non specialista.

Con i docenti del settore medio del Sottoceneri, coi quali lavoro ormai da dieci anni, ho potuto precisare meglio il mio pensiero ed ho anche constatato una grande adesione a

elaborare, e contenuti «moderni», che devono dare soprattutto all'allievo un metodo di lavoro e di pensiero e strumenti semplici per capire i concetti fondamentali.

A questo proposito, da molte parti mi è giunta la domanda: «chi decide se un contenuto è essenziale?»

Per me la risposta è chiara: i docenti in collaborazione con gli esperti, tenendo conto — ma non seguendo ciecamente — dei bisogni delle scuole superiori e professionali, del coordinamento intercantonale, di ciò che si fa all'estero, delle necessità e degli interessi degli allievi.

Questo lavoro lo si sta facendo per la scuola media e sfocia necessariamente in una prima fissazione degli obiettivi specifici. Ma non vorrei che si credesse che l'etichetta «essenziale», una volta conquistata, risulti intoccabile; di anno in anno si dovrà controllare la validità delle scelte operate e si potranno apportare modifiche più o meno consistenti a seconda delle necessità: mi sembra con ciò di non dire niente di nuovo, ma di riaffermare il concetto di dinamicità del programma, che ho sempre rispettato in questi anni di attività.

Sempre in tema di contenuti, voglio fare qualche esempio, pensando soprattutto ai docenti che operano nella scuola media.

La costruzione di Z e di Q col metodo delle coppie non rientra nella concezione «essenziale», del resto è già stata abbandonata da parecchio tempo, anche se si può trovare ancora qualche esempio nel ginnasio. Essenziali sono invece i concetti di numero intero come classe di differenze equivalenti e di numero razionale come classe di rapporti (o frazioni) equivalenti.

Ne segue subito come corollario che essenziale è il concetto di relazione di equivalenza e di classe di equivalenza.

Per quanto riguarda la tanto criticata pratica degli insiemi (si parla molto goffamente di «insiemistica») possiamo riconoscere in essa un carattere essenziale come linguaggio rigoroso. Ne deriva che, almeno nel primo biennio di scuola media, concetti come l'unione, l'intersezione e il prodotto cartesiano sono essenziali, ma visti come *insiemi*, non come operazioni nell'insieme delle parti.

Il concetto di operazione è essenziale, ma almeno nel primo biennio, esso deve essere strettamente legato al campo numerico e le proprietà delle operazioni devono essere la trama essenziale per tessere il calcolo, sia numerico, sia letterale.

La pratica troppo precoce delle operazioni in insiemi non numerici, quali ad esempio l'insieme delle parti o insiemi di applicazioni può risultare controproducente perché può confondere le idee su concetti così importanti come questi. Non possiamo quindi, almeno alla luce delle esperienze fatte finora, promuoverla ad argomento essenziale del primo biennio di scuola media. Si vedrà poi come sarà la situazione nel secondo biennio della seconda tappa di estensione della scuola media.

Ma non vorrei passare per un nemico degli argomenti «moderni»: tutt'altro. Prendia-

mo l'esempio dei concetti di massimo comune divisore e di minimo comune multiplo in N^* : ecco due concetti che non mi sento di definire essenziali. Il primo perché non ha nessuna utilità pratica, che io sappia. Il secondo perché non lo considero necessario nemmeno per eseguire un'addizione di frazioni con denominatori diversi. Mi spiego con un esempio: ammettiamo di dover eseguire un'addizione di quattro frazioni aventi rispettivamente i denominatori 5, 10, 3, 4. Procedo così: prendo il denominatore maggiore, che è 10. Osservo che è già multiplo di 5. Resta da lavorare con il 3 e con il 4. Prendo il multiplo successivo di 10: è 20. Esso risulta anche multiplo di 4. Rimane ancora il 3. Siccome 3 è numero primo, non mi resta altro che prendere $20 \cdot 3 = 60$. Ecco trovato il minimo comune multiplo.

Mi si dirà che è laborioso: comunque non di più del metodo classico che consiste nell'operare la scomposizione in fattori primi dei quattro numeri e poi prendere «tutti i fattori comuni e non comuni col massimo esponente». Il metodo essenziale in questo caso si allinea su una ricerca del numero, piuttosto che su un calcolo secondo regole memorizzate.

Per quel che concerne la geometria, inoltre, posso dire che essenziale è il metodo delle trasformazioni, e che rientrano negli obiettivi essenziali la conoscenza di figure piane e solide, sia dal punto di vista strutturale, sia da quello metrico. Ma essenziale è, nella scuola dell'obbligo, una pratica prevalentemente intuitiva della geometria, scevra da qualsiasi speculazione teorica, sia essa di tipo assiomatico o algebrico. Ciò non significa il ripudio del concetto di assioma, di deduzione logica da un sistema di assiomi e nemmeno rinuncia di qualsiasi supporto algebrico nella ricerca geometrica, bensì mettere davanti ad ogni considerazione il carattere intuitivo. Così, almeno nel primo biennio di scuola media, le trasformazioni geometriche operano su figure e non sul piano (nella comprensione dell'allievo); la traslazione e la rotazione sono quei particolari movimenti che io posso simulare muovendo un quaderno sul tavolo, e non la composizione di due simmetrie assiali, né le isometrie pari diverse dall'identità.



Ugo Zaccheo — «Autoritratto»

queste idee, che — e qui mi ripeto — non sono frutto della mia fantasia, ma si sono concretizzate in questi ultimi anni di attività pedagogica.

Eccomi allora a riprendere il discorso in questa sede, con l'intento di chiarire ulteriormente la questione e di fornire anche qualche esempio.

Il primo concetto che voglio riprendere è quello più generale di «matematica essenziale». L'essenza di questa concezione sta nella ricerca di un equilibrio nell'attività didattica e tocca tutti gli aspetti dell'insegnamento, dai contenuti ai metodi didattici, ai sistemi di valutazione, ai mezzi didattici. Ricercare un equilibrio — è la natura che ce lo insegna — significa **semplificare e ridistribuire armonicamente le masse**.

Nella scelta dei contenuti, l'equilibrio deve ricercarsi soprattutto fra l'apprendimento di nozioni e di tecniche da una parte, la conquista di concetti e metodi dall'altra; ma anche fra contenuti «tradizionali», che devono costituire ancora — almeno nel settore obbligatorio — buona parte della materia da



Ugo Zaccheo — «Lo scultore Remo Rossi», disegno acquarellato

Ma nella concezione essenziale si deve anche comprendere l'uso corretto e intelligente degli strumenti che si hanno a disposizione.

Io non ho mai capito perché si insegnava (spero che non lo si faccia più) la costruzione con riga e compasso del pentagono regolare, quando è così bello impiegare il goniometro per costruire l'angolo al centro di 72° , che è appunto quello corrispondente a un quinto di angolo giro e quindi al lato del pentagono regolare.

Altro esempio: molti insegnano ancora quel complicatissimo procedimento di estrazione della radice quadrata, quando esistono fior di tavole numeriche ed ora fior di calcolatrici che permettono di avere più comodamente la radice di numeri anche abbastanza complicati. E non mi si venga a parlare di schiavitù dei mezzi, perché allora oggi, per coerenza, non si potrebbe più vivere. Piuttosto nella concezione essenziale rientra l'educazione all'uso corretto dei mezzi di calcolo, il che implica una buona capacità di stimare l'ordine di grandezza dei risultati, quindi una rivalutazione del calcolo mentale e della conoscenza dei meccanismi del calcolo numerico.

Da ultimo vorrei ancora citare un esempio che mi sta a cuore, anche se rientra solo parzialmente nell'insegnamento della matematica: quello della pratica del sistema metrico decimale. A tale proposito ricordo ai docenti che dal primo gennaio 1978 è entrata in vigore la Legge Federale sulla metrologia, che nella sua Ordinanza sulle unità (del 23 novembre 1977) stabilisce le unità legali, i loro multipli e sottomultipli. In essa non esistono più, ad esempio i miriagrammi né i miriametri, che purtroppo si continua a vedere su qualche quaderno di quinta elementare. Inoltre lo spirito di questa ordinanza è tale per cui nessuno sarà chiamato a trasformare mm 3,5 in km. È invece importante avere una sicura conoscenza delle relazioni più usate fra le varie misure, con particolare accenno al legame fra le due unità di misura del volume: il metro cubo e il litro (un millesimo di metro cubo). Può essere interessante per un docente dare uno sguardo alla nuova definizione dei multipli e dei sottomultipli delle unità, che non voglio riportare in questa sede.

Essenziale quindi è anche rimanere aggiornati e fedeli alla pratica quotidiana di quelle attività umane, che prima di essere dominio della scuola, fanno parte della vita extrascolastica. Anche queste piccole cose contribuiscono ad evitare l'isolamento della scuola nei confronti del mondo esterno. Per quel che riguarda i contenuti, mi fermo qui.

Nella scelta dei metodi didattici, l'equilibrio si impone fra raggiungimento costruttivo dei concetti da una parte, e apprendimento di contenuti già confezionati dall'altra. Quindi: ben venga la pratica della ricerca a scuola, ma l'allievo deve anche poter imparare in altro modo (in una lezione frontale o dialogata, seguendo una procedura di apprendimento individualizzato, studiando su un testo, ecc.).

Sui sistemi di valutazione si litiga molto di questi tempi. Stiamo infatti passando in breve tempo da un sistema tradizionale di valutazione, che — non lo nascondo — accentua la selezione degli allievi esasperando le differenze di partenza, ad una interpretazione diagnostica della valutazione, secon-

do la quale, appunto, lo scopo principale della valutazione è quello di dettare le fasi successive del processo di apprendimento in modo che tutti gli allievi raggiungano gli obiettivi di base previsti.

Nella concezione «essenziale» è fondamentale la pratica di questo tipo di valutazione (valutazione **formativa**) quando il processo di apprendimento tocca gli obiettivi di base, cioè quelli che possono essere raggiunti dalla quasi totalità degli allievi (gli specialisti del mastery learning parlano dell'ottanta per cento e anche le nostre esperienze ci confermano più o meno questa proporzione). Sia ben chiaro che gli obiettivi di base non costituiscono la totalità degli obiettivi del nostro insegnamento: essi sono completati da obiettivi più ampi (che noi indichiamo con un asterisco), che servono a stimolare gli allievi verso traguardi più consistenti. In questo modo non si toglie all'insegnamento il suo carattere formativo, né si

vari obiettivi, in una situazione finale, dove i vari concetti dell'unità si intrecciano fra di loro.

Anche se meno affascinante dei punti precedenti, non meno importante è il discorso sull'uso — e sull'abuso — dei mezzi didattici.

Ed anche qui si deve ricercare un nuovo equilibrio. Negli ultimi anni si è fatto troppo uso delle schede. Molti docenti hanno addirittura impostato l'insegnamento esclusivamente sull'uso di schede. Ora, questa aberrazione porta a due gravi inconvenienti: primo, l'allievo difficilmente riesce a cogliere il filo logico che, a volte in maniera molto nascosta, lega fra di loro le varie schede, impedendogli di rendersi conto del perché sta lavorando su quel determinato argomento. Secondo punto negativo, l'allievo spesso con questo sistema viene viziato in modo eccessivo: non deve quasi più scrivere (al massimo completa un testo), non deve



Ugo Zaccheo — «Casa di ferro»

cade nell'errore di enunciare obiettivi minimi, che sarebbero veramente nefasti per l'insegnamento, proprio perché creerebbero veramente quello spauracchio che va sotto il nome di «livellamento verso il basso». Io sono convinto che tutti gli allievi — e non solo i migliori — traggano profitto dalla pratica degli obiettivi più consistenti, anche se alla fine non si vede molto ciò che è rimasto, non si traducono cioè nella conquista di sicure competenze (come invece deve succedere con quelli di base). Il profitto lo si ha essenzialmente sul piano formativo e i frutti si potranno verificare a più lunga scadenza.

Ma la pratica della valutazione formativa non deve essere l'unica in questo ambito. È anche importante eseguire, ad esempio alla fine del lavoro su un'unità didattica, prove di valutazione **sommativa**, che diano a tutti gli allievi il grado di raggiungimento dei

quasi più disegnare (la scheda porta già tutto), non deve più organizzare un lavoro di redazione.

Pur riconoscendo un valore all'uso di schede, mi sembra di poter dire che questa tecnica va usata in giusto equilibrio con le altre, per esempio con la lettura e lo studio di un testo di teoria, con la consultazione di articoli e riviste, con la redazione di un quaderno di note, dove si fa il punto sull'essenziale di ciò che si è visto, con l'esecuzione di disegni e la costruzione di modellini (per esempio di solidi geometrici), ecc.

Per ora chiudo qui questo mio secondo intervento, senza la pretesa di essere stato chiarissimo, ma con la speranza di aver dato un nuovo contributo per la continuazione del discorso sull'insegnamento della matematica, che mi auguro sia sempre schietto e costruttivo come lo è stato finora.

Gianfranco Arrigo

Strada + traffico 3

Nel 1969 il Consiglio di Stato istituiva un Gruppo di lavoro per l'educazione stradale, dandogli mandato di studiare e coordinare gradualmente gli interventi idonei a coinvolgere la scuola nella difficile opera di prevenzione degli infortuni stradali.

L'attività del Gruppo — presieduto da Mario Barzaghini e composto dai rappresentanti dei Dipartimenti della pubblica educazione e di polizia e di quelli dei Corpi comunali di polizia e degli enti automobilistici — si è sviluppata sotto diversi aspetti: da un lato si è cercato di sensibilizzare e di responsabilizzare gli insegnanti delle scuole elementari; dall'altro si sono svolte riunioni formative e informative per gli agenti cantonali e comunali di polizia che sono chiamati a completare con l'esemplificazione pratica le lezioni tenute dai docenti. A tale fine sono anche stati preparati e forniti i necessari sussidi didattici, facendo capo in particolare alle pubblicazioni in lingua tedesca allestite appositamente per la scuola dalla Conferenza svizzera per la sicurezza nel traffico stradale e dall'Ufficio svizzero per la prevenzione degli infortuni. Il Gruppo di lavoro non si è però limitato a tradurle, ma ha anche adattato il loro contenuto alla mentalità e alle esigenze proprie della scuola ticinese. Hanno così fatto via via la loro comparsa nelle varie classi del settore primario i due fascicoli denominati «Sillabario del traffico 1», destinati rispettivamente ai docenti e agli allievi, e quelli contrassegnati col titolo «Strada + traffico 2». Recentemente sono comparsi i fascicoli «Strada + traffico 3», a loro volta editi in lingua italiana a cura del predetto Gruppo e anch'essi distribuiti dal Centro didattico cantonale, che li ha fatti pervenire ai maestri e ai fanciulli delle classi di quinta elementare.

Con il «Manuale per gli insegnanti», un volumetto di una cinquantina di pagine, gli autori della pubblicazione (docenti in vari ordini di scuola) si prefiggono di stimolare il maestro a conseguire in modo graduale gli scopi dell'educazione stradale. Dopo una breve presentazione di quest'ultima, sono proposte al docente quindici unità didattiche, trattate sotto cinque aspetti: obiettivo - procedimento - elaborazione - sussidi didattici - norme della circolazione stradale. Abbiamo parlato di proposta, perché il manuale non è da considerare come imposizione di una linea metodologica. Dà invece degli spunti, nell'ambito dei quali l'insegnante deve poter affrontare, come meglio ritiene opportuno, i problemi educativi, facendo sempre riferimento alla situazione locale. L'importante è che il docente non perda di vista l'obiettivo prioritario dell'educazione stradale, integrandola nel suo lavoro educativo globale.

Sono interessanti le norme sulla circolazione stradale, che raccolgono le principali disposizioni in materia: il maestro può così farvi riferimento e, addirittura, prendere lo spunto per ampliamenti delle unità didattiche. Particolareggiata e suddivisa secondo gli argomenti trattati è l'indicazione di utili sussidi didattici: si tratta di opuscoli, cartelloni, tabelloni, diapositive e brevi filmati, messi a disposizione soprattutto dall'Ufficio

per la prevenzione degli infortuni (UPI), dalla Conferenza svizzera per la sicurezza nel traffico stradale (CSS), dall'Automobile club svizzero (ACS), dal Touring club svizzero (TCS), dalle Edizioni svizzere per la gioventù (ESG) e dalle ditte Pano e Schubiger. L'elenco dei sussidi didattici è ripreso, globalmente, nelle ultime pagine del «Manuale per il docente», che è completato da alcune norme per gli sciatori.

Le predette quindici unità didattiche sono riprese nel «Quaderno dell'allievo», curato da Heinrich Enggist con la consulenza di una commissione di insegnanti e di specialisti della circolazione stradale. Riccamente illustrato, il quaderno invita gli allievi alla riflessione e alla ricerca, proponendo vari tipi di esercitazioni teoriche e pratiche. L'augurio degli autori è che il «Manuale per gli insegnanti» e il «Quaderno dell'allievo», le due componenti cioè di «Strada + traffico 3», possano condurre i docenti a «ripensare il loro modo di impostare l'educazione stradale e a compiere sforzi maggiori per la sicurezza degli scolari». Gli insegnanti sono invitati a «tenere sempre presente la realtà del traffico e a ricondurre i singoli problemi alle circostanze complesse della circolazione stradale».

Grazie dunque a questa somma di sforzi — nel 1977 e nel 1978 sono anche stati tenuti, con il contributo finanziario e tecnico-logistico del TCS, tre seminari riservati ai quadri scolastici, agli agenti di polizia e a un gruppo di maestre di scuola materna — l'educazione stradale è quindi ormai entrata a far parte della regolare attività scolastica. Ricordiamo, a questo proposito, che il Consiglio di Stato, dopo una positiva prima fase di sperimentazione, ha decretato nel 1975 l'inserimento dell'educazione stradale nel programma della scuola elementare e ha incaricato il Gruppo di lavoro di prevedere l'estensione progressiva dell'insegnamento

STRADA + TRAFFICO 3



agli altri ordini di scuola, partendo dal settore prescolastico. A quest'ultimo proposito va rilevato che le maestre delle Case dei bambini hanno a disposizione uno speciale fascicolo («Attenzione»), venutosi ad aggiungere a determinati sussidi didattici a suo tempo acquistati dal Gruppo di lavoro d'intesa con l'Ufficio dell'insegnamento prescolastico.

Non mancano quindi le iniziative miranti ad insegnare ai bambini e ai fanciulli a distinguere i rischi della circolazione e ad affrontarli con la prudenza necessaria. È un impegno fortunatamente non deluso dalle statistiche, visto che i giovanissimi rimasti vittime di incidenti stradali sono andati in quest'ultimi anni diminuendo.

Auguriamoci che le due pubblicazioni che formano «Strada + traffico 3» contribuiscano a contenere ulteriormente gli infortuni irreparabili, nella speranza che altri validi strumenti possano in prosieguo di tempo concorrere a quest'importante opera di prevenzione.



Varietà generazionali e neologismi dialettali

di Ottavio Lurati

Un dialetto non è un sistema omogeneo, bensì un insieme di varietà, di natura e di importanza diverse. Anche il dialetto è venuto dalla variabilità, leggibile in una tipologia in 4 classi (varietà diacroniche, diatopiche, diastratiche, diafasiche).

Eppure, molte ricerche dialettali mettono in risalto quasi solo la varietà diatopica (geografica): il loro impianto misconosce e ignora quasi del tutto le varietà sociali (individuate dall'essere utilizzate da specifici gruppi sociali) e le varietà contestuali o situazionali (con i sottocodici delle lingue speciali). Per questo appare necessaria e promettente una ricerca da un lato sui neologismi e dall'altro sulle varietà generazionali, sulle coniazioni cioè di nuovi termini e espressioni dialettali fatte dai giovani (è spesso circolanti esclusivamente nel loro ambiente). In proposito si sa pochissimo. Un tempo, con una certa nostalgia — nostalgia cui non si è sottratto neppure il Vocabolario dei Dialetti della Svizzera Italiana — si vagheggiava solo il «lessico indigeno», visto nella manifestazione del mondo rurale. Termini ed espressioni di altra natura¹⁾ erano visti con «distacco». Nel frattempo la situazione socioculturale e, di riflesso, linguistica è profondamente mutata e sarebbe illegittimo non volerne tener conto. Richiedono di essere documentate anche le varietà dialettali

diastatiche, sociali (in particolare del mondo giovanile, di quello operaio, impiegatizio ecc.) oltre a quelle diafasiche, delle nuove professioni e delle nuove tecniche.

I lessici dialettali vedono il neologismo quasi con sospetto, quasi come un elemento spurio che viene a rompere l'unità del cosiddetto lessico indigeno (frutto di idealizzazione e per di più ambiguo nella sua concezione statica, se si pensa alla continua osmosi di dinamici scambi culturali e linguistici che già in passato caratterizzò il mondo dialettale). Simile senso di sospetto e di fastidio non è giustificato. Direi anzi che queste voci vanno viste con simpatia e sollievo; sono preziose: provano che il dialetto continua e evolve. È con soddisfazione che lo si vede adeguarsi a nuove necessità, a nuovi bisogni.

Eccone alcune prove, con l'invito a docenti e (anche) ad allievi a raccoglierne altre e, eventualmente, a segnalare.

Quanto alle varietà diafasiche, è possibile affiancare ai tecnicismi di corso ormai decennale qualche esempio più recente. Per la terminologia moderna vedi almeno, nel mondo della Radio Svizzera Italiana, *dovressat metigh un giald*, dovrete mettergli un nastro giallo non magnetizzato, di stacco, mentre il nastro azzurro segna sempre l'inizio, quello rosso la fine della bobina (Lu-

gano, RSI, 1978), in quello della televisione vedi *canón* 'microfono allungato direzionale tipo Sennheiser MKH 815' (lungo circa 70 cm), *colarin* 'microfono da collo', *fá un panó* 'fare una ripresa panoramica' ecc. Per la capacità del dialettologo moderno a denominare in modo sintetico e significativo cf. il caso dell'it. *pescà con un catamarano*, cioè con un battellino a doppio scafo che porta molti ami e che, guidato da un filo, viene mandato al largo, permettendo al pescatore di portare la lenza anche là dove mai arriverebbe con il lancio, che i nostri pescatori hanno chiamato *pescá col can* 'pescare con il cane'.

Per i termini espressivi del dialetto «urbano» vedi ancora *ná in barca* 'perdere l'orientamento, oscillare, detto dei musicanti di una filarmonica che vanno fuori tempo' (Lugano 1978; manca in VSI), *casciadúra* 'contenitore in cui finisce tutto il materiale, articoli, foto ecc., che non viene utilizzato per l'edizione del giorno' (Lugano, Corriere del Ticino 1977) quale scherzosa allusione alla cacciatora, la giacca con aperture laterali per mettervi la selvaggina ecc. Tutte indicazioni che mostrano la necessità (e la fecondità) di inchieste fuori dell'usuale settore del lessico agricolo²⁾.

Quanto alle coniazioni affettive si vedano casi quali, nell'ordine cronologico della raccolta: *saltá giò a Giúbiasch*, detto del coitus interruptus, dal nome della stazione ferroviaria che precede Bellinzona (Sottoceneri, almeno dal 1967), *inn düü mes che tochi pü bambin* 'sono due mesi che faccio astinenza sessuale' (Ticino, passim 1969), *lecafrancubói* 'spreg. per funzionario statale' (Ticino, passim 1970), *al gh'a adöss ul maicarlün... e, si, quand che vün al gh'a ul maicarlün* 'cancro', letteralm. 'mangia granoturco, rodi-mais' (Mendrisiotto, 1979, ben diffuso anche tra sessantenni).

Anche il flipper arricchisce la più recente parlata. *Tilt*, nel flipper, è il segnale del fuori circuito; quando esso riceve un forte urto, esce il segnale luminoso *tilt*: l'apparecchio è fuori circuito, è in panne. Di qui l'espressione dialettale ormai nell'uso nel Mendrisiotto e nel Luganese *l'è andai in tilt*, che, nel dialetto più aggiornato, significa 'è completamente svanito, non ragiona più'. Essa (1978) non è più per nulla esclusiva del linguaggio giovanile: è già parola della parlata familiare del trentenne e del quarantenne. La parallela forma italiana, per altro con valore denotativo e non connotativo, è già da tempo utilizzata dalla stampa ticinese e il 28 agosto 1979 ha espugnato i titoli del Corriere della Sera («in tilt da un capo all'altro della città molti dei settecento orologi delle strade»).

Ma soprattutto importanti mi sembrano le varietà diastratiche³⁾, in particolare quelle generazionali dei gruppi giovanili sin qui del tutto ignorate dalle collezioni dialettali. Per il linguaggio particolare, con funzioni di elemento di coesione di gruppo, corrente in questi anni⁴⁾ tra i giovani dai sedici ai vent'anni vedi casi come: *gió a bala* 'detto da giovani di 16-17 anni sciando al Tamaro quando partono a razzo, andando sempre dritti, a gran velocità, come una palla di fucile o meglio come una palla che corra abbandonata a sé' (Monte Tamara, marzo 1978), *fa mia ul baluba, ta set un baluba* anche *ta set un baluba blö* 'sei un ignorante' (Ticino 1978), *che bössul* 'che bel ragazzo, che fusto, che cosa straordinaria'⁵⁾ (Ticino,



Conversazione 1946

dal 1975 almeno), *l'è una campana* 'di allievo che non capisce nulla' (Bellinzona, Scuola arti e mestieri, sett. 1977), *fa sù la canón* 'preparare la sigaretta drogata' (Lugano 1979), *a l'è na gran fèlpa o fèlpa* 'è un gran pezzo di ragazza, è una femmina', letteralm. 'è una gran vulva', *ah, al fèlpa cun la segretaria* 'ha rapporti intimi con la segretaria, se la intende con la segretaria', *ta see na felpa* 'sei uno stupido, uno sciocco', *oh, che felpada* 'oh, che sciocchezza, che stupidaggine' (Lugano, gergo dei ventenni, 1979), *sa gasan* 'si caricano, si esaltano' (Ticino, giovani dai 16 ai 24 anni, 1977, 1979), *fa mia l gòss* 'non fare il prepotente' (Mendrisiotto, 16-18 anni, 1978), *gratasàss* 'rompiballe, forma più cortese di *secaball*' (Agnò, Lugano, ventenni, 1979), *quell li al rump* 'quello rompe le scatole' (Ticino, almeno dal 1974), *mazza* 'stupido', *u capit una mazza* 'non ho capito nulla' (Ticino, ventenni, 1977), *valsa i pè che passa la pocia* 'detto polemicamente a chi si dà arie, a chi è spocchioso' (Mendrisiotto, 16-17 anni, 1978), *che possada* 'che cosa insipida, stantia' (Ticino, ventenni, almeno dal 1976). Aggiungiamo, per la variante diastratica giovanile del Luganese viva nel giugno-settembre 1979: *còmüt* 'certamente', *tranquillo* 'analogo valore di *còmüt*, ma meno usato', *fiáda* 'prendi fiato, aspetta un momento', *vole bass* 'sta tranquillo', *esagera* 'quanto tu dici è esagerato, racconti frottole', *cala* 'stesso valore di *esagera*' ecc.8).

Interessante vedere come i giovani desumano dal settore dei mass-media (radio e discoteche) per i loro usi espressivi. Vedi il caso di *sfürma* 'smettita, cambia discorso' del linguaggio giovanile di Melide. La testimonianza del giovane (22 anni) maestro G.P. Gilardi permette di fissare momento e occasione della nascita: «*Sfürma* è nato venerdì 13 luglio 1979 fra un gruppo di giovani di Melide. Suonavamo la chitarra dopo cena all'alpe di Vico Morcote. Un giovane volendo far cambiare canzone (pensando ai disc jockey) suggerì al suonatore di chitarra: *sfürma*. Il termine venne subito usato la stessa sera a più riprese prima per far cambiare canzone e poi con il significato di 'smettita', riferito ad altre situazioni. Il termine ha avuto molto successo tra i giovani di Melide e sta diffondendosi anche a Morcote e a Bissonne, diffusione dovuta anche al fatto che è più fine di *piántala*. È usato in molti contesti. Ultimamente ha acquistato anche il valore di 'andiamo', 'cambiamo posto': *sciá che sfürmum*» (inf. pers. 9.8.1979).

Riassumendo: come la società tradizionale, anche il dialetto non può permettersi il lusso della nostalgia; la sua sopravvivenza è legata alla capacità di adeguarsi al mondo che evolve, pena il soccombere. Ebbene, nella sua triplice manifestazione di tecnicismo moderno, di nuova coniazione affettiva e soprattutto di creazione generazionale, il neologismo è indice della continuità del dialetto anche nei giovani, della sua vitalità, della sua capacità a funzionalizzarsi a nuove esigenze, a nuove forme di vita. Difficile, oggi, credere ancora che il futuro abbia «un cuore antico». Proprio per questo sarebbe erroneo mantenere del dialetto una concezione rigida, museificata e non riconoscervi l'intima, feconda fluidità di una varietà che prosegue, accanto alla lingua, il suo cammino.

Ottavio Lurati



Conversazione 1978

Note

1) Così mi fu negato di immettere nel VSI forme come *bevèga* (dal ted. bewegen, indicante lo spostare i carri in manovra) e *bigiá* 'marinare la scuola', l'uno termine tecnico dei manovratori che si utilizza da oltre 80 anni lungo tutta la linea ferroviaria del San Gottardo e l'altra, voce usata da buona parte dei giovani ticinesi per lo meno dal 1920. Analogamente mancano nel primo volume del VSI altre voci come *afára*, pure del gergo dei manovratori ('avvicinarsi lentamente ecc.') o come *anovéi* 'preghiere di suffragio dei defunti' della Bassa Leventina (letteralm. 'annualetti') o come lo splendido airolese *nè a cantè / Bernatüss* dei ragazzi per Natale, letteralm. 'cantare il Puer natus': tutte voci che apparivano poco interessanti perché non agricole! Ben poco si sa pure dell'attività artigianale nelle nostre zone. Segnalo, come avvio nel tentativo di colmare una lacuna di documentazione su Peccia, il mio *L'ultimo lavaggio di Val Malenco*, con film, recentemente uscito in seconda edizione, e, ancora inedito, l'interessantissimo lavoro di Ettore Ballerini sulla *Lavorazione del marmo* ad Arzo, lavoro che dovrebbe essere pubblicato tra non molto.

2) Aggiungiamo qualche ulteriore esempio. Per la moderna terminologia della falegnameria (Lugano 1978) vedi *cavadura* 'mortasatrice, macchina che fa le cave con le mechie', *terà santa* 'situazione che si crea a causa di una eccessiva levigatura del foglio impiallicciato: affiora allora il «truciolato», *al deroláto* 'foglio di tranciato ottenuto non tagliando il tronco longitudinalmente bensì tranciando il tronco lungo il perimetro, in numerose fasce arrotolate che seguono gli strati circolari del tronco; procedimento applicato soprattutto ai pioppi', *al legn l'è impatunaa* 'detto quando si mescola il colore della vernice e il colorante e il disegno della venatura non è più chiaro' ecc. Per il settore elettrico vedi almeno i *bicér*, *bücér*, *biceritt* 'isolanti di maiolica che sostengono i fili di rame sui pali delle condotte esterne' (mancante in VSI) e *lédar* 'presa multipla dell'elettricità'.

3) Vedi anche le differenze tra evangelici e cattolici a Poschiavo (cf. O. Lurati, Dialetto e italiano regionale nella Svizzera Italiana, Lugano 1976, p. 46-47) e quelle accertabili anche in un piccolo, compatto villaggio (neppure 300 ab.) come Sonogno, dove già nei decenni scorsi era possibile distinguere a livello dialettale tra la gente di una

parte del villaggio, più conservatrice (Redorta) e l'altra più aperta (Vogornesso).

4) Non poche le differenze con gli usi generazionali della mia giovinezza (1950-1955) di cui ricorderò: *bonazzá* 'proteggere un ragazzo di una classe inferiore' (gergo dei collegiali del collegio Papio, Ascona 1955), *mèna* 'vattene, scompari', minacciando un compagno, probab. da *mèna i tòll* 'idem' (Mendrisiotto 1955), *l'è úgal* 'è una pacchia, detto di qualsiasi cosa che si possa avere di sovrappiù' (Ticino, recente nel 1950), *l'è ranzaa l'esam* 'gli è andato male l'esame', *che ranzada* 'che errore grossolano, che interrogazione disastrosa', *u fai na ranzada* 'ho avuto una ragazza', *l'a ranzaa* 'nel gioco del calcio: lo ha falciato, detto soprattutto del terzino fallosa che colpisce l'attaccante avversario' (Ticino 1950 ss., sentito come tipico dei giovani). Della generazione intermedia (quindicenni verso il 1965) vedi forme come *al bala la petunia* 'è matto, è un po' balordo' (Mendrisiotto, 15 anni, 1965).

5) Da *bossolo* il valore positivo non è facilmente enucleabile. Potrebbe trattarsi piuttosto del risultato di una irradiazione sinonimica, nella fattispecie su *bomba* 'bel ragazzo' e *bomba* 'straordinario' del mercabul (Cf. C. Lanza, Il Mercabul. Il controlinguaggio dei giovani, Milano 1974, p. 30, 46, 169). Da questo *bomba* potrebbe essere venuto, per irradiazione sinonimica, il giovanile *bössol*. Resta che oggi, seppur solo in certi parlanti bellinzonesi trentenni, *bössul* ha significato negativo: *un bössul insci nò*, *al vörum mia* 'un mattone così, una persona tanto noiosa non la vogliamo come conferenziere'; nella generazione più anziana affiora forse l'idea di acarto che *bossolo* ha in servizio militare?

6) Per il linguaggio dell'ambito scolastico rimandiamo a Lurati, op. cit. p. 187-190.

7) A prima vista si è indotti ad accostarlo a *felpa* e *passo felpato*. Ma la cosa è da escludere per vari motivi, specie semantici. Si tratterà piuttosto di una forma da connettersi con il diffuso it. sett. e tosc. *filippa* 'vulva' che compare, nei dialetti, anche nelle varianti *felipa*, *felepa*, *flipa*, *flepa*, *fripa* 'vulva'. Di qui, con metatesi da *flepa*, anche il *felpa* del nostro gergo giovanile. Dal valore originario di 'organo femminile' il senso traslato si 'buono a nulla, minchione' come per molti altri termini di quella sfera.

8) Si osservi come si tratta quasi sempre di forme a carattere espressivo, sottolineato anche dalla frequente struttura ad esclamazione (che + -!).

Storia nazionale e civismo

di Edgar Tripet

Premessa

La storia nazionale e l'educazione civica, contrariamente alla maggior parte delle discipline che si insegnano a scuola, non pongono agli allievi unicamente l'acquisizione di un sapere o l'arricchimento della cultura generale. Esse si inseriscono anche in una prospettiva politica. Infatti, quando la storia nazionale spiega la genesi e lo sviluppo dell'identità nazionale, situa e giustifica l'esistenza dello Stato nazionale del quale l'educazione civica illustrerà la struttura e il funzionamento. Ciò spiega quanto il doppio insegnamento della storia del paese e del meccanismo delle sue istituzioni sia importante per la formazione della coscienza nazionale e del senso civico.

Che si può dire oggi di questa coscienza nazionale e di questo senso civico? Pensiamo alla povertà dei commenti con cui, l'indomani delle votazioni, si cerca di interpretare un astensionismo elettorale crescente. Dopo le lamentele d'uso, giornalisti o uomini politici ne cercano le cause, e, non di rado, se la prendono con l'informazione, giudicata insufficiente o inadeguata. Tuttavia, per la verità, il cittadino non ha mai avuto occasione di essere informato quanto lo è oggi. Se la prendono perciò con la scuola ponendosi questi interrogativi: dedica veramente la scuola alla formazione del cittadino tutte le cure e il tempo necessari? Stimola veramente nei giovani il gusto di assumere le loro responsabilità civiche? È giusto comunque rilevare che non si sono mai visti fiorire nella scuola tanti metodi, derivati da altrettante ideologie pedagogiche, tutti volti ad accrescere nei giovani il senso di responsabilità. Ma quale beneficio ne deriva alla società?

Ma il problema è probabilmente da ricercare altrove. Ci si potrebbe anche chiedere se

veramente l'accumulazione del sapere storico e civico formi il buon cittadino. Con ogni probabilità i più fedeli Confederati di un tempo non avevano queste preoccupazioni. Oggi tutto si svolge come se il posto del cittadino nel suo paese, dell'uomo nel mondo, sia divenuto incerto e, di fronte a eventi storici sui quali non può direttamente influire, egli senta la mancanza delle certezze che un tempo furono sue.

Che cosa può dunque fare la scuola? Noi le chiediamo di compiere opera educativa, civica o no; ma può realmente trovare in essa il ragazzo il senso della sua partecipazione alla vita della comunità? Noi ci aspettiamo che la scuola formi uomini e donne coscienti della loro identità nazionale, pronti ad assumere, nel paese, i loro doveri civici; le affidiamo quindi una funzione tanto politica quanto etica. Ma non pretendiamo forse dalla scuola più di quanto è nelle sue reali possibilità?

Lo scopo delle riflessioni che seguono non consiste tanto nel dare risposte a questi problemi quanto nel cercare le condizioni che permetterebbero di trovarne alcune. Qui non è messa in causa solo la scuola, ma anche la società, della quale la scuola non è che un meccanismo.

Quando si rilevano delle carenze in alcuni insegnamenti, non basta affermare che il livello delle esigenze si è abbassato; bisogna anche riconoscere che vengono meno le certezze che determinano queste esigenze. Perciò, quando si giudica l'insegnamento della civica insufficiente o noioso, troppo o non abbastanza (per non dire bene o male) ispirato a una dottrina, occorrerebbe chiedersi in primo luogo quale scelta determina il corso della politica nazionale, e quali dovrebbero essere le finalità, i modi e l'estensione dell'insegnamento della civica. Se si esaminano le riforme dell'insegnamento francesi o le diverse scelte pedagogiche dei Länder tedeschi, appare evidente che i paesi d'Europa si pongono queste domande. Sono interrogativi ai quali le superpotenze non danno risposte ambigue, perché la potenza mal sopporta l'ambiguità...

L'iniziazione civica

Nei programmi di studio, l'insegnamento della civica appare generalmente alla fine della scolarità obbligatoria. Sforzandosi di dischiudere l'adolescente alla realtà socio-politica nella quale dovrà vivere, questo insegnamento contribuisce a integrarlo nel mondo degli adulti. Ora, che cosa fa la società oggi per permettergli questo difficile passaggio dalla dipendenza dell'infanzia alla responsabilità civica e civile?

A dire il vero, non molto. La scuola, dopo avergli dato l'illusione che tutte le porte dell'avvenire gli erano aperte, gliela chiude una dopo l'altra, a mano a mano che egli affronta gli ostacoli di una selezione inevitabile. Inoltre, l'orientamento professionale gli offre quasi sempre soltanto una gamma ristretta di professioni. Si sa che parlare di scelta professionale è innanzitutto parlare di denaro, di prestigio, di potenza sociale,



Nicolaò della Fiùe

quindi di ineguaglianza. Come potrà allora l'adolescente superare la frustrazione di questa ineguaglianza, (alla quale la competizione scolastica ha dato un primo impulso) in modo che non ne derivi uno smarrimento senza orizzonte o la disillusione?

Un tempo, al centro del villaggio c'era la chiesa; c'era il richiamo, tacitamente accettato da tutti, al grande disegno di un'autorità trascendente, normativa in materia d'etica e, indubbiamente, anche d'etica sociale. Or non è molto, sussisteva ancora, tutta impregnata del senso religioso della comunità, sotto una vernice di laicità, un'etica repubblicana che la scuola elementare ha fatto propria e ha tramandato per quasi un secolo. C'era inoltre il peso, senza dubbio opprimente per gli individui, della comunità che sollecitava il rispetto delle norme di etica, che il consorzio sociale, con le sue relazioni codificate d'interdipendenza, si sforzava d'insegnare. La trasmissione progressiva delle norme sperimentate nel tempo e, pertanto, anche poco contestabili, avveniva insomma attraverso le generazioni.

L'adolescente, assimilando a poco a poco queste norme (di cui facevano parte le norme civiche), si integrava via via sia al mondo sia al potere dell'adulto, avendo le tappe di questa integrazione il valore di un rito di transizione: prima comunione, fine del tirocinio, servizio militare per gli uomini (ma si trattava appunto di una società di uomini), maggiore età civile e civica, matrimonio. Dopo di che la sceneggiatura si ripeteva per la generazione seguente. Secondo l'immagine individualizzata che le illusioni della società dei consumi oggi offrono, ciò non doveva essere la felicità. Questa educazione non teneva in alcun conto la felicità; semmai consentiva di aspirarvi a titolo abbondante e grazioso. Dopo tutto, la felicità privata non era di competenza della società. L'antropologia e la storia permetterebbero di moltiplicare gli esempi di quella che noi chiamiamo iniziazione. Sappiamo che ce ne sono di brutali, quando si tratta di preparare l'adolescente a una vita che sarà, obiettivamente, dura; e non ce ne sono da nessuna parte di piacevoli.

Ma qual è lo scopo dell'iniziazione? Essa consiste sostanzialmente nel far accettare all'adolescente le responsabilità dell'adulto

Guglielmo Tell, Bùrglien



verso la comunità, nel plasmarlo in modo che possieda il sapere utile che questa comunità gli può trasmettere e che sia armato di fronte all'esistenza.

E oggi? È indubbio che alcuni riti di transizione, più o meno svalutati e sicuramente frammentari resistono al tempo. Qualche volta ci comunichiamo, ma non sempre sentiamo di appartenere alla comunità dei credenti.

Il significato della scelta professionale si è svigorito. I genitori difficilmente possono trasmettere delle certezze che non hanno più, o che la società e la vita moderne mettono continuamente in discussione. L'adulto del resto, si trova quasi sempre, di fronte all'esistenza, in una situazione tanto aleatoria quanto quella in cui vive l'adolescente, il quale sperimenta il limite imposto dalla realtà ai suoi sogni di fanciullo durante le molteplici prove che gli propongono gli esami scolastici, con più o meno buona coscienza a seconda della pedagogia; lo stesso avviene in occasione di competizioni sportive, di esami di guida... Non sorprende perciò che il giovane, non sentendosi veramente integrato da un'autorità sufficientemente sicura di sé in una realtà stabile, rivendichi il diritto di decidere il suo avvenire e, ancora immaturo, aspiri a un'emancipazione precoce per procurarsi una libertà che, in ogni modo, resterà illusoria finché egli non avrà raggiunto l'indipendenza economica. Un'indipendenza che spesso confonderà con la relativa libertà di consumare degli adulti, inseriti nel processo della produzione.

A questo bisogna aggiungere che la famiglia dell'era nucleare, pur continuando a offrire al bambino l'ambiente affettivo che determinerà il suo equilibrio psichico, non saprebbe più assumere il ruolo socialmente formativo della grande famiglia di un tempo. Perciò la famiglia si rivolge alla scuola, allo Stato. Domanda all'autorità politica e alle istituzioni che ne dipendono di sostituirsi parzialmente ad essa. Essa non è tuttavia in grado di stabilire fin dove questa sostituzione giungerà. Per esempio, tollera a stento che la scuola si incarichi dell'educazione sessuale, sebbene le domandi di occuparsene. Ma quale educazione sessuale è socialmente possibile se non ne definiamo chiaramente l'etica? La famiglia affida alla scuola la formazione dell'adolescente alla vita sociale mediante l'esperienza della classe. Infine si aspetta che la scuola, per mezzo dell'educazione civica, formi questo adolescente al suo ruolo futuro nello Stato. Ora, e bisogna ripeterlo, questo ruolo che implica, almeno in ugual misura, doveri e diritti, che esige il sacrificio di più d'una soddisfazione individuale agli scopi perseguiti dalla collettività, si fonda su una serie di valori di cui la solidarietà non è che la più astrattamente generale. Ma come sarà possibile educare alla solidarietà, che è pure una nozione etica? E in che modo sfumare questa solidarietà che non dovrebbe solamente unire gli uomini indipendentemente dalla razza, dalle credenze e dalle tradizioni, ma anche manifestarsi nell'ambito di una collettività ristretta, tra uomini che abitano una piccola parte del pianeta, alla quale noi diamo il nome di patria?

L'identità nazionale

A questo punto entra in gioco la storia nazionale il cui insegnamento è premessa indispensabile all'educazione civica.

È opportuno richiamare ciò che l'etnologia ci insegna sull'iniziazione. La conoscenza della storia della comunità, dei suoi miti originari e delle gesta del suo o dei suoi eroi fondatori, occupa un posto importante. Essa serve all'adolescente a situarsi nel tempo, favorisce il suo processo di identificazione nei modelli proposti, nei quali non tarderà a riconoscersi. È probabile che, in tal caso, non si tratti di storia nel senso strettamente scientifico del termine, ma di qualcos'altro che la supera. Infatti, al di là del racconto e dell'analisi di un avvenimento, essa propone lo studio di un soggetto storico — di una tribù, di una nazione — e del suo divenire nel tempo.

Sfogliando i manuali del secolo scorso, si avverte che l'insegnamento della storia ha proprio assolto questa funzione transitoria all'epoca della formazione delle identità nazionali in Europa. Una simile funzione tende ad adempiere l'insegnamento



Ulrico Zwingli, Zurigo

nei nuovi paesi dove, talvolta, si tratta di fabbricare una storia che giustifichi l'estensione geografica di un concetto nazionale il cui fine è il superamento di antagonismi etnici, tribali, religiosi, come è il caso per numerosi paesi africani. In questo senso, la storia nazionale è anche una storia mitica, quella di un disegno politico che dà sangue e vita alle istituzioni: delle istituzioni essa spiega la genesi, della storia essa mette in evidenza il senso e la finalità nazionale. Cosicché, sia l'insegnamento della storia nazionale sia l'educazione civica ci pone davanti a una scelta politica. Infatti, è poco probabile che uno Stato democratico immagini, e accetti, che i principi su cui si basa non siano spiegati e giustificati da una storia nazionale ad hoc, dalla quale deriva l'insieme delle istituzioni che lo reggono. Se, indipendentemente da ogni influenza nazionalistica, esaminiamo il caso particolare della Confederazione, non potremo comprendere come essa tragga giovamento da isti-

tuzioni, anch'esse particolari, se l'insegnamento della sua storia non arriva a stabilire la necessità di tali istituzioni, grazie alle quali la Svizzera oggi esiste e vive in pace. Niente, effettivamente, predispone dei gruppi umani così diversi come quelli che costituiscono il popolo svizzero a vivere insieme se non il «consensus» attorno a una certa concezione della democrazia e a una struttura politica che tenga conto dell'identità di ciascuno dei gruppi che lo compongono. Quando Francesco Chiesa, analizzando gli avvenimenti del 1848 nel Ticino, afferma che «l'elvetismo del Ticino è strettamente legato alla garanzia di poter rimanere, in quanto membro della famiglia svizzera, assolutamente ticinese», non fa altro che mettere in evidenza il posto preminente del federalismo nella coscienza degli Svizzeri, per i quali l'orgoglio nazionale si manifesta già nella soddisfazione che arreca il buon funzionamento delle istituzioni politiche a cui è affidato il compito di assicurare la libertà degli individui e delle collettività regionali. Quindi, una pedagogia al servizio della comunità svizzera non può fare altrimenti che presentare tanto i principi basilari, che hanno permesso la coesistenza delle differenti identità svizzere, quanto dei valori. In tal modo la storia svizzera delineerà un disegno allo stesso tempo storico e simbolico nato dalle parti del Grütli, al quale parteciperebbero, per adesione al simbolo, anche i cantoni entrati tardi nella Confederazione, compresi quindi i cantoni latini. Occorre anche aggiungere che, in mancanza di una mistica unitaria che raggruppi gli uomini nell'esaltazione collettiva di una grande nazione, di una cultura, di un miraggio imperiale o razziale, solo lo studio razionale degli aspetti peculiari della Svizzera, compiuto tramite la conoscenza delle sue istituzioni e la storia della loro formazione, può sviluppare nel futuro cittadino la coscienza di appartenere a una comunità svizzera, di assumerne l'eredità, di prevederne il futuro.

La scelta politica e la scelta pedagogica

Esaminiamo ora le principali obiezioni che possono essere formulate a questo approccio del problema.

Si può obiettare, in primo luogo, che, cercando di mostrare, attraverso l'insegnamento della storia nazionale, la via che necessariamente ha condotto alle istituzioni attuali, noi optiamo per una visione decisamente conservatrice, proponendo come modello la società tal quale essa è, con la sua ideologia latente. La conseguenza pedagogica è la rinuncia a discutere quello che si ritiene indiscutibile: una forma di repressione, in un certo senso.

Una seconda obiezione mette in evidenza che questa visione tende a rinchiuderci negli angusti confini del ridotto nazionale, nel momento stesso in cui il destino del nostro paese dipende come non mai dal destino dei nostri immediati vicini europei e dalle vicissitudini dell'economia mondiale. Non è fuor di luogo affermare che questa visione non è solo conservatrice ma anche retrograda.

Queste obiezioni, nell'uno e nell'altro caso, spostano i problemi su un piano diverso dal contesto nel quale li incontriamo; e la prima obiezione si giustifica facilmente quanto la seconda. Ho parlato prima della funzione mitica della storia nazionale quando essa presenta come ineluttabile l'affermarsi di

un'identità nazionale per la quale sono morti degli eroi, e per la quale il cittadino è chiamato, implicitamente, a vivere e a morire: qui si tratta meno di storia che di una concatenazione di storie esemplari di cui, d'altronde, la nostra storia nazionale è particolarmente ricca. Ma accanto a questa storia, da cui l'etica civica trae le sue ragioni affettive (e senza questa base affettiva non esiste senso civico), c'è quella dei confronti politici, delle lotte sociali, delle contraddizioni economiche. Questi conflitti, di cui è ricco anche il nostro passato, portano a soluzioni specifiche che possono essere rimesse in discussione quando l'equilibrio delle tensioni, che quelle soluzioni garantivano, si trova compromesso. È in quel momento che viene offerta alla riflessione analitica l'occasione di esercitarsi liberamente per permettere, attraverso lo studio dei fatti del passato, la formazione di un giudizio critico e politico.

Si può aggiungere che la legittimità delle istituzioni esistenti non può più derivare dal solo fatto che esse esistono; occorre, al contrario, verificare se esse corrispondono ancora o no alla realtà del rapporto delle forze politiche, economiche e sociali attuali; un rapporto che è pure necessario analizzare. In tal modo siamo passati, molto naturalmente e senza soluzione di continuità, dalla storia nazionale più o meno mitica (e adattata perciò anche agli allievi più giovani) alla formazione dell'opinione politica, cioè all'educazione civica. Pedagogia difficile, ma pedagogia della realtà e anche della libertà; pedagogia che dovrebbe occupare molto tempo dell'ultimo anno di scolarità obbligatoria ed essere ripresa sistematicamente nell'insegnamento ulteriore delle scuole professionali, tecniche e superiori.

La seconda obiezione deve essere affrontata a partire dal postulato secondo cui l'affermazione di un'identità svizzera ha ancora un senso (un'identità politica, ovviamente, giacché l'identità culturale del paese è eterogenea) di fronte ai grandi concetti riferiti a identità più globali: concetti geografici e culturali (come quello di Europa); concetti socio-economici (come quelli di società dei consumi, di capitalismo o di socialismo); ideologie (come il cosmopolitismo liberale o l'internazionalismo proletario), ecc.

Sia ben chiaro che è possibile affrontare la storia della Svizzera e delle sue istituzioni partendo da concetti generali di cui la nostra storia non rappresenterebbe che un aspetto particolare. È pure possibile partire dalla realtà svizzera per esaminare in seguito in quali insiemi più vasti essa si integra ed è compresa. La scelta tra l'una o l'altra possibilità è, anche in questo caso, di carattere politico. Ma, qualunque essa sia, c'è un'evoluzione psicologica nello sviluppo del fanciullo dalla quale la scelta politica dovrà tener conto tanto quanto la pedagogia.

All'inizio, il bambino si identifica nei suoi genitori; in seguito, a poco a poco, integra, con un allargamento di questa identificazione, il suo ambiente sociale, culturale, il suo villaggio o la sua città, ecc. Che l'identificazione riesca o no non ci concerne in questa sede; alla stessa stregua della rivolta, se e quando essa interviene. L'essenziale è che il bambino possa aprirsi al mondo con un processo d'identificazione che gli permetta di riconoscersi nelle immagini che questo mondo gli offre. Ora, ognuna di queste immagini, una volta integrata, è soggetta a un

diverso grado di cristallizzazione politica: sono della mia città — ed è lo spirito campanilistico che domina; sono della mia regione — ed è in un'affinità culturale che io mi riconosco con gli altri; sono del mio paese — e allora interviene un concetto piuttosto affettivo che politico e razionale; infine, sono Svizzeri perché la Svizzera mi permette di essere liberamente del mio cantone, della mia religione, della mia città. Nel caso di una integrazione a livelli più larghi di realtà, bisogna supporre il raggiungimento di un certo grado di cultura: sono Europeo perché sento di appartenere a una civiltà che costituisce un insieme di valori particolari espressi in forme peculiari. Al limite, appartengo alla grande famiglia umana e allora la mia storia, nazionale o no, si annulla, cedendo il passo alle scienze umane, a una fenomenologia storica della specie o un'antropologia diacronica totalizzatrice. Miraggi quanto mai ambiziosi per la pedagogia,



Giuseppe Motta

quando si pensa che CIRCE II accoglie i loro incantesimi per i bambini dai 9 agli 11 anni... La questione, per la pedagogia, è di situare il punto di vista da dove osserveremo la realtà. Questo punto di vista non può essere situato che nella realtà stessa in cui vive la società. Al di là comincia l'astrazione, la visione concettuale, il millenarismo ideologico, forse la realtà di domani. Oggi questa realtà è ancora nazionale o regionale. Meglio ancora: regionale e nazionale, in particolare per la Svizzera come per i paesi che, per aver seguito il richiamo del mito nazionale unitario, si sono trovati confrontati con la resistenza e il risveglio delle regioni. È tuttavia giustificato e legittimo che poi, partendo da questa realtà, si allarghi l'orizzonte: l'interdipendenza dei popoli europei e quella delle nazioni del mondo trovano, nella stessa realtà nazionale, le prove sufficienti della loro esistenza — sia che questa interdipendenza si manifesti nella rete permanente e fitta degli scambi culturali dell'area

europea, sia che essa si esprima nel flusso dei movimenti economici e mondiali.

In breve ...

Alcune parole per concludere e per riassumere le pagine precedenti:

— Il nostro Stato federale e democratico è il frutto di una lunga evoluzione durante la quale innumerevoli conflitti hanno trovato le loro soluzioni. Queste soluzioni sono integrate nel corpus delle nostre istituzioni. Ne consegue che l'insegnamento della storia nazionale e quello dell'educazione civica devono andare di pari passo: gli esiti degli eventi storici hanno infatti dato forma e sostanza alle nostre istituzioni democratiche attuali.

— Un tale insegnamento rimane un esercizio accademico, sia pure formativo per lo spirito, se ad esso non diamo una finalità politica: formare cittadini responsabili, coscienti dell'eredità del passato, capaci di gestirla e trarne beneficio nell'interesse dei bisogni attuali della comunità nazionale. A questo scopo bisogna innanzitutto determinare il peso e il valore che accordiamo al concetto nazionale — un concetto al quale le superpotenze sono rimaste quanto mai fedeli. Ma il cittadino aderirà a questo concetto soltanto se gli daremo una solida base affettiva, facendo in modo che esso diventi una componente della sua identità personale. Concretamente, ciò significa che, durante i primi anni di scolarità, nel momento in cui il ragazzo è suscettibile di identificarsi nei modelli che gli presentiamo, bisogna concedere largo spazio a una storia nazionale conforme alla sua maturità e alle sue capacità di comprensione. Occorre insistere sulle caratteristiche peculiari della Confederazione in rapporto agli altri insiemi nazionali, tanto più che queste caratteristiche non sono così apparenti come nelle nazioni in cui una lingua, una cultura o un'ideologia creano un'immagine unitaria del Paese. Infine, siccome si tratta non già di riproporre un nazionalismo desueto, bensì di formare alla coscienza della realtà, sarà possibile passare a un'analisi al tempo stesso critica e autocritica che porterà alla formazione del giudizio politico. Sarà possibile allargare l'orizzonte della coscienza estendendo la prospettiva del panorama storico e politico. Sarà possibile sviluppare un civismo europeo, perfino un civismo planetario, a condizione che le radici organiche dello sviluppo della coscienza si nutrano ogni volta nell'humus di una terra originaria, che noi continueremo a chiamare «patria», indipendentemente dalle frontiere che la racchiudono.

Edgar Tripet

È rettore del Liceo cantonale di La Chaux-de-Fonds e docente di storia e di lingua e letteratura francese.

Personalità nota per le sue attività letterarie giornalistiche e culturali è stato per diversi anni presidente del Comitato internazionale della giornata europea della scuola.

È deputato al Gran Consiglio del cantone di Neuchâtel, membro della commissione nazionale svizzera per l'Unesco e del Consiglio della Fondazione Pro Helvetia.

Censimento docenti 1978/79

Nel mese di agosto è apparso, a cura dell'Ufficio studi e ricerche, il Censimento docenti 1978/79.

Si tratta di un documento i cui obiettivi prioritari sono quelli di:

- descrivere la situazione del corpo insegnante al 31 dicembre dell'anno in considerazione. Per situazione si intendono le prestazioni dei docenti: orario settimanale, aumenti reali e nominali, ore per materia, ecc.; le spese salariali: vale a dire ciò che lo Stato e i Comuni spendono in stipendi per i docenti di ogni genere e grado di scuola; le caratteristiche personali: docenti secondo il sesso, l'età, lo stato civile, la nazionalità, ecc.; le dimissioni: analizzate secondo le motivazioni e i gruppi di età;
- fornire indicazioni preziose, come ad esempio gli indicatori, necessari per la previsione del fabbisogno docenti, atte a permettere una valutazione di eventuali modifiche strutturali e organizzative.

Questo Censimento appare regolarmente e in questa veste dal 1975/76. Rispetto allora sono state ampliate sia la parte dedicata al commento sia la parte dedicata agli allegati statistici. In particolare gli allegati sono stati arricchiti dalle informazioni concernenti i costi salariali per sede e dalle statistiche sulle scuole private.

Siamo consapevoli che è un documento abbastanza complesso, con una quantità considerevole di informazioni e di non facile lettura, specialmente per coloro che non hanno troppa familiarità con le cifre.

Per queste ragioni abbiamo suddiviso la parte di commento in cinque capitoli (I. Orario settimanale del docente; II. Alcuni importanti indicatori; III. Spese salariali; IV. Caratteristiche personali dei docenti; V. Dimissioni) in modo da facilitare coloro che sono interessati a un tema specifico.

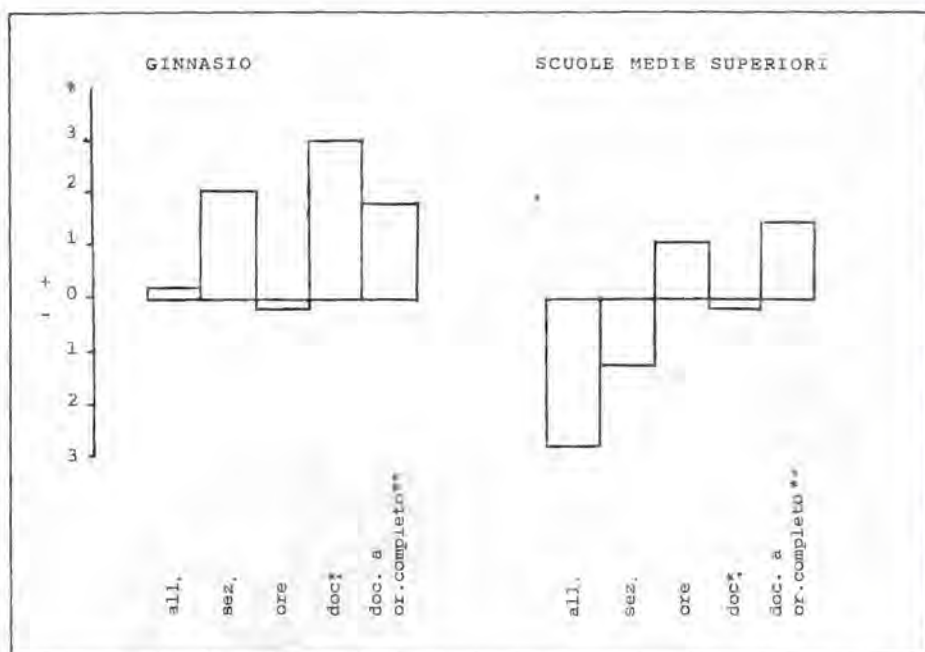
Descriviamo qui di seguito, mediante esemplificazioni, alcune informazioni contenute nei diversi capitoli.

Primo capitolo

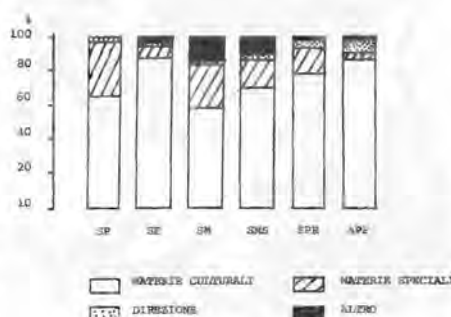
Per quanto concerne il numero di docenti constatiamo che al ginnasio vi è stato un aumento nominale* abbastanza importante, tenendo conto anche dell'introduzione graduale della scuola media, mentre l'aumento reale** è contenuto. Questo indica un maggiore aumento degli incarichi a orario limitato rispetto a quelli a tempo completo.

La situazione inversa si è verificata alle scuole medie superiori, dove vi è stata una diminuzione del valore nominale* e un aumento del valore reale**, pari all'1.45%. In questo genere di scuola nel 1978/79 c'è stata una diminuzione degli incarichi a tempo parziale e un aumento di quelli a tempo pieno. È probabile che nei prossimi anni assisteremo a un incremento degli incarichi a orario limitato in seguito all'introduzione della nomina a tempo parziale.

Nel primo capitolo sono pure analizzate le ore dei docenti suddivise in insegnamento e in incarichi speciali.



Ore di insegnamento e di incarichi speciali



La percentuale di ore per incarichi speciali varia sensibilmente a seconda del genere di scuola, la più bassa la troviamo alle scuole speciali e la più alta alle scuole del settore medio.

Se analizziamo gli incarichi speciali suddivisi in direzione e altro, ci si avvede che alle scuole medie inferiori, superiori e speciali, è più importante la percentuale di ore di ridu-

zione per incarichi speciali quali, ad esempio, responsabili dei laboratori linguistici o scientifici, animatore, esperto, informatore professionale, ecc.

Secondo capitolo

La tabella riportata concerne l'indicatore «numero di ore per sezione». Esso indica quante ore di insegnamento e di incarichi speciali sono necessari a una sezione di allievi. Altri importanti indicatori sono: il numero di docenti per sezione e il numero di allievi per docente.

Il più interessante dei rapporti è quello che definisce il numero di docenti necessari a una sezione di allievi secondo il genere di scuola.

Infatti conoscendo il numero degli allievi e la media di allievi per sezione non è difficile avere un'idea oggettiva del fabbisogno docenti.

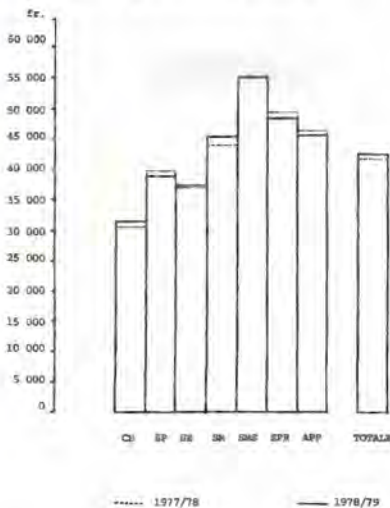
Ore di insegnamento e di incarichi speciali per genere di scuola e per sezione

Genere di scuola	Sez.	Cultura	Speciali	Lavoro	Direz.	Altro	Totale
Case dei bambini	330	34.89	—	—	—	—	34.89
Scuole speciali	94	21.96	1.43	4.17	1.02	4.91	33.49
Scuole elementari	970	32.21	3.19	—	0.67	0.32	36.39
Scuole medie inf.	797	24.51	10.56	0.27	1.14	4.76	41.24
Scuole medie sup.	162	34.66	7.58	—	2.06	3.67	47.97
Scuole professionali	82	34.10	1.53	4.79	1.86	0.57	42.85
Corsi apprendisti	361	10.53	0.39	0.11	0.66	0.26	11.95
Totale generale	2796	27.38	4.70	0.37	0.86	1.90	35.20

Terzo capitolo

Le tabelle contenute in questo capitolo concernono i costi salariali. Questi costi sono gli stipendi che lo Stato e i Comuni versano al personale insegnante.

Costo salariale per docente trasformato in orario completo secondo il genere di scuola



Rispetto allo scorso anno le spese salariali hanno registrato un incremento del 3%, dovuto principalmente agli scatti annui per anzianità, al carovita e agli assegni familiari. Le spese salariali furono così ripartite: il 90% fu assorbito dall'insegnamento vero e proprio, il 4% da compiti direttivi e ispettivi e il rimanente 6% dagli incarichi speciali.

Quarto capitolo

Questo capitolo tratta delle caratteristiche personali dei docenti (sesso, età, nazionalità, stato civile, ecc.).



Il corpo insegnante è composto dal 51% di uomini e dal 49% di donne. Queste percentuali variano molto a seconda del genere di scuola. Infatti nelle scuole primarie (intendiamo le case dei bambini, le scuole elementari e le scuole speciali) la percentuale di docenti di

sesso femminile è molto superiore a quella di sesso maschile, rispettivamente del 100%, del 67% e del 71%. Più aumenta il genere e il grado di scuola, più diminuisce la percentuale delle docenti; di conseguenza nelle scuole medie superiori il personale femminile è meno rappresentato: solo il 19%.

Il 91% dei docenti operanti nelle nostre scuole pubbliche è svizzero, mentre il 9% è rappresentato da altre nazionalità. Le scuole dove i docenti stranieri sono percentualmente più rappresentati sono le scuole speciali (22%) e le scuole medie superiori (27%).

Docenti secondo la nazionalità e il genere della scuola

Genere di scuola	Svizzeri	Stranieri	Totale
Case dei bambini	94	6	100
Scuole speciali	78	22	100
Scuole elementari	95	5	100
Scuole maggiori	95	5	100
Avv. + ED	97	3	100
Ginnasio + CPmg.	82	18	100
Scuola media	93	7	100
Scuole medie sup.	73	27	100
Scuole professionali	92	8	100
Corsi per apprendisti	95	5	100
Totale generale	91	9	100

Quinto capitolo

Il quinto capitolo è relativamente nuovo. Infatti è stato presentato per la prima volta, in forma un po' più ridotta lo scorso anno. In esso si analizzano le dimissioni, suddividendo i docenti secondo il motivo della partenza, il gruppo di età e il genere di scuola. Il motivo percentualmente più frequente della partenza di docenti è costituito dall'incarico non rinnovato (20%) e dalle rinunce all'incarico (14%).

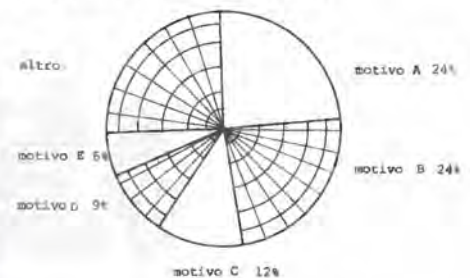
Docenti secondo il motivo della partenza

- Motivi:
- A. Congedi vari proseguono gli studi
 - B. incarico non confermato
 - C. lasciano l'insegnamento rinunciano all'incarico
 - D. matrimonio motivi familiari
 - E. maternità
 - F. altro

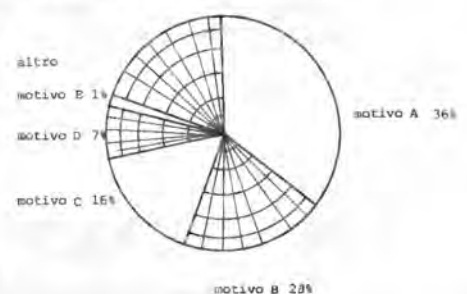
Massimo Cavalli, Lugano - «Cristallo I 1976», puntasecca su zinco, mm. 173 x 112.



Fine anno scolastico 1976/77



Fine anno scolastico 1977/78



Ombretta Faggio

Su una miscela in onore di Gianfranco Contini

Un anno fa, per l'esattezza nel dicembre del '78, usciva presso l'editore Ricciardi, con il titolo *Testi e interpretazioni*, un grosso (948 pag.), elegantissimo volume racchiudente una serie di studi, frutto, quasi tutti — come si legge nella fin troppo sobria premessa — dell'«elaborazione di temi di ricerca (...) discussi — negli anni 1965-1970 — al Seminario di Filologia romanza della Facoltà di Lettere e di Filosofia dell'università di Firenze», «Poiché — così appunto la citata premessa — il Seminario era allora diretto da Gianfranco Contini, nel dedicargli l'opera con affettuosa sollecitudine i suoi allievi tengono a far presente che a lui va in primo luogo attribuito il merito di ciò che di scientificamente valido si trovi nei singoli lavori». Diciotto i contributi racchiusi nel volume, e tutti d'un notevolissimo livello; tali, ognuno, da sollecitare un debito commento in sede opportuna, vale a dire, in una rivista di preta impronta filologica.

Ecco, nell'ordine dell'indice, i vari argomenti e gli autori dei corrispondenti prodotti: Giovanna Angeli: Un esempio di bilinguismo nel teatro francese del Quattrocento; Maria Livia Bordinelli: Volgarizzamenti italiani della «Lettera del prete Gianni»; Rossana Bettarini: Sguardo alla fabulosa storia della reina Rosana; Giovanna Bianchi: La funzione agiografica nel «Sant Lethgier»; Mauro Braccini: Paralipomeni al «Personaggio-Poeta» (Purgatorio, XXVI, 140-7) — uno dei saggi che ho maggiormente apprezzato, forse anche per l'argomento più «aperto»: la situazione, cioè, nell'ambito della *Commedia* della grande figura di Arnaut Daniel —; Giancarlo Breschi: «La canzone d'un guelfo bianco»; Giorgio Chiarini: Il «Contrasto fra la Croce e la Vergine» del codice V.E. 477 alla luce della testimonianza senese; Francisco del Pino: «Poi volan più a fretta e vanno in filo» (Purg. XXIV, 66): una geniale, acutissima lezione — di preta stampo continiano — tesa a dimostrare come la cultura tenda a diventare troppo, o «è già stata tramandata in qualità di troppo dalla tradizione retorica»; Mahmoud Salem Elsheikh: Una nuova lauda di Garzo; Fausta Garavini: *Gentigallantes sunt omnes instudiantes*; Lucia Lazzerini: Una lettura folenghiana; Aldo Menichetti: Un «Art d'amour inedito» del secolo XIV: il «Nouvellet»; Sergio Pasquali: La «Batistonata» di Lodovico Gabbusio e i «Proverbi ravegnani»; Maurizio Perugi: Saggio di un'edizione critica dell'«Ars versificatoria» di Matteo di Vendôme; Maria Romano: Il «Bestiario moralizzato»; Aldo Rossi: Prospettive per l'edizione critica del «Decameron»; Prudence Shaw: Per l'edizione del volgarizzamento finiciano della «Monarchia»; Alfredo Stussi: Un testo volgare del primo Trecento di Monteverdi marittimo.

Tra questi nomi, come ogni cultore di studi filologici avrà notato, figurano alcuni di studiosi d'indiscusso prestigio; basterà citarne



Locarno, Sala delle conferenze del Palazzo della Corporazione dei Borghesi, venerdì 7 dicembre 1973. Gianfranco Contini conversa con il defunto prof. Pietro Salati, direttore del CSIA, e il prof. Adriano Soldini, direttore della Biblioteca cantonale di Lugano. Sullo sfondo il prof. Riccardo Segliani, già direttore del Ginnasio cantonale di Biasca. L'illustre studioso ha appena terminato la lezione sul tema «I Promessi Sposi nelle loro corrazioni» il cui testo è stato pubblicato sul numero 31 (dicembre 1974) di «Scuola ticinese».

(Foto W. Müller, Locarno)

due soli, quelli d'un Aldo Rossi, d'un Menichetti; operante il primo a Firenze, il secondo a Friburgo.

Ma tutta la «corona», come si è accennato, palesa oltre che spiccate, collaudatissime attitudini alla ricerca, quelle doti (per niente esterne) di scrittura, inconfondibili, che ci riconducono al maestro, a Contini.

Una scrittura, cioè, nell'approccio al testo, nello scavo progressivo dentro di esso, capillare, insinuante, e, nello stesso tempo, tutta tesa, sul filo di reperti via via saggiati, raffrontati, a stringere verso un centro, verso una sintesi.

Più volte, Contini, nel corso della sua vita di studioso, è stato, in patria e all'estero, onorato, con ufficiali «laudatio». Non credo di sbagliare ritenendo questa miscellanea uno dei prodotti che maggiormente l'abbiano soddisfatto. In esso variamente si rispecchia l'indiscussa validità del suo metodo di ricerca; si concretizza, direi, il peso, il valore d'una eredità, che pochi maestri, in Italia, e fuori, possono rallegrarsi di scorgere, viva, operante, nelle opere dei propri giovani o anziani che siano, allievi.

Giovanni Bonalumi

Una trilogia di Piero Scanziani

Non è di molti autori la soddisfazione di veder riunite, ancora vivente, tutte le proprie opere in una sola collana. Piero Scanziani, che in circa quarant'anni ha pubblicato in Italia e nel Ticino oltre una ventina di opere, tra romanzi, saggi, trattati, ha iniziato il conto alla rovescia per raggiungere questo traguardo, attraverso una Collana edita dall'Elvetica e diretta dallo scrittore e critico fiorentino Vittorio Vettori.

I primi tre volumi sono apparsi recentemente con tre dei primi romanzi dello scrittore, quasi per fare il punto al suo iter di narratore, non mai disgiunto dall'aspetto mistico-metafisico che forma il substrato del suo pensiero.

I romanzi sono: «La chiave del mondo», «Felix» e «Il libro bianco», che saranno seguiti ancora quest'anno da una seconda trilogia di saggi, tra cui uno inedito.

L'interesse maggiore dell'impresa letteraria ed editoriale, oltre naturalmente alla riedizione di opere ormai introvabili, sta nel fatto che non si tratta di ristampe «sic et simpliciter», ma di volumi in un certo senso nuovi, non solo nella veste esteriore, ma anche nel contenuto, in quanto sono state rivedute dall'autore stesso con varianti non superficiali e con l'aggiunta di inediti e di un episto-

lario recentissimo che rievoca testimonianze e situazioni biografiche connesse con la storia europea del tempo, in cui è presente anche il Ticino e con un altro elemento nuovo: una prefazione a ciascun volume di Vittorio Vettori, concepita come saggio critico sull'opera.

«La chiave del mondo», che è il primo romanzo di Piero Scanziani, uscito nel 1941 a Milano (anno fecondo per la letteratura europea come nota con pertinenza il prefatore), contiene un inedito (*Mater magna*) che porta la data: Capri 1969-70. Anche se questo scritto recente è senz'altro migliore del primo sul piano stilistico, a conferma della maturazione artistica dello scrittore, il fondo comune ai due dimostra già uno dei caratteri precipui di Piero Scanziani presente fin dagli inizi, cioè quel senso esoterico-mistico-metafisico che scava nel substrato profondo dell'anima (*La chiave del mondo* è quella della vita interiore, la *Mater magna* è la Grande Madre, archetipo spirituale per la salvezza dell'uomo).

Il volume chiude con una «Prima lettera a Vittorio» in cui l'autore ricorda l'incontro con le figure dei due protagonisti del romanzo, Giovanni Marolta e specialmente Fabio Dossenna il quale per primo lo aveva introdotto nel mondo metafisico, a Roma negli anni trenta, da dove poi partì alla volta di Lugano, attratto dal miraggio, rivelatosi poi effimero, di una impresa editoriale fallita

Piero Scanziani LIBRO BIANCO



sul nascere, seguita da alterne vicende giornalistiche a Berna e dal ritorno a Roma per diventare scrittore («unico mio mestiere»). Il carattere mistico e simbolico (vedi l'insistenza sul numero cinque) impregna anche l'altro romanzo «Felix», apparso nel '52 a Roma e finalista del Premio Viareggio e poi Premio Schiller. Qui, tuttavia, il misticismo è calato in un contesto concreto che è quello della politica e in una età immaginaria (il 2090) in cui i personaggi (sotto i quali si cela l'autore stesso) cercano inutilmente di trasformare il mondo attraverso la trasmissione utopica di un messaggio per l'unità umana e cosmica. Nella nuova edizione è tolto ogni riferimento al tempo e alle date, nella ricerca invece di una dimensione di «presente perenne» che giunge perfino a negare l'esistenza della Storia a favore del destino teologico dell'anima e della condizione esistenziale umana, connessa al tema della colpa e della redenzione.

Nella «Seconda lettera a Vittorio» (del '79) è rievocata la genesi del nome del protagonista Felix con evidenti allusioni ai tempi e all'ambiente socio politico dell'Anschluss e della guerra.

Infine il «Libro bianco», nato nel '58 col titolo «Giudizio di Adamo» e pubblicato in 100 copie fuori commercio nella Collana di Lugano, fu ripreso, ampliato e portato a termine con la pubblicazione nel '68, col nuovo titolo, nelle Edizioni Elvetica e insignito l'anno seguente del Premio Veillon.

L'intreccio si sviluppa attorno a un immaginato «giudizio universale» il cui imputato unico è Adamo che impersona però tutta quanta l'umanità. È «l'Adamo — come spiega lo stesso autore nella «Terza lettera a Vittorio» — di Dürer al Prado, accanto alla sua Eva leggiadra», immagine questa che l'autore ha coltivato nella sua fantasia per una dozzina d'anni prima di giungere alla creazione definitiva di questo romanzo che costituisce la sua prova d'impegno letterario più difficile e una delle più riuscite, in cui ancora una volta ritorna, ampliato e arricchito di nuovi elementi, quell'ascetismo di fondo che gli fa attraversare la soglia della

vita terrena per muoversi in una specie di scenario dantesco di dimensione ecumenica, nel mistero dell'al di là, in cui sul dolore e sulla morte trionfano l'Amore e la Bellezza, apportatrici della vera gioia, in un Eden precedente il peccato originale.

Questa segnalazione non ha la pretesa di affrontare il problema critico delle opere di Piero Scanziani. Mi auguro tuttavia che questa semplice scheda informativa possa offrire un'occasione propizia di riflessione, di rilettura attenta e di giudizio sereno a quella nostra critica militante forse un po' prevenuta nei confronti dello scrittore ticinese o forse troppo pigra a prendere posizione su un genere di letteratura considerato non di moda oggi nella nostra provincia.

Fernando Zappa

Statistica delle note nella scuola media

L'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato recentemente un interessante studio intitolato «Statistica delle note nella scuola media, anno scolastico 1978/79. Alcune considerazioni».

Si tratta di una ricerca, di natura docimologica, che raccoglie i dati relativi alle note assegnate alla fine dell'anno scolastico 1978/79 nelle sedi di scuola media e che si presta ad ulteriori approfondimenti sia degli aspetti docimologici legati alla valutazione degli allievi sia delle implicazioni di ordine strutturale connesse alla scuola media.

Il rapporto di ricerca descrive, nei diversi capitoli:

- la composizione del corpo insegnante, secondo la materia d'insegnamento, il sesso e la scuola di provenienza;
- i dati relativi agli allievi iscritti, promossi e non promossi, secondo la classe e la sezione frequentata;
- le note insufficienti secondo la materia e la classe;
- le note assegnate dai docenti secondo alcune variabili (classe, sesso, scuola di provenienza dei docenti, intervalli di valutazione usati ecc.).

La descrizione di questi argomenti, da un profilo statistico, è presentata secondo due parametri: il primo a livello cantonale, il secondo a livello di sede. Le considerazioni che accompagnano i principali dati della ricerca vanno inseriti nel contesto in cui questa raccolta di dati è stata effettuata e in quest'ambito devono essere interpretate. Riassumiamo qui di seguito le principali considerazioni espresse nel rapporto.

Nel capitolo «composizione del corpo insegnante» emerge l'esistenza di uno squilibrio fra le varie provenienze dei docenti che insegnano nella scuola media, con una certa prevalenza di quelli di scuola media obbligatoria.

Nel capitolo «allievi promossi e non» risulta che il 70% ca. degli allievi è stato promosso senza insufficienze, il 29% con una o più insufficienze e l'1% non è stato promosso. La percentuale di allievi promossi con insufficienze impone alcune importanti riflessioni che interessano il sostegno pedagogico, l'individualizzazione dell'insegnamento, i programmi d'insegnamento e il coordinamento fra l'insegnamento nella scuola elementare e quello nella scuola media.

Un altro spunto di riflessione è costituito dal fatto che si è riscontrato un numero maggiore di allievi promossi con insufficienze nella sezione B della terza media rispetto alla sezione A: 48% nel primo caso e 28% nel secondo.

Nel capitolo «analisi delle note assegnate dai docenti secondo alcune variabili» non si riscontrano differenze significative tra le note assegnate dai docenti di sesso maschile e di sesso femminile, e tra i docenti di diversa provenienza.

Il paragrafo dedicato agli intervalli di valutazione mette in luce significative differenze nell'utilizzo delle scale valutative; la scala maggiormente usata è la 4-6.

Seguono successivamente la 3-6, la 4-5, la 3-5, la 5-6, la 2-6 e altre. Questa graduatoria varia sensibilmente a seconda della materia d'insegnamento e, evidentemente, della popolazione scolastica interessata. Le significative differenze riscontrate nell'utilizzo della scala valutativa inducono a parlare di scale valutative differenziate secondo il docente di una determinata materia. Appositi grafici contenuti nel rapporto dell'Ufficio studi e ricerche illustrano convenientemente questo fenomeno, già messo in evidenza da importanti studi docimologici.

La mostra Ugo Foscolo in Svizzera



è stata aperta alla Biblioteca Cantonale di Lugano dal 30 aprile al 30 maggio 1980.

Prevista in un primo tempo a Zurigo, in coincidenza con il Centenario foscoliano del 1978, la mostra viene ora allestita a Lugano perchè l'esilio svizzero del Poeta tocca la Svizzera Italiana e fa vivere alcuni aspetti umani e culturali della vita e dell'opera foscoliana nel nostro paese. Essa comprende documenti, edizioni ticinesi e svizzere, immagini dei luoghi in cui egli ha soggiornato o che ha percorso, personaggi incontrati. È sembrato necessario non solo ricordare il secondo centenario della nascita, ma principalmente il rapporto che il Foscolo stabilisce nei primissimi tempi del suo esilio, quando lasciando Milano e entrando nel Canton Ticino dà all'Italia, secondo quanto afferma Carlo Cattaneo, una nuova istituzione: l'esilio. La mostra viene in questa prospettiva storica sollecitata anche dal volume di Giuseppe Martinola «Gli esuli italiani nel Ticino (1791-1847)», di imminente pubblicazione.

— intensificare la formazione e l'aggiornamento del personale operante con la prima infanzia, parificando in particolare la formazione delle docenti di scuola materna e di scuola elementare e permettendo la presenza dell'educatore maschio in questo particolare momento della vita infantile.

Si tratta di una serie di postulati importanti che incidono in maniera significativa nella realtà ticinese e che dovranno perciò venir approfonditi ulteriormente e tradotti in piani operativi precisi.

Mauro Martinoni

L'UNESCO nell'«Anno del bambino»

Era naturale che l'«Anno del bambino» desse motivi all'UNESCO, così sensibile ai problemi dell'educazione e quindi dell'infanzia e della gioventù, di varare particolari iniziative a corto e a medio termine per migliorare in misura sempre più concreta la sorte dei fanciulli bisognosi di aiuto, quali in primo luogo gli handicappati, i figli dei lavoratori emigranti e dei rifugiati.

L'azione dell'UNESCO si è tradotta in studi nel quadro dei programmi delle sue stesse lezioni dell'educazione, delle scienze sociali e della cultura: manifestazioni, incontri, riunioni e scambi di esperienze tramite tutti i mass-media.

I temi delle riunioni e degli studi concernavano in generale, le tendenze della ricerca sul fanciullo (scienze sociali), le soluzioni ai conflitti nell'universo dei fanciulli, l'inserimento dell'handicappato nelle normali strutture educative, il promuovimento — in Africa particolarmente — dell'educazione prescolastica, la conoscenza approfondita delle convenzioni dei diritti dell'uomo allo scopo di determinare gli strumenti adeguati per una migliore protezione del fanciullo, tenuto calcolo degli ambienti e delle situazioni particolari.

Pure programmi televisivi sono stati allestiti allo scopo di far conoscere agli adulti le realtà del mondo del bambino. Tra l'altro, un programma speciale preparato in collaborazione con i capi di Stato delle nazioni Francia, Stati Uniti d'America, Russia, Venezuela, Jugoslavia, Zambia e Thailandia. Altri Stati, quali Belgio, Canada, Inghilterra, Spagna, Ungheria, Italia, Iran, Giappone, Norvegia e Russia hanno provveduto a realizzare una dozzina di film utili a sensibilizzare sul problema autorità e pubblico. E altro ancora: un documentario sui disegni infantili e film di vario genere destinati alle scolaresche.

Tre numeri del «Corriere dell'UNESCO» sono stati interamente dedicati alla fanciullezza. Vi sono stati trattati i temi: la spersonalizzazione del bambino, il fanciullo e i mass-media, la percezione dell'ambiente da parte del fanciullo.

Due volumi sono pure stati pubblicati e largamente diffusi: «Un monde pour tous» e «Quel monde laissons-nous à nos enfants?»; possono essere richiesti, insieme con altro materiale o informazioni, presso il «Bureau européen de l'Organisation des Nations Unies», Palais des Nations, 1211 Ginevra 10.

Mentre alla sede dell'UNESCO, lo scorso 3 ottobre, è stata tenuta la giornata internazionale del bambino, nel corso dell'anno sono state organizzate a Parigi e altrove un'esposizione internazionale di libri per ragazzi, un'esposizione, con concorsi, di disegni infantili illustranti il tema «Come io vivrò nel 2000?» e, in varie altre località, mostre itineranti di giocattoli e di giochi di ragazzi. Sul terreno pratico si stanno ora realizzando: la creazione di centri postscolastici e la fornitura di materiale scolastico a paesi in via di sviluppo, la creazione o il potenziamento delle biblioteche per fanciulli in varie contrade del mondo.

Informazione scolastica e professionale

(continuazione dalla seconda pagina)

da, che gli permette sia di arricchire le conoscenze sulle diverse alternative esistenti, come pure di identificarsi — in relazione alle sue inclinazioni — con taluni rami professionali corrispondenti a precisi centri di interesse e di gradimento.

Il principio di apparentare le professioni secondo determinati settori diventa un'esigenza fondamentale in un momento di recessione economica e di difficoltà occupazionale: solo così il giovane impara a conoscere in modo più flessibile il mondo del lavoro e a prospettare quindi la sua formazione a scadenza meno immediata, indirizzandola verso un settore generale o verso un carriera, piuttosto che verso una specializzazione prematura.

Partendo dalla vasta gamma di professioni esistenti nel nostro Paese sarà possibile restringere il campo degli in-

teressi del giovane, escludendo in successivi momenti quelle professioni che non soddisfano i propri interessi, che escono dalla portata delle sue attitudini, dal livello delle conoscenze acquisite, che richiedono particolari caratteristiche della personalità o che, infine, non offrono concrete possibilità di formazione o di lavoro.

Nell'ultima parte del fascicolo sono state raccolte alcune schede informative ausiliarie, contenenti utili indicazioni per chi lascia la scuola dell'obbligo (modalità di entrata in tirocinio, possibilità di sussidiamento dell'apprendistato e degli studi).

È stato pure incluso un nutrito elenco di indirizzi ai quali i giovani e i loro genitori possono rivolgersi per chiedere ulteriori informazioni, per ottenere una documentazione più specifica, oppure per poter effettuare visite aziendali o stages preprofessionali (indirizzi di associazioni professionali, di sindacati, di servizi pubblici, ...).

Proprio queste pagine conclusive richiamano direttamente il ruolo dell'informazione, che non può limitarsi alla lettura di documenti che puntualizzano le diverse attività, le esigenze delle professioni, le attitudini e i livelli scolastici richiesti. L'informazione, infatti, non può esaurirsi nelle lezioni in classe, nelle trasmissioni radiotelevisive e tantomeno nei documenti specialistici. Tutto questo è sicuramente importante ai fini della sensibilizzazione iniziale del giovane, ma occorre andare oltre. Questa pubblicazione potrà dirsi riuscita solo nella misura in cui stimolerà i giovani a ricercare direttamente le informazioni che li riguardano, sulla base di un impegno personale, puntiglioso, costante e — soprattutto — critico.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Diego Erba
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Enrico Simona
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

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

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10.—
fr. 2.—