

SCUOLA 92 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno X (serie III)

Agosto-Settembre 1981

SOMMARIO

Note d'inizio anno scolastico — Quale profilo per la scuola verso l'anno 2000? — Necessità di una pedagogia familiare — Consultazione sul progetto di nuova Legge cantonale sulla formazione professionale — Consultazione sul progetto di nuova Legge cantonale sull'orientamento scolastico e professionale — Importanza del latino nella scuola media e nei ginnasi — Alcune riflessioni sull'introduzione della prima lingua straniera nelle scuole elementare — Segnalazioni — Radiotelescuola della Svizzera italiana — Comunicati, informazioni e cronaca.

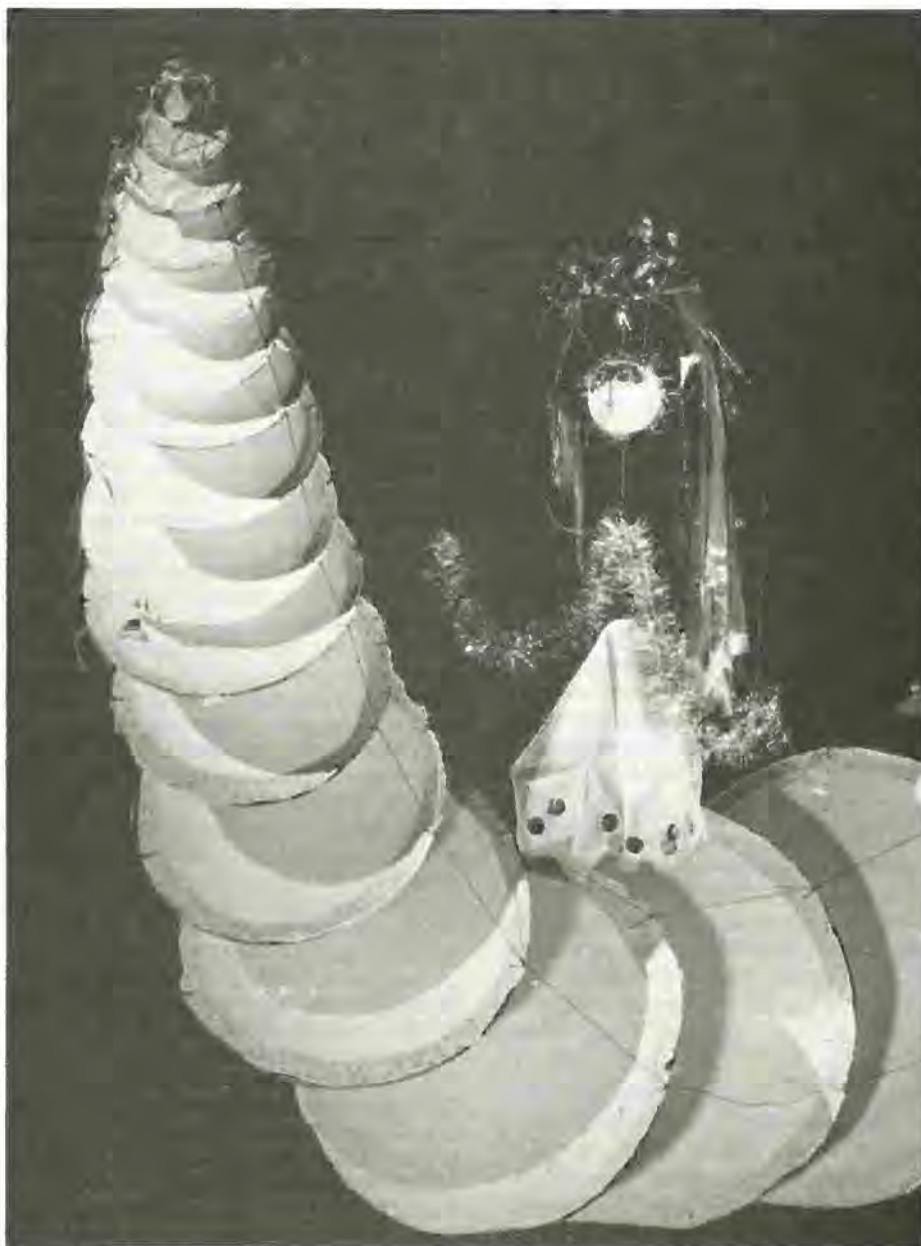
Note d'inizio anno scolastico

Nell'anno scolastico 1981/82 sono ca. 56'000 gli allievi che frequentano le scuole di ogni ordine e grado. Da alcuni anni l'effettivo globale della popolazione scolastica ticinese si è stabilizzato attorno a questa cifra, dopo aver registrato un aumento considerevole nel ventennio precedente (1960/61: 33389 allievi - 1980/81: 56395).

Questo aumento è stato determinato in gran parte da fattori demografici (1963-1969 anni di forte natalità, con una punta massima nel 1966: 3994 nati), i cui effetti si sono manifestati a ondate successive nei diversi ordini di scuola. L'ondata demografica, dopo aver coinvolto il settore prescolastico e primario, ha interessato il settore medio e dal 1979/80 sta riversandosi nei settori medio superiore e della formazione professionale. Questo andamento si ritrova puntualmente riconfermato anche nel corrente anno scolastico dove si possono delineare, seppur in termini approssimativi, le seguenti tendenze: diminuzione degli effettivi delle scuole materne (7'100: -100 rispetto all'anno scolastico 1980/81) e nelle scuole elementari (18'000: -500), stabilità degli allievi del settore medio (ca. 16'500 allievi nelle scuole pubbliche) e aumento in quelle della fascia post-obbligatoria: scuole medie superiori (3'800: +250) e settore della formazione professionale (8'500: +200).

Di un certo interesse la lieve diminuzione degli iscritti nelle scuole materne malgrado il notevole calo dei nati negli anni corrispondenti: ciò è dovuto

«La principessa d'argento», dalla fiaba pantomima Silver Show della Optical di Stoccarda presentata al Festival internazionale delle marionette svoltosi a Lugano dal 13 al 20 settembre.



all'aumento del tasso di scolarizzazione: il rapporto tra gli iscritti e i nati negli anni corrispondenti è infatti passato in pochi anni (dal 1977/78 al 1980/81) dal 45% al 59% per i bambini di 3 anni, dall'88% al 94% per quelli di 4 anni e dal 94% al 96% per quelli di 5 anni.

Le prospettive future sono tutt'altro che confortanti: all'ulteriore diminuzione degli allievi di scuola materna e di scuola elementare (ca. 15'600 nel 1985/86) si aggiungerà quella del settore medio (ca. 14'000 nel 1985/86) dovuta sia a ragioni di ordine demografico sia a ragioni di carattere strutturale (nel 1982/83 la V ginnasio sarà assorbita dalle scuole medie superiori in corrispondenza all'avvio della riforma di questo settore). Altre considerazioni vanno fatte per le scuole medie superiori e per quelle della formazione professionale: in queste scuole l'aumento degli effettivi sarà ancora una caratteristica del prossimo biennio, dopo di che, a una breve fase di stabilità subentrerà, inevitabilmente, un ridimensionamento di questi due settori.

L'andamento demografico, nelle sue due fasi di aumento e di successiva diminuzione della popolazione scolastica, unitamente ad altri fattori (accresciuta richiesta di scolarizzazione, modificazioni strutturali, ragioni di ordine sociale, economico, culturale, ecc.) comporta:

— importanti problemi di edilizia scolastica (si pensi al fenomeno delle «aule vuote» che sta assumendo proporzioni sempre più vistose),

— problemi di orientamento scolastico e di inserimento dei giovani apprendisti (a tutt'oggi sono ca. 100 i giovani alla ricerca di un primo impiego),

— rilevanti investimenti finanziari dello Stato in un momento in cui all'Ente pubblico si richiede l'adozione di misure di risparmio,

— problemi occupazionali per i docenti, segnatamente per quelli del settore prescolastico e primario e, a media scadenza, per quelli degli altri settori.

L'entità di questo fenomeno e le conseguenti ripercussioni sociali non possono essere sottovalutate. Purtroppo l'attuale situazione finanziaria dello Stato e le misure di risparmio, unitamente all'evoluzione demografica degli effettivi, si pongono fatalmente in contrasto con la possibilità di assicurare il pieno impiego a tutti coloro che postulano un posto d'insegnamento.

Il numero probabile dei docenti disoccupati di scuola materna dovrebbe situarsi attorno alle 60 unità, mentre quello dei docenti di scuola elementare tra le 250-300 unità. L'aumento rispetto all'anno precedente è sensibile ed è da ascrivere alla soppressione di sezioni (—3 nelle scuole materne; —35 nelle scuole elementari a cui si contrappone l'istituzione di 5 nuove sezioni) e al nu-

mero elevato di neodiplomati (63 per le scuole materne, 82 per quelle elementari).

Nel settore medio, nonostante la diminuzione del numero delle sezioni, è stato possibile assicurare l'impiego a tutti coloro che insegnavano nell'anno scolastico precedente. Anzi, in seguito a una maggior rotazione del corpo insegnante (dimissioni, pensionamenti per limiti d'età, pensionamento anticipato, modifiche del rapporto di nomina, aumento dei casi di congedo, ecc.) si sono assunti una trentina di nuovi docenti. Anche il settore medio superiore e quello della formazione professionale hanno registrato una maggior richiesta di docenti conseguentemente all'aumento degli effettivi.

Questi fatti hanno contribuito a contenere, almeno temporaneamente, un altro tipo di disoccupazione: quella accademica.

La situazione si rivelerà più problematica nel 1982/83 dove le modifiche strutturali del settore medio superiore comportano una richiesta di nuovi docenti in queste scuole, mentre genera-

Diminuzione dell'orario settimanale degli allievi

Pubblichiamo qui di seguito una sintesi della risposta del Consiglio di Stato del 7.7.1981 all'interrogazione del deputato Adriano Pellandini il quale aveva espresso in data 12.5.1981 le sue perplessità sulla eventuale diminuzione dell'orario scolastico settimanale degli allievi, intenzione che figura nel Messaggio sul preventivo 1981.

La riduzione dell'orario settimanale degli allievi è all'esame dei vari organi del Dipartimento della pubblica educazione. Questa misura, come noto, si fonda su ragioni pedagogico-didattiche più volte sottolineate, intese ad alleggerire, sia pure di poco, il carico orario degli allievi, giudicato eccessivo. Per quanto riguarda la **Scuola Media** l'orario settimanale consta di 34 ore-lezione settimanali in tutte le quattro classi. A questa scelta si è giunti tenendo in considerazione la finalità di una formazione polivalente e orientativa della nuova scuola, delle esigenze poste dai settori scolastici successivi e del problema occupazionale.

La possibilità di ridurre l'orario è stata esaminata con cura negli ultimi tempi. La conclusione è andata nel senso di *mantenere le 34 ore-lezione, almeno ancora per l'anno scolastico 1981/82.*

Una riduzione dell'orario porterebbe a un maggior tempo libero per l'allievo, ma comporterebbe una revisione generale dell'impostazione della scuola e, dal punto di vista occupazionale, aggraverebbe sensibilmente la situazione dei docenti.

L'orario settimanale non è stato ridotto, per il momento, anche per l'intenzione del Dipartimento di potenziare l'insegnamento del tedesco nella scuola media. Dalle complessive 6 ore attuali (3 in III e 3 in IV) si vorrebbe giungere a 7 o possibilmente a 8. Si esclude che ciò provochi un aumento dell'orario complessivo per gli allievi, ma

no una perdita di ca. 90 posti di insegnamento nelle scuole del settore medio.

Ne consegue la necessità di assicurare il passaggio dal settore medio al medio superiore di un numero sufficiente di docenti, in possesso dei requisiti di legge richiesti per l'insegnamento nelle scuole medie superiori, in modo da riequilibrare la situazione. La risoluzione di questo problema ha richiesto un'adeguata copertura legale e ha imposto al Consiglio di Stato l'elaborazione di un Decreto legislativo.

Con il messaggio no. 2538 del 26 agosto 1981 si chiede di poter operare, per le assunzioni del 1982 nelle SMS, in deroga temporanea all'art. 123 della Legge della scuola, cioè di poter nominare fin dall'inizio nelle SMS docenti già nominati nei ginnasi e nelle scuole medie e che, naturalmente, hanno superato la prova di ammissione. La richiesta riguarda solo le assunzioni del 1982/83, in corrispondenza della ristrutturazione dell'ordinamento scolastico. Di questo problema si dovrà prossimamente occupare il Gran Consiglio.

chiaramente ciò induce a non diminuirlo, a meno di voler ridurre in modo consistente i programmi di discipline importanti.

Il Dipartimento della pubblica educazione intende però raccogliere ulteriori elementi di conoscenza e di esperienza per potersi pronunciare definitivamente su questo problema in questo ordine di scuola.

Per quanto riguarda le **Scuole Medie Superiori**, il contenimento delle ore obbligatorie di lezione con lo scopo di favorire il lavoro personale dell'allievo e di consentirgli anche la costruzione di un curriculum personale derivante dalla possibilità di scelta fra materie opzionali e facoltative, è previsto nella misura del 10% circa. Esso si basa sui seguenti criteri:

— riduzione percentuale delle ore attribuite attualmente alle singole discipline nei 6 anni precedenti la maturità;

— riduzione compatibile con le esigenze dell'Ordinanza federale concernente il riconoscimento degli attestati di maturità e, in particolare, con la necessità di salvaguardare la specificità dei tipi di maturità;

— il totale delle materie obbligatorie non deve differire di molto tra i diversi tipi di maturità;

— il rapporto tra la quantità di ore attribuite alle discipline umanistiche e a quelle scientifiche rimane invariato nel primo e nel secondo biennio.

Alla diminuzione delle lezioni obbligatorie fa riscontro l'introduzione di materie opzionali nel secondo biennio e di un «seminario» nell'ultimo anno.

Le materie opzionali hanno lo scopo di offrire all'allievo la possibilità di costruirsi nel secondo biennio un curriculum personale. Lo scopo del seminario è quello di impegnare lo studente in un lavoro personale al fine di permettergli di acquistare una sicura metodologia misurandosi in una ricerca diretta e guidata da un docente nell'ambito di un progetto comune ad un gruppo di studenti delle classi di maturità.

I giovani stranieri: educazione e mondo del lavoro

Un'inchiesta dell'OCDE (Organisation de Coopération et du développement économique)

Circa due anni fa il gruppo di lavoro dell'OCDE sull'emigrazione ha ricevuto un nuovo mandato con il quale si intendono perseguire quattro grandi obiettivi: accordo tra i paesi interessati, migliore organizzazione del flusso migratorio, promovimento di attività operative e raccolta di informazioni.

Per quanto concerne il secondo di questi obiettivi, l'attuale fisionomia dei flussi migratori ha fatto concentrare l'attenzione sull'anello conclusivo della catena, sulle due possibilità che si presentano ai lavoratori stranieri: l'integrazione nel paese ospitante o il reinserimento nel paese d'origine. Occupandosi dell'integrazione, il gruppo di lavoro si è innanzitutto dedicato all'esame della particolare situazione degli emigranti della seconda generazione. Di notevole aiuto per il gruppo di lavoro sono stati i risultati di un'inchiesta preliminare realizzata dal segretario con la collaborazione di esperti nazionali di cinque paesi: Germania, Belgio, Francia, Svezia e Svizzera. È così stato possibile trarre alcune conclusioni.

Gli emigranti della seconda generazione

Innanzitutto, chi sono questi giovani emigranti? Sono, in generale tutti i giovani di età inferiore ai 25 anni, di origine straniera e che non hanno ancora ufficialmente ottenuto la nazionalità del paese ospitante. È una definizione piuttosto larga, poiché si riferisce sia ai giovani nati all'estero, sia a quelli nati nel paese ospitante, come pure a coloro le cui famiglie sono espatriate da così tanti anni che, in effetti, appartengono alla terza generazione piuttosto che alla seconda. Non esiste, per la verità, a questo proposito, una definizione giuridica unica. Infatti, alcuni giovani stranieri che presentano le medesime caratteristiche socio-economiche degli emigranti, vengono considerati come cittadini del paese ospitante e non come stranieri, essendo stati naturalizzati con procedure particolarmente rapide (ad esempio in Svezia); altri (per esempio i giovani algerini nati in Francia dopo il 1962) sono considerati dai loro genitori stranieri come lo sono loro, mentre le autorità dei paesi dove lavorano li trattano come connazionali.

Ciononostante, il punto importante è che gli emigranti della seconda generazione costituiscono oggi la principale fonte di nuova manodopera straniera nei paesi considerati; e sono molto più numerosi di quelli della prima generazione.

1. Alcune osservazioni caratteristiche

Dall'inchiesta dell'OCDE sono emersi questi fatti salienti:

— Nei cinque paesi presi in considerazione ci sono circa 3.800.000 giovani stranieri di età inferiore ai 25 anni. In rapporto all'insie-

me della popolazione residente rappresentano meno del 40% in Francia e Svizzera e quasi il 50% nel Belgio, mentre si situano tra il 6,6% in Francia e il 15,3% in Svizzera rispetto all'insieme dei giovani, indigeni e stranieri, della loro fascia d'età.

— Circa 750.000 di questi giovani lavorano: questa cifra oscilla tra il 14,3% (Francia e Svizzera) e il 22,6% (Belgio) del totale della popolazione attiva straniera, e tra il 5,8% (Francia e Germania) e l'11,3% (Svizzera) del totale dei giovani attivi.

— Nel 1978 i giovani emigranti rappresentavano il 20% in Francia e circa il 33% in Svezia del totale degli stranieri alla ricerca di un impiego e il 6,1% in Francia e il 14,9% nel Belgio del totale dei giovani alla ricerca di un impiego.

— I giovani emigranti costituiscono in Francia il 5,6% e nel Belgio francofono il 15,6% del totale degli effettivi dell'insegnamento secondario.

Al di là di queste osservazioni numeriche, l'analisi effettuata ha permesso di evidenziare alcune caratteristiche della popolazione esaminata.

Così si è constatato che le donne e le giovani straniere disposte a lavorare sono proporzionalmente sempre più numerose. In tutti i paesi in cui si è svolta l'indagine il numero delle donne attive nel totale della manodopera straniera è tanto più elevato quanto più le donne sono giovani.

Se si considera, invece, l'insieme dei giovani stranieri (uomini e donne), si constata che il loro tasso di attività è inferiore a quello dei giovani indigeni, mentre a partire dai 25 anni di età si verifica l'inverso.

Si è rilevata anche una sorprendente analogia tra i giovani stranieri e gli altri giovani in rapporto alla disoccupazione.

Si osserva una certa affinità tra la struttura dell'impiego delle due generazioni di lavoratori stranieri. All'inizio della loro vita attiva, i giovani emigranti sono proporzionalmente altrettanto numerosi dei loro genitori nell'occupare certi tipi di lavoro, in particolare manuali. Si constata pure che i giovani stranieri sono proporzionalmente più numerosi dei giovani indigeni nei cicli di insegnamento e di formazione professionale di corta durata. Questo tipo di formazione è raramente imperniato, soprattutto per le ragazze, sui bisogni di una società industrializzata.

2. L'accesso all'impiego

Dalle informazioni raccolte è possibile desumere parecchi dati interessanti concernenti la situazione giuridica dei giovani emigranti nei confronti dell'impiego. Per esempio, in tutti i paesi considerati, i giovani stranieri entrati grazie alla possibilità di riunione delle famiglie e nati nei paesi ospitanti, beneficiano di disposizioni relativamente liberali per assumere un impiego, a dipendenza del tempo trascorso nel paese ospitante prima



di accedere al mercato del lavoro e secondo la situazione giuridica, nei confronti del paese ospitante, del padre e della madre, al momento in cui la famiglia è stata riunita.

3. Un compito dell'educazione: eliminare le difficoltà conseguenti alle diversità linguistiche

I dati raccolti hanno permesso una valutazione qualitativa dell'esperienza quotidiana dei giovani stranieri. Così, a tutti i livelli dell'inchiesta, è risultato evidente che una conoscenza insufficiente della lingua del paese ospitante determina, in parte, la situazione sfavorevole in cui si trovano i giovani stranieri prima e dopo il loro ingresso nella vita professionale, cioè durante la loro scolarità e la loro formazione professionale, al momento dell'orientamento professionale e della ricerca di un impiego.

Appare perciò necessario aumentare ovunque gli sforzi già intrapresi per aiutare gli emigranti a superare questo svantaggio, senza per questo intralciare lo studio della lingua materna. L'esperienza dimostra che i giovani stranieri che padroneggiano la loro lingua materna imparano più facilmente la lingua del paese ospitante. Inoltre, il fatto di conoscere le due lingue permette loro di essere veramente in grado di scegliere se restare nel paese ospitante o ritornare nel paese d'origine.

Riassumendo, l'analisi effettuata consente di identificare quattro provvedimenti specifici la cui attuazione permetterebbe ai giovani stranieri di meglio assimilarsi alla popolazione attiva del paese ospitante. Essi sono: eliminare gli intralci di diritto o di fatto che riguardano l'accesso all'impiego (preferenza data agli indigeni, data limite fissata per l'arrivo degli emigranti, ecc), garantire l'uguaglianza di trattamento fra giovani stranieri e giovani indigeni sul piano dell'impiego, intensificare gli sforzi intrapresi per superare l'ostacolo della lingua, e infine (si tratta probabilmente dell'aspetto principale) realizzare un programma di formazione professionale che si adatti realmente alle esigenze dei giovani emigranti.

Quale profilo per la scuola verso l'anno 2000?

di Giovanni Gozzer

Previsioni o prefigurazioni?

Previsioni, quadri globali, tendenze, profili, scenari sono stati negli anni sessanta e settanta i piatti forti della futurologia, o studio (non chiamiamolo ambiziosamente scienza) del cosiddetto «futuribile». Ammaestrati dalle molte cantonate che, assieme ai pochi innegabili successi (almeno in termini di sollecitazione e stimolo a pensare l'avvenire) le previsioni futurologiche hanno preso anche in materia di prefigurazioni degli scenari educativi, dovremo essere molto prudenti nell'accettare senza beneficio di riserva le indicazioni che da molte parti ci vengono offerte sui possibili traguardi e sulle caratterizzazioni che i sistemi scolastici si proporranno di raggiungere alle fatidiche soglie del bimillennio. Due soli fenomeni, di portata globale e planetaria ormai, le crisi energetiche e la disoccupazione secondo il nuovo modello (che non è certo la «disoccupazione» degli anni trenta e della grande crisi) ci insegnano che non bastano le estrapolazioni e le proiezioni di tendenze per suggerire i quadri delle possibili evoluzioni; e ci suggeriscono di adottare un atteggiamento di modestia nello stendere ipotesi e scenari; in altri termini quello che occorre fare, quando si voglia tentare le vie impervie di queste anticipazioni, è rassegnarsi a non seguire una sola pista, per suggestiva e prestigiosamente avallata che sia, ma raccogliere il massimo possibile di indicazioni diverse, diversamente motivate e orientate.

È esattamente quello che si cercherà di fare in questa panoramica destinata a individuare, più che i risultati di un'evoluzione largamente imprevedibile, i vari fattori il cui gioco congiunto determinerà il risultato finale: quel profilo delle istituzioni scolastiche verso la fine del millennio che sta iscritto sia in un non ancora ben decifrato codice genetico loro attribuibile, per analogia a quello biologico, sia nell'insieme dei fattori che, con impatti diversi, precipiteranno sull'intero sistema: chi dice scuotendolo fino alle radici (o addirittura travolgendolo nella «tempesta elettronica»); chi dice facendogli recuperare antiche e negli anni più recenti contestatissime modalità di azione e organizzazione.

Sarà una carrellata che cercherà soprattutto di render conto obiettivamente delle diverse previsioni e indicazioni, anche se non mancherà un certo sforzo di «forare questo imprevedibile futuro» con qualche personale interpretazione.

Hanno cominciato quelli del Club di Roma

Sono stati i membri dell'ormai famoso Club di Roma, animatore Aurelio Peccei, carta di credito rispettabilissima quel rapporto sui «Limiti dello sviluppo» (1972) che intuì e anticipò la grande crisi ecoenergetica, ad aprire il sipario sull'educazione nel prossimo ventennio. Lo hanno fatto facendo lavorare

tre équipes di diversa estrazione (americana, oriental-comunista, terzomondista) e convocando a Salisburgo (giugno '79) un'assemblea internazionale di cervelli per discutere il loro rapporto: titolo del volume pubblicato successivamente: «Imparare il futuro» (il titolo inglese era forse più aderente alle ispirazioni dell'équipe: «No limits to learning»). Se non andiamo errati nell'interpretare questo titolo si direbbe che gli uomini del Club di Roma, persuasi, quasi per statuto associativo, che il mondo rischia le massime catastrofi (energetiche, demografiche, ecologiche) abbiano invece visto nel «learning» più che nella scuola-istituzione, quella zattera di salvataggio che potrebbe anche con-



sentire di marciare verso il futuro con qualche speranza di salvezza.

Secondo il rapporto la storia dell'umanità mostra due distinte curve: quella della crescita «esplosiva» e quella dell'apprendimento umano, relativo a questa crescente complessità. Ebbene le due curve procedono in modi difformi: la prima cresce a dismisura, la seconda segue lentamente e faticosamente. Questo scarto crescente crea una specie di «fossato umano» fra la curva della complessità e la curva dell'apprendimento. Ora i sistemi scolastici attuali non fanno se non approfondire il fossato: indipendentemente dalla loro genesi e dalle ideologie dei vari regimi politici, essi sono inerti, riproduttivi, conservatori (*maintenance learning*) e procedono solo per urti traumatici (*choc*) e cioè per effetto di fatti esterni (crisi politiche, crisi economiche, crisi energetiche). Il nuovo modello di apprendimento umano dovrà invece essere «innovativo», tale cioè da incorporare il cambiamento nell'apprendimento. Apprendere, quindi, significa allo stesso tempo *partecipare* e *anticipare*; sostituire cioè all'adattamento inconscio l'anticipazione cosciente.

Traducendo in indicazioni concrete, il rapporto suggerisce anche le caratteristiche di una mentalità di apprendimento regolato su queste «anticipazioni»: valutare le conseguenze delle decisioni, sia a lungo termine sia ad effetto collaterale; ideare piani e strategie elastiche; atteggiamento sistemico (vedere il tutto e non le singole parcelle); scorgere interrelazioni e valutarne il peso. Ma appare subito chiaro che il grande affresco del Club di Roma si limita ad una specie di inventario degli aspetti negativi dei sistemi scolastici esistenti, in rapporto a quel «cambio di mentalità» e a quel nuovo modello di apprendimento innovativo che esso prefigura. Sul piano concreto, e cioè nella indicazione delle strategie possibili il rapporto ci dice assai poco e con indicazioni assai vaghe. Si capisce bene che i suoi estensori non intendevano proporre un modello pedagogico-didattico applicabile al loro «*innovative learning*»: ma quanti hanno osservato che il loro testo allarga il fossato, più che restringerlo, non hanno poi tutti i torti.

Ralf Dahrendorf e lo scenario dei valori «post-moderni»

Poche settimane dopo la pubblicazione del rapporto dei tre capi-gruppo del Club di Roma, nel novembre 1979 appariva sul periodico inglese *New Society* un ampio studio di Ralf Dahrendorf sotto il titolo «*Towards the hegemony of post-modern values*» in cui il noto studioso, professore alla prestigiosa *London School of Economics* e già Commissario alla CEE per i problemi dell'istruzione e della ricerca affrontava, nel quadro di una identificazione dei valori che sembrano enuclearsi nelle società emergenti (*post-moderne*) alcuni specifici riferimenti alle istituzioni scolastiche.

Già in uno scritto di qualche anno prima («Crisi della democrazia? Un esame critico», tradotto anche in italiano «Tempo presente», febbraio 1980) Dahrendorf aveva tangenzialmente toccato il tema: «Per dare a tutti la stessa istruzione vengono create scuole unitarie o integrate... Il che però significa solo eliminare quelle possibilità di scelta che ci si era proposto di schiudere». Si riferiva all'istruzione generalizzata fornita dallo Stato come ad un impoverimento, contrabbandato tuttavia come rilevante fatto sociale.

Ora, osserva Dahrendorf nel secondo saggio, siamo arrivati ad uno di quei tornanti in cui si rimette in discussione tutto quel che era sembrato vanto delle società moderne: lo sviluppo economico, l'eguaglianza sociale, la democrazia politica, la razionalità culturale; le società «post-moderne» sembrano attestarsi su altri valori e mandare al macero perfino quelli di cui fino ad oggi esse erano così orgogliose. E tuttavia si tratta di processi lenti su cui non possono influire né i sistemi di formazione scolastica, impacciati e appena emergenti dalla quasi forzosa costrizione ad un radicale cambiamento di rotta che li ha portati ad una conversione ad U verso la scolarità di massa e i sistemi non selettivi, né gli stessi arsenali dei mass-media.

In questa situazione, nota Dahrendorf, la crisi è totale: non sappiamo né possiamo prevedere come debba essere la scuola di domani, né lungo quali indicazioni e programmi possa muoversi.

Husén: La scuola nella tempesta

Dopo il socio-economista il pedagogista riformatore: anche Torston Husén, il pedagogista svedese che è considerato l'ispiratore delle riforme scolastiche «più avanzate nel mondo», quelle della Svezia appunto, ha pubblicato, nel 1979, quella che si potrebbe definire allo stesso tempo una riflessione autocritica e un abbozzo di sistema scolastico prevedibile negli anni a venire: «*The school in question*» - Studio comparativo sulla scuola e sul suo futuro nella società occidentale (Oxford University Press, 1979).

L'esame di Husén si rivolge in particolare a quel settore, in perenne stato di angustie, del sistema formativo che è l'insieme delle istituzioni secondarie: un settore che rivela in tutti i Paesi sintomi di grave malessere, acuitizzato da fenomeni ormai endemici: insoddisfazione diffusa nel mondo familiare e soprattutto nei gruppi investiti di responsabilità sociali ed economiche; atteggiamenti negativi, di insofferenza e distacco, da parte di vasti strati giovanili; costi crescenti e scarsa «produttività»; qualifiche inflazionate e insignificanti.

Di queste situazioni il libro tenta di offrire un diagnostico completo alla luce delle più recenti risultanze della ricerca nazionale e internazionale e dei «grandi dibattiti». La lista è assai ricca: le questioni riguardanti intelligenza e attitudini (innatismo *versus* ambientalismo e relative diversificazioni, al limite dell'inconciliabilità insanabile, tra le varie «scuole» di genetisti, biologi e psicologi); eguaglianza delle opportunità (democratizzazione e scuola di massa); profitto, valutazione, risultati; costi; sistemi di gestione; partecipazioni; transizione scuola-lavoro, e giù giù fino alla disoccupazione giovanile.

A questo punto Husén deve amaramente constatare che le speranze riposte nella scuola come «volano dell'eguaglianza sociale» sono dovunque più o meno miseramente fallite. E allora? Allo studioso non resta che tentare qualche suggerimento terapeutico (*Reshaping the School for the next Decades*): partecipazione in luogo di burocratizzazione; integrazione fra scuola e vita lavorativa; maggiore flessibilità nei programmi e negli ordinamenti in rapporto ad esigenze specifiche di singoli e di gruppi.

Come si vede siamo ancora a indicazioni generali; si rischia di rinafragare in quella progettistica astratta che in molte situazioni nazionali è diventata una specie di sperimentalismo endemico, costoso, deludente. La scuola è nella tempesta; ma le ricette per tirarla fuori sembrano, più o meno, quelle di aspettare che torni il bello.

Inventario di situazioni

Per non essere accusati di comportarci allo stesso modo degli studiosi dei futuri scolastici, elaboratori di splendide diagnosi ma poco disposti ad offrirci appigli concreti di azione, mettiamo subito in tavola anche le nostre carte, prima di proseguire nella ricognizione sulle «scuole prevedibili».

C'è un punto di partenza fondamentale: ci si muove verso il futuro imminente con animo vecchio, o addirittura vetusto. Ieri si poteva dire che affrontavamo la scuola dei Cinquanta, Sessanta, Settanta con l'animo nostalgico dei Venti e dei Trenta, con tutti i ritardi e i retrovisori che falsificavano l'im-



magine di un'epoca di transizione rapida e quasi rabbiosa. Oggi però si rischia di trasferire nelle due decadi imminenti tutta la pacottiglia di un sociologismo volgarizzato, intriso di penetrazioni ideologiche spurie e curiosamente abbinato ad un tecnicismo banalizzante: una stupida miscela di ideologie socio-egualitarie, di confusi «personalismi» e di gettoniere pseudo-didattiche di marca americana, che offrono schemini posticci di apprendimento invece di patatine o cioccolate. Una scuola insomma dominata e sopraffatta dagli «effetti '68», più stupida e idiota di quella che i leader del '68 hanno tanto generosamente messo alla gogna.

Del resto chi volesse saperne di più sulla faccenda non ha che da leggere il bellissimo libro di Neil Postman (Armando, Roma, 1981) «*Ecologia dei Media - La scuola come contropotere*». Il titolo originale inglese «*Teaching as conserving activity*» sarebbe stato difficilmente traducibile in italiano, almeno letteralmente, senza rischiare una fine alla Giordano Bruno, comminata dai nostri *maitres-à-penser* pedagogici, sociologici e magari sindacali. Ma è proprio così: se

la scuola ha un senso esso è quello di costituire il miglior contravveleno ai banditori delle idee sfatte, incapaci persino di rendersi conto del loro macinare acque stantie, del girare a vuoto con parole ormai solo ripetitive e insignificanti.

Ora se, al di fuori di tutto questo ciarpame di chiacchiere, peraltro assordanti e di cui sono tronfiamente gonfi i cosiddetti «corsi di aggiornamento», dovessimo indicare i grandi temi su cui si svolgerà l'evoluzione delle attività scolastiche e da cui prenderanno avvio le modifiche di ordinamenti e modi organizzativi direi che sarebbe opportuno tenere presenti:

- gli effetti che sui modi di lavoro scolastico avranno le grandi innovazioni *telematiche* e la conseguente necessità di incorporare nei curricoli attività che avvicinino all'uso dei nuovi linguaggi e strumenti;
- la questione del rapporto fra scuola statale e iniziative del privatismo scolastico; sembra ormai diffondersi l'idea che la scuola non sia più la sede privilegiata dell'approvvigionamento conoscitivo;

c) il distacco fra «chi sa» (e sa attraverso canali sempre meno scolastici) e «chi esegue» sta sempre maggiormente approfondendosi: una massa crescente di «mutili scolastici», nelle situazioni attuali possono soltanto essere addestrati all'uso delle loro «protesi artificiali» (Pierre Schaeffer); se questa fosse la realtà probabile, il problema dell'offerta di «sapere» diventa essenziale; d) a livello secondario e universitario il problema della professionalità deve assumere diversa caratterizzazione; va dunque riaffrontato in base a situazioni e parametri nuovi;

e) scuola e mercato del lavoro, scuole e disoccupazione: anche in questo caso occorrono maggiori elementi di conoscenza; c'è una espansione del lavoro indipendente che non può essere semplicemente catalogato come «disoccupazione», anche se non è nemmeno lavoro sommerso. Questi sembrano essere alcuni dei grandi temi su cui bisognerebbe soffermarsi e indagare a fondo prima di tratteggiare il famoso «quadro duemila».

Dossier Unesco sulla «Scuola prevedibile»

Un interessantissimo «dossier» sul futuro delle istituzioni scolastiche è stato approntato dai servizi dell'Unesco e pubblicato nel n. 4 (1980) del trimestrale «Perspectives» con il titolo: *Pièces pour un dossier 1980-2000: L'École prévisible*. Vi hanno collaborato personalità accademiche ed esperti di primo piano, affrontando i temi in prospettive assai ampie, sia in dimensione Est-Ovest, sia in alternativa Nord-Sud. L'inglese Denis Osborne vi affronta il discorso sull'insegnamento delle scienze e sull'apprendimento «in termini probabilistici». Pierre Schaeffer, del Conservatorio di Parigi, abbozza un profilo della scuola tra la Galassia Gutenberg e la Galassia Marconi (*Mass media: l'école entre Descartes et Mc Luhan*). Shane e Tabler, della Università dell'Indiana, USA, tentano un quadro evolutivo delle scienze sociali; George Psacharopoulos, economista alla londinese «School of Economics» disegna un modello scolastico-economico del prossimo ventennio (*Vers une atomatisation du modèle éducatif*). Altri saggi si riflettono sui problemi delle varie aree regionali: America latina (Gilda Romero Brest); Asia (Malcolm Adiseshiah); mondo arabo (Rouchdi Labib); Unione sovietica (E.G. Kostichkina).

Uno sforzo notevole, come si vede, di mettere insieme dati di situazioni e risultati di previsioni: da cui tuttavia non esce un quadro molto facilmente percepibile o decifrabile di questo profilo prevedibile della «galassia scuola», anche se i vari saggi offrono stimolazioni di grande validità e interesse. Su due di questi contributi ci fermeremo brevemente: quello di Pierre Schaeffer, centrato sul rapporto fra scuola e audiovisivi, ma con un lucidissimo tentativo di introdurre fra i due il discorso sull'informatica; e il contributo di Psacharopoulos sul nuovo modello educativo che gradualmente si profila e che egli chiama «atomizzato».

Galassia Gutenberg - Galassia Marconi

Il già più volte citato saggio di Pierre Schaeffer (*«Mass media: l'école entre De-*

scartes et Mc Luhan) costituisce forse l'approccio più suggestivo (e convincente) alla domanda sul futuro dei sistemi scolastici. Esso tenta una specie di schema parallelo fra la Galassia Gutenberg (la scuola) e la Galassia Marconi (i media); per concludere che i contenuti sono l'equivalente del messaggio; mentre la scuola sarebbe il corrispondente dei media. E allora se il parallelismo è valido se ne potrebbe concludere che la missione riconosciuta alla scuola è più quella di insegnare che di educare. L'insegnamento coincide con i contenuti, con la lista dei «saperi» da trasmettere; l'educazione invece non può racchiudersi nella lista delle materie; è piuttosto un modo di usare il medium (la scuola). Questo spiega anche la pressione che proprio sul mezzo esercitano le forze politiche e sociali, più interessate ai comportamenti che ai contenuti.

Ma quali sono le conseguenze di questo tipo di pressione-protettorato? Due fughe parallele, dice Schaeffer, quella della società dei «saperi» e quella della società dei «media». Da una parte, per pochi eletti, la via del rigore e del sapere, dall'altra per le grandi masse la via dell'occasionalità, dell'attualità evanescente, delle «aperture sul mondo», dei quotidiani mattutini in aula, del sapere frammentario e inutilizzabile; e, viceversa, delle infinite «educazioni» che prefigurano l'uomo collettivo del villaggio globale.

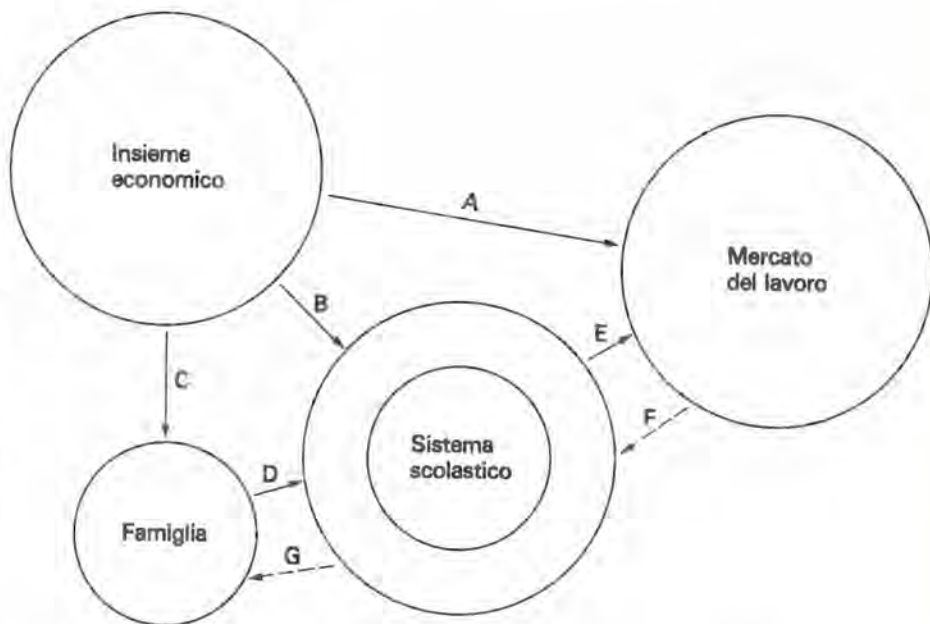
Senonché oggi questo relativo equilibrio-squilibrio è compromesso dall'irruzione «informatica». Poiché l'informatica agisce sui contenuti di sapere (stoccaggio, repertorialità, correlazioni, trattamento dei dati ecc.) essa influisce su questi; ma allo stesso tempo, poiché la sua utilizzazione pratica richiede modeste conoscenze d'uso, a livello esecutivo, il distacco fra la società dei saperi (coloro che controllano i sistemi informatici) e la società dei media (coloro che utilizzano la quotidianità dell'evento) tende ad allargarsi. Se non si vuole andare in questa direzione delle due società (e le conseguenze sarebbero davvero catastrofiche) bisogna che i sistemi scolastici, in qualche mo-

do, si diano carico di confrontarsi con la «sfida delle società informatizzate» o «telematizzate». Schaeffer a questo punto avanza qualche concreta proposta. A livello primario sembra opportuno che i ragazzi si familiarizzino con le «macchine d'uso» a tipo automatico; una sensibilizzazione progressiva che abitui queste masse di «infermi artificiali» all'uso appropriato delle loro «protesi»; in fondo l'informatica è una amputazione di arti mentali, consolidatisi nel corso delle generazioni, e sostituiti da arti artificiali: occorre almeno favorirne l'uso corretto.

A livello secondario bisogna ormai convincersi che uno degli essenziali obiettivi è quello di trattare l'informazione, interrogare le banche dei dati. A questo livello un «diplomato-perito» non può che essere allo stesso tempo un abile programmatore. E a questo punto si ripropone l'antica alternativa: i pochi che si familiarizzano come specialisti «concettuali» e i molti che sostituiscono alle antiche prestazioni «manuali» (lasciate ai robots) compiti di generico controllo e sorveglianza dei nuovi «esecutori automatizzati».

A questo quadro «futuribile» corrisponderebbe dunque, fatalmente una specie di retrocessione della scuola-sistema, come noi la conosciamo; una riduzione dei tempi e della durata delle presenze dei giovani nelle aule; una diminuzione dei costi ad una pressoché generale scomparsa delle stesse università.

Il quadro della società (e delle strutture scolastiche) prefigurato da questo modello è sconvolgente: «sapere» e «potere» non corrispondono più ad una cultura dello spirito, ma ad una delega pressoché totale del sapere alle macchine (anche se in realtà, il termine «macchine» è improprio). Nella società del «sapere scolastico» si addestravano i giovani all'uso dei simboli, in un gioco mente-simbolo, uomo-simbolo; nella società informatizzata i simboli «giocano in proprio» moltiplicandosi, riproducendosi, «insegnando» essi stessi. Utopie futuribili? Le scommesse sono aperte.



Il ruolo catalizzatore dell'economia-ambiente nell'ipotesi di Psacharopoulos.

La frantumazione atomizzata del sistema educativo

Lo studioso di economia dell'educazione, e relativa pianificazione, George Psacharopoulos cerca di proporci nel suo saggio sul «Modello atomizzato del sistema educativo» una persuasiva interpretazione economicistica del futuro della scuola, impostando una specie di tassonomia del cambiamento probabile, sia pure a lungo periodo. Per lo studioso greco-inglese è il complesso dei fattori economici (quello che egli chiama «economics environment»), che condiziona il futuro delle istituzioni scolastiche. Secondo il modello schematizzato dal grafico sotto riprodotto («l'insieme economico») agisce contemporaneamente sul mercato del lavoro, sul sistema scolastico e sulle famiglie. A loro volta questi due ultimi, in proporzioni e con modalità diverse, agiscono sul sistema scolastico, il quale a sua volta interagisce con loro, mentre ha scarsa o nulla possibilità di azione diretta sull'insieme economico, che assume così un ruolo catalizzatore (cfr. schema a pag. 6).

Partendo da questa premessa Psacharopoulos imposta alcune indicazioni sul probabile futuro evolutivo dei sistemi scolastici:

— anzitutto una probabile e rapida accentuazione del ricorso al privato; solo questo infatti consente una risposta rapida e pronta alle mutevoli richieste di qualificazione destinate sempre più a orientarsi verso materie non professionali;

— ci sarà probabilmente una riduzione dell'intervento pubblico in favore degli studi superiori; intervento che beneficia pochi, gravando sull'intera collettività; il finanziamento del «superiore» sarà affidato all'iniziativa economica privata e ai prestiti;

— mentre fino ad oggi i sistemi scolastici sono stati caratterizzati da larghissimi margini di irresponsabilità, in rapporto al loro funzionamento e al loro prodotto, la «responsabilizzazione» dei sistemi stessi si imporrà come misura necessaria;

— l'impossibilità di fare previsioni sulla domanda del mercato di lavoro e la progressiva presa in carico da parte delle imprese dell'addestramento alla mansione-posto di lavoro indurranno una crescente richiesta di istruzione generale di base;

— sarà necessario modificare il tradizionale concetto di occupazione e disoccupazione; il numero dei non occupati, senza salario contrattuale, è destinato ad aumentare; ma esso non determinerà catastrofi sociali o economiche; piuttosto spingerà sempre più in direzione di un «lavoro indipendente», capace anche di stimolare una domanda-risposta a servizi ancora scarsamente prefigurati;

— il sistema scolastico, particolarmente a livello secondario, sarà sollecitato ad elaborare programmi che permettano ai rispettivi diplomati di assolvere attività e compiti del cosiddetto «mercato indipendente».

Che cosa è dunque, in base alle sopraddette premesse, quella che Psacharopoulos chiama «atomizzazione del modello scolastico»? Anche per lui, come per Schaeffer, la risposta sta nell'irruzione dell'informatica e negli effetti «disgregativi» che essa avrà sia sul sistema-struttura di insegnamento sia sulle modalità formali dell'apprendimento (in particolare sull'elaborazione di programmi largamente differenziabili, quasi componibili e progettabili senza limitazioni) sia nei ritmi in-

dividuali dell'apprendimento stesso, con chiaro riferimento agli effetti della *computer instruction* più che ai sistemi di programmazione di tipo skinneriano.

E qui forse più che in una galassia entriamo in una nebulosa, che saranno gli anni a venire a mostrare più o meno disposta a lasciarsi dissolvere.

Conclusioni provvisorie

Quel che si può concludere sulla base delle indicazioni «previsive» qui raccolte è che ha ragione Dahrendorf: noi non siamo ancora in grado di «programmare» i modelli di istruzione del futuro prossimo o immediato. Ognuno dei grandi «speculatori» di questo futuro adatta il quadro, lo scenario, al suo spettro oculare, al colore delle sue lenti, alle suggestioni della sua specializzazione. E tuttavia da ogni scenario si possono ricavare tessere di un probabile quadro futuro.

Per quanto ci riguarda, e con il prescritto beneficio di inventario potremmo aggiungere qualche provvisoria ipotesi conclusiva:

— probabilmente siamo nella fase terminale della cosiddetta «epoca delle grandi riforme scolastiche»; forse le stesse riforme so-

no già un relitto storico, una esercitazione prestigiosa ma scarsamente significativa di modellistica e ingegneria scolastica;

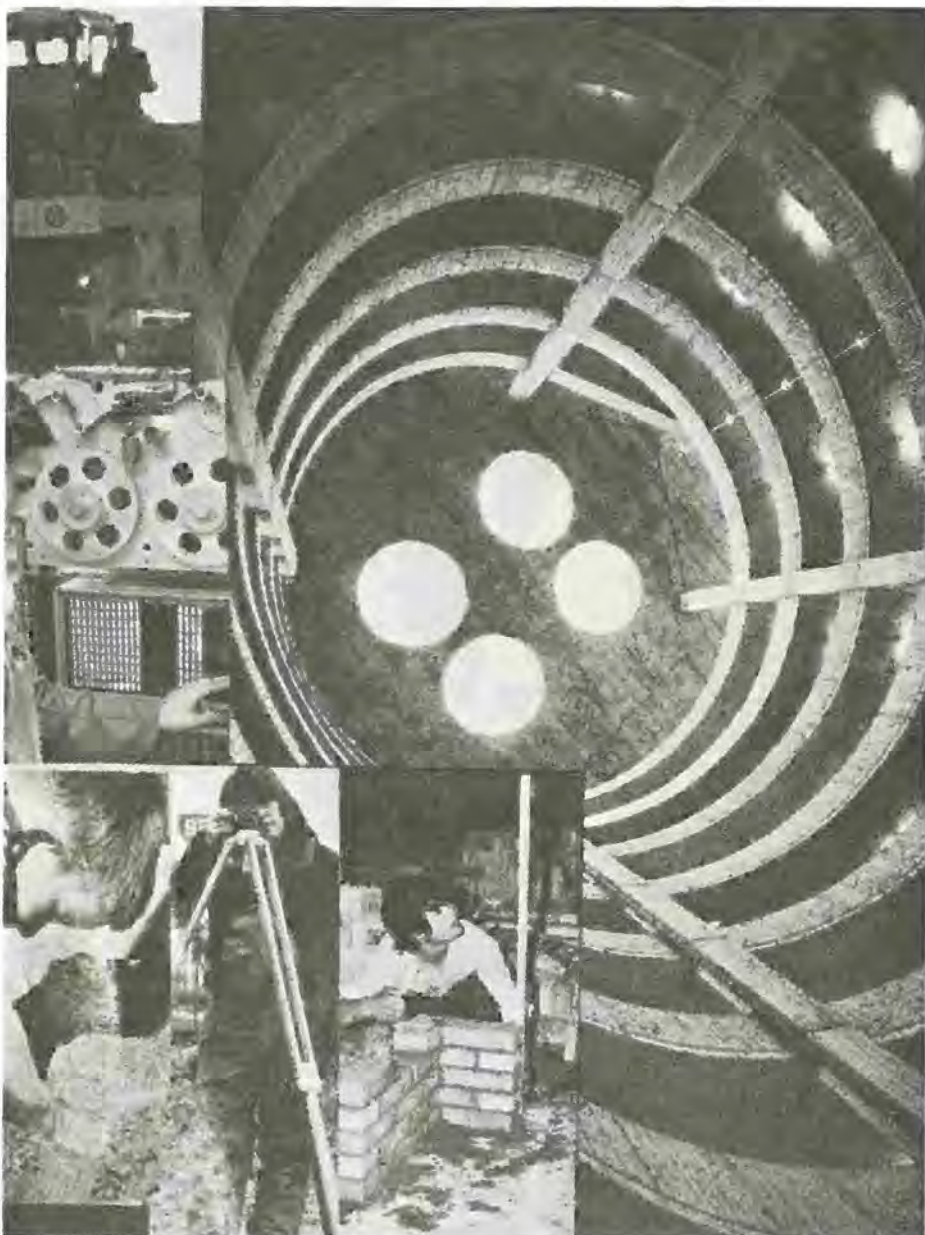
— l'attenzione, bene o male, ritorna ancora sui contenuti, sui programmi, sulle modalità didattiche, sulle formalizzazioni rigorose delle varie materie;

— l'ondata sociologizzante e psicologizzante precipitata confusamente sulle istituzioni scolastiche sembra rifluire progressivamente e far luogo a più meditate (o meno precipitose) combinazioni dei loro apporti col «progetto scolastico»;

— a parte i travolgimenti ideologici, là dove essi vi sono stati, non si può caricare l'istituzione scolastica di finalità sociali ed «educative» superiori alle sue possibilità, o addirittura conflittuali con la caratterizzazione stessa delle società moderne, composite e tendenti a ratificare le diversità;

— innovazione e conservazione non sono in contrapposizione l'una con l'altra nelle processualità evolutive dei sistemi scolastici: sono i due poli necessari entrambi al loro funzionamento.

Giovanni Gozzer



Necessità di una pedagogia familiare

di Monique Gobet

La giornata di studio organizzata dal GRETI il 23 ottobre 1980 a Friburgo ha offerto ai partecipanti l'occasione di conoscere i lavori di Jean-Pierre Pourtois: un ex-insegnante, incaricato di corsi all'Università statale di Mons (Belgio). Dedicatosi alla ricerca nel 1969, ha compiuto diverse ricerche sul condizionamento socio-culturale e sul ruolo della famiglia nel successo scolastico dei fanciulli. La sintesi di queste ricerche è stata oggetto di una tesi di dottorato della quale, nel 1979, è stato pubblicato un riassunto dalle «Presses universitaires» di Francia, sotto il titolo: «Come le madri insegnano ai loro figli dai 5 ai 6 anni».

Le conclusioni a cui giunge questo lavoro sostengono la necessità di una preparazione dei genitori al difficile compito loro assegnato, anche perché risulta che, tra i fattori determinanti il successo scolastico, l'ambiente familiare ha un'incidenza valutata attorno all'84%, alla fine del primo anno di scuola.

La famiglia alla ricerca della sua funzione specifica

I compiti della famiglia hanno subito una notevole evoluzione nel corso degli ultimi decenni. Dal secolo XVIII fino all'ultima guerra mondiale, la famiglia si configurava spesso come un'istituzione economica: il fanciullo lavoratore era considerato esclusivamente dal profilo della mano d'opera, del rendimento, come investimento per il futuro e garanzia di sostegno per la vecchiaia. Il matrimonio era condizionato al ruolo della famiglia; spesso era concordato tra i genitori o determinato dagli interessi materiali degli sposi.

In seguito allo sviluppo industriale, questi concetti sono stati modificati. Le garanzie offerte dalla società hanno fortemente diminuito l'importanza economica del figlio che è diventato il simbolo dell'unione della coppia, in una visione nuova e romantica del matrimonio.

Ma questa rapida evoluzione ha dato origine anche a molte ambiguità sul piano educativo. Com'è infatti possibile conciliare nozioni contraddittorie quali l'autonomia, lo sviluppo del fanciullo e le aspettative dei genitori, il rispetto della sua libertà e la condizione di dipendenza che i genitori vorrebbero assegnargli, l'atteggiamento della società nei suoi confronti, il desiderio dei genitori di possedere il fanciullo-giocattolo più bello, più intelligente, più normale...?

È ovvio che i genitori si trovino sempre più in difficoltà di fronte ai problemi che la nuova situazione loro propone. In che modo si

insegnerà ad amare? Come si potrà consolare, comprendere, stimolare?

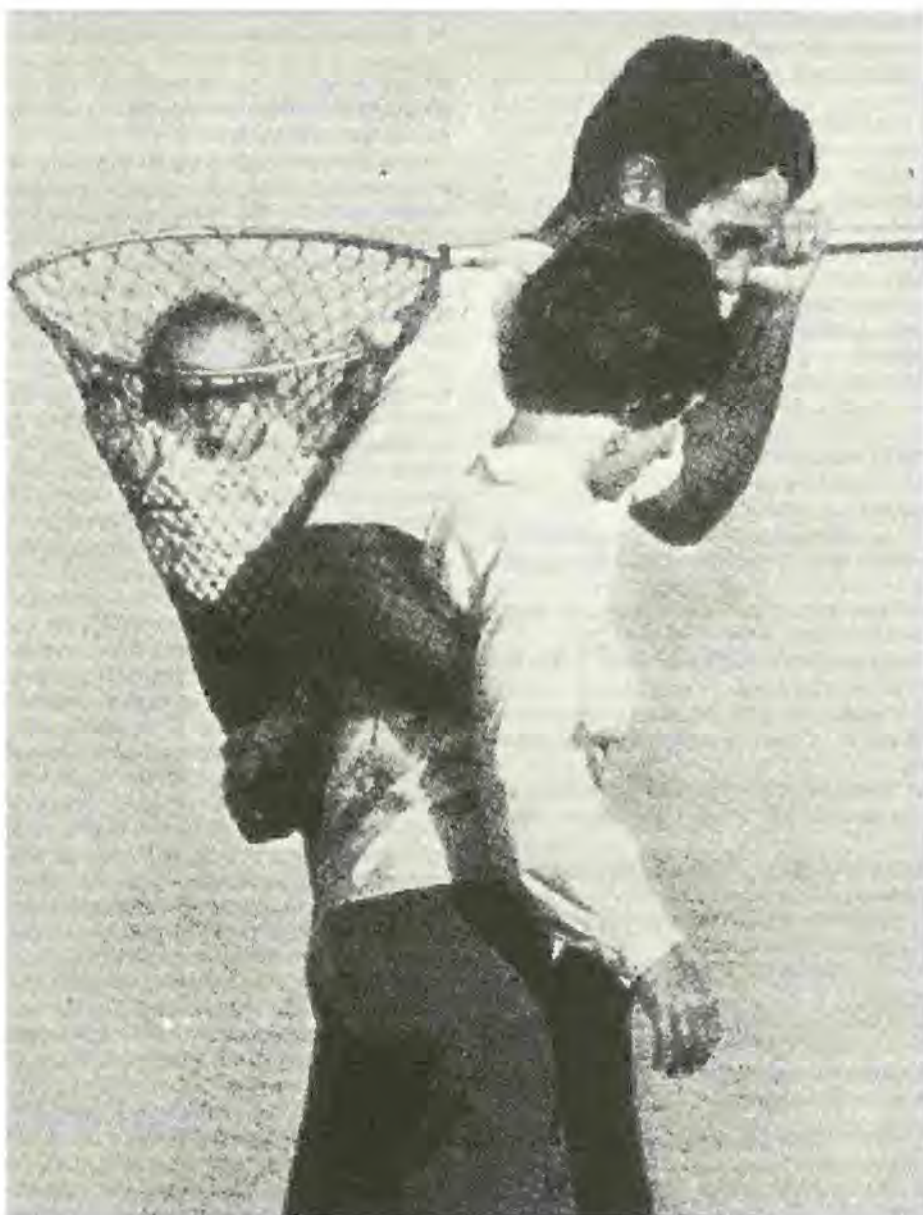
«L'educazione familiare, che afferma il primato dei compiti affettivi su quelli materiali, rappresenta un problema nuovo per l'adulto di oggi». Anche la nozione di «genitori» ha subito una modificazione con il riconoscimento delle loro personali esigenze:

anch'essi, infatti, come i loro figli, sentono il bisogno di amore e di attenzione, di sostegno e di sicurezza, di approvazione e di riconoscenza.

A ben vedere, la nostra epoca non è certo quella della distruzione della famiglia, bensì di un'accentuata valorizzazione del suo ruolo. I genitori, infatti, non adempiono più soltanto una funzione genetica e biologica; ben più importante è oggi la loro funzione psico-sociologica e pedagogica.

Influenza dell'ambiente familiare sul successo scolastico dei figli

Tutti gli studi pedagogici e sociologici compiuti a ritmo sostenuto in questi ultimi anni sono giunti alla stessa conclusione: la riuscita del fanciullo a scuola è in rapporto diretto con l'ambiente sociale a cui appartiene. Un fanciullo appartenente a un ambiente sociale favorito ha probabilità sei volte maggiori di riuscita rispetto a un fanciullo di



estrazione sociale media; d'altra parte, lo stesso fanciullo ha probabilità sedici volte maggiori di riuscita rispetto a un altro appartenente a un ambiente sociale sfavorito. Jean-Pierre Pourtois rileva che le responsabilità non sono da attribuire soltanto alla scuola, dato che esse si manifestano già in modo massiccio alla fine del primo anno della scolarità primaria. Occorre ricercarle, almeno in parte, nella famiglia.

I lavori di Pourtois, dopo aver approfondito l'esame degli effetti del condizionamento socio-culturale e aver studiato i mezzi per attenuarlo, si sono perciò rivolti alla ricerca delle cause dell'insuccesso.

Come le madri insegnano ai loro bambini

Questa indagine, finanziata nel Belgio dalla Fondazione van Leer, ha interessato un campionario di 91 famiglie con un bambino dai 5 ai 6 anni.

A scuola, lo sviluppo del bambino è stato valutato per mezzo di una batteria di test comprendenti prove intellettuali, strumentali e concettuali. Al termine del primo anno è stato allestito un bilancio delle conoscenze scolastiche in lettura e calcolo.

Presso le famiglie sono state assunte informazioni per il tramite di cinque prove sui seguenti aspetti del problema:

- personalità della madre
- adattamento sociale e personale della madre
- intelligenza della madre
- statuto sociale della famiglia
- attitudini educative della madre.

Sull'ultimo punto sono stati realizzati 91 film, per una durata complessiva di 34 ore. Alle madri è stato proposto di svolgere con i loro bambini i compiti seguenti:

a) insegnare al bambino cos'è un quadrato. Tema analizzato: insegnamento di un concetto.

b) insegnare al bambino a tagliare in fette una patata cruda.

Tema analizzato: insegnamento di una tecnica psico-motoria.

c) raccontare al bambino ciò che faceva quand'era piccolo.

Tema analizzato: insegnamento di fatti inerenti al vissuto anteriore con richiami affettivi.

d) con un mazzo di carte costruire un castello di carta.

Tema analizzato: insegnamento di una tecnica psico-motoria che sottintende il rischio di annullamento del progetto e offre la possibilità di valutare la resistenza all'insuccesso.

e) chiedere al bambino di raccontare ciò che ha visto nell'ultima trasmissione televisiva.

Tema analizzato: indurre il bambino a raccontare.

f) insegnare al bambino a scrivere il nome e il cognome del padre.

Tema analizzato: insegnamento di segni grafici.

Una classificazione dei film ha consentito di distinguere il comportamento delle madri in 8 categorie, sulla base dei lavori di E. Bayer e di G. De Landsheere:

1. *Organizzazione*: la madre dispone in ordine il materiale.

2. *Imposizione*: essa dice «Disegna un quadrato...».

3. *Sviluppo*: essa dice «Cerca dei quadrati».

4. *Personalizzazione*: essa dice «Ti ricordi quando giocavi in giardino?»

5. *Feedback positivo*: essa dice «Va bene».

6. *Feedback negativo*: essa dice «È mal fatto».

7. *Affettività positiva*: essa dice «Come sei già grande!»

8. *Affettività negativa*: essa dice «Sei troppo piccolo, non riuscirai a farlo!».

L'analisi dei dati ha permesso di conoscere e di illustrare i rapporti esistenti tra lo sviluppo del bambino e i sistemi educativi dei genitori. Sono emersi i fattori che avvalorano uno spiccato interesse per la definizione di una politica di educazione dei genitori, con la quale si intenderebbe rendere tutti co-

Insegnamento del francese nelle scuole elementari

Risultati di un'inchiesta condotta presso i docenti del II ciclo

Nell'ambito delle attività di verifica previste dalla Commissione di studio incaricata di formulare precise proposte relative all'indirizzo da dare all'insegnamento del francese nella scuola elementare, l'Ufficio studi e ricerche ha raccolto, tramite questionario, una serie di informazioni presso i docenti che insegnano il francese nel II ciclo della scuola elementare¹⁾.

L'indagine si è proposta, in particolare, di evidenziare:

— le caratteristiche dei docenti e della classe (anni di insegnamento, formazione di base, grado di competenza nella lingua francese, ecc.);

— l'atteggiamento assunto dai docenti nei confronti dell'insegnamento del francese e del metodo adottato;

— le opinioni e i suggerimenti in vista di una nuova impostazione dell'insegnamento della seconda lingua (obiettivi, mezzi, supporti didattici, ritmo e durata delle lezioni, ecc.). Dall'analisi dei risultati è emerso, come primo dato qualificante, che il sentimento di disagio nei confronti dell'insegnamento del francese, il quale, secondo alcuni, troverebbe una vasta risonanza presso la maggioranza dei docenti, in realtà non è così largamente diffuso e non concerne la completa totalità dei suoi aspetti.

Occorre infatti rilevare che i maestri non ritengono che il francese possa recare un pregiudizio all'apprendimento della lingua materna se introdotto a partire dal secondo ciclo. Secondariamente, il 60% di essi accetta all'idea secondo cui il francese susciterebbe uno scarso interesse negli allievi e occuperebbe uno spazio esagerato nei programmi di scuola elementare, ma la stessa percentuale ammette che, generalmente, esso non viene impartito con il necessario rispetto del metodo, talvolta anche a causa della poca motivazione che determinerebbe nell'insegnante.

Se a questa considerazione si aggiunge il fatto che i maestri che non hanno un'alta competenza in francese generalmente formulano dei giudizi negativi, ne deriva che:

1) una parte dei docenti sono concordi nel valutare la seconda lingua una materia utile;

2) i casi di insuccesso nel suo insegnamento sono dovuti, in misura identica, al metodo ritenuto non sufficientemente motivante e alla scarsa competenza in francese degli insegnanti.

Soffermandoci sulle indicazioni fornite a proposito dei metodi attualmente in vigore risulta che i giudizi nei confronti di «Lingua prim» non sono poi così negativi se si pensa che almeno il 40% degli insegnanti approva

i suoi obiettivi glottodidattici e il modo scelto per la presentazione del materiale linguistico, che la quasi totalità dei docenti considera discretamente utili i supporti didattici connessi al suo uso.

Ciò che viene unanimamente messo in evidenza è la sua scarsa manovrabilità metodologica che ostacola ogni iniziativa del maestro, possibilità questa che il metodo «C'est ça» sembrerebbe offrire.

Passando alle opinioni formulate nei confronti dell'eventuale introduzione di un nuovo metodo per l'insegnamento del francese si può constatare che il 50% dei maestri desidera che esso sia direttivo, mentre la stessa percentuale lo vorrebbe solamente indicativo.

Per quanto attiene invece alla sua realizzazione didattica, la grande maggioranza è contraria ad una sua impostazione prescrittiva.

Parallelamente, un alto numero di docenti vede nell'attuazione di valide guide didattiche la condizione principale per un'introduzione efficace di un eventuale nuovo metodo.

Inoltre, poiché il 90% degli insegnanti attribuisce alla capacità di pronunciare correttamente i suoni della lingua francese e di comprendere semplici messaggi l'obiettivo principale del suo insegnamento nella scuola elementare, sembrerebbe che i docenti desiderino che il nuovo metodo miri allo sviluppo, nell'allievo, di una certa competenza comunicativa di «base».

Di conseguenza, il criterio di valutazione del raggiungimento o meno degli obiettivi previsti non sarebbe più il numero di strutture lessicali e sintattiche conosciute ma il tipo di comprensione/produzione dei differenti messaggi con cui il ragazzo ha potuto interagire.

La realizzazione di un tale metodo implica la creazione di situazioni didattiche tali che il discente possa confrontarsi con i vari aspetti che compongono ogni situazione comunicativa autentica (contenuti, partecipanti, luogo, canale di comunicazione, ecc.).

Ecco che, quindi, in base a quanto precedentemente affermato si può comprendere come sia fondamentale dotare ogni maestro di una «guida ragionata» composta da un elenco di attività concepite in modo da non apparire troppo rigide nella loro tecnica di presentazione e nella loro collocazione lungo l'iter glottodidattico del metodo, ma che contenga comunque delle indicazioni precise per quanto concerne il loro scopo, il livello, la loro durata e intensità.

Christian Yæerman

¹⁾ Maggio 1981, USR 81.02.

scienti del privilegio riservato sul piano educativo a certe persone, senza che esse necessariamente se ne rendano conto. Elenchiamo qui di seguito i fattori¹⁾ emersi dall'analisi, ciascuno col rapporto significativo che ha con lo sviluppo del bambino (S) e con l'adattamento scolastico (AS).

1. Fattori di comportamento

Le madri:

- a) manifestano atteggiamenti «proattivi» che tengono in considerazione le capacità del bambino, al quale chiedono di giudicare queste capacità mettendosi a sua disposizione per aiutarlo ed evitando così di indicargli in modo autoritario la via da seguire (S);
- b) ricorrono a comportamenti reattivi che facilitano l'apprendimento quando si presenta una difficoltà. In queste circostanze, le madri suggeriscono e/o forniscono la risposta al bambino (S/AS);
- c) non palesano sentimenti d'ansia o di insuccesso (S/AS);
- d) danno poche informazioni, indicano o spiegano il compito da svolgere con un minimo di informazioni (S/AS);
- e) stimolano il pensiero del bambino, strutturano l'esperienza, precisano il livello di riuscita e incoraggiano il bambino a continuare la sua attività (S/AS);
- f) facendo riferimento all'esperienza vissuta e chiedendo al bambino di valutare il suo lavoro e/o le sue capacità personali, individualizzano il suo operato (S/AS);
- g) mettendo in risalto positivamente l'attività del bambino, approvano le sue risposte, sono comprensive e preoccupate di favorire il perfezionamento delle attitudini iniziali; accettano volentieri le richieste del bambino ed evitano di intromettersi nella sua attività, osservandola con compiacenza senza intervenire (S/AS);
- h) manifestano raramente atteggiamenti affettivi negativi nei confronti del bambino; evitano di rimproverarlo e di lamentarsi e si guardano dallo svalutare le sue qualità (S/AS);
- i) attribuiscono un significato preciso alle risposte e/o dimostrano grande stima per il bambino; chiariscono il suo pensiero e danno un significato preciso ai fatti e agli oggetti che costituiscono il suo ambiente di vita, nonché ai suoi comportamenti; valorizzano le sue capacità, lo felicitano, lodano volentieri le sue qualità (S/AS);
- j) esprimono con facilità impressioni spiacevoli conseguenti all'attività; tendono a scoprire nelle cose materiali e nelle circostanze esterne al bambino le ragioni dei sentimenti spiacevoli (S);
- k) chiedono e/o danno una giustificazione e/o una spiegazione alle risposte del bambino: da un lato domandano al bambino di giustificare il suo comportamento, dall'altro approvano giustificando e spiegando (AS);
- l) nel corso dell'insegnamento lasciano l'iniziativa al bambino e gli chiedono di essere aiutato e consigliato da lui (AS);
- m) offrono al bambino dei modelli per le sue prestazioni, precisando i criteri atti a ottenerli (AS);
- n) intervengono raramente per correggere e tendono perciò a lasciar seguire all'attività il suo corso naturale (AS).

2. Fattori attitudinali

Le madri:

- a) si comportano in modo tollerante e con-

cedono al bambino la facoltà di agire secondo i suoi intenti (S/AS);

- b) mantengono un certo distacco dal bambino; ciò tuttavia non esclude un'attenzione benevola nei confronti delle sue attività, nelle quali evitano di intervenire troppo spesso, in modo che egli può organizzarsi senza essere continuamente interrotto (S);
- c) hanno fiducia nelle possibilità del bambino e favoriscono la sua autonomia (S);
- d) considerano e rispettano la presenza del bambino, dedicando volentieri parte del loro tempo a rispondere alle sue domande; riconoscono il suo diritto di organizzarsi in modo autonomo (AS).

3. Fattori riferiti alla personalità

Le madri:

- a) dimostrano una notevole stabilità emotiva (S/AS);
 - b) possiedono capacità intellettuali superiori, specie sul piano dell'intelligenza verbale (S/AS);
 - c) sono ben inserite nel loro ambiente familiare e dimostrano attitudine a risolvere individualmente i loro conflitti (S);
 - d) controllano la loro sensibilità emotiva, sembrano fiduciose e prive di diffidenza (S);
 - e) dimostrano perseveranza ed energia, si comportano in modo equilibrato, sono sollecite nei confronti del prossimo e mature sul piano emotivo; dimostrano di avere il senso della responsabilità (AS).
- È ovvio che tutti questi fattori riguardano tanto i padri quanto le madri. È tuttavia impossibile pretendere che tutti i genitori posseggano contemporaneamente queste virtù. Ogni individuo dispone comunque di un sotto-insieme di questi fattori tra i quali stabilisce una dinamica di campo che definisce la sua identità e i suoi atteggiamenti educativi.

Prospettive future

Sarebbe un vero peccato, come avviene per molte ricerche, concludere il lavoro a questo punto con delle semplici constatazioni. Per quanto di carattere scientifico, queste osservazioni potrebbero servire ai genitori che possiedono i fattori più favorevoli e per poterli applicare nella pratica educativa. Il ricercatore belga e i suoi collaboratori, convinti che ogni individuo ha in sé la capacità di svilupparsi, continuano il loro lavoro inteso alla promozione di una pedagogia familiare. Essi sono certi che i genitori appartenenti a un determinato ambiente sociale sono in grado di assumere comportamenti peculiari di altri ambienti. Il concetto di condizionamento lascia così il posto a quello di *diversità*. Si pone pertanto il problema di sapere come aiutare i genitori a educarsi e come fare in modo che la scuola consideri e valorizzi le diversità che ogni bambino assimila dal suo ambiente familiare. Attualmente sono in corso altre ricerche con la partecipazione di genitori, adolescenti e insegnanti. L'analisi e la discussione delle riprese filmate permettono a ciascuno di fare utili riflessioni sul proprio comportamento. Altri tentativi di indagare l'anima infantile in rapporto all'educazione familiare, come «Parents efficaces» di Th. Gordon, oppure un'analisi di tipo transazionale, tendono a migliorare qualitativamente le relazioni tra genitori e figli, tra educatori e educandi, offrendo un ventaglio molto di-

versificato di comportamenti educativi: conducono, infatti, alla scoperta delle caratteristiche essenziali dei diversi stili educativi, in modo che il genitore possa collocarsi in un processo di arricchimento sulle strategie da adottare nelle situazioni più disparate.

Sarebbe anche utile illustrare diffusamente l'esperienza in atto, relativa alla valorizzazione e alla promozione delle tecniche di apprendimento della lingua. L'idea direttrice associa l'apprendimento della lettura a una strategia volta a dare impulso agli scambi sociali, specie tra genitori e figli. Siccome la padronanza della lettura rappresenta un fattore importante di integrazione sociale, occorre che la famiglia susciti nel bambino il bisogno di leggere e di imparare a leggere. Tredici madri appartenenti ad ambienti socio-culturali sfavoriti partecipano a questa nuova esperienza. Esse sono invitate a trascrivere o a registrare le storie che leggono o raccontano ai loro bambini. Si crea così l'occasione di stabilire una rete di scambi tra il gruppo di madri e quello degli animatori-ricercatori ai quali, nei primi sei mesi dell'esperienza, sono pervenuti ben 97 racconti. Le osservazioni dei genitori hanno così potuto essere ordinate secondo criteri metodologici.

In tal modo, avvicinando nella loro realtà le esperienze vissute, si elaborano le conoscenze nel campo della psico-sociologia genetica; così prendono corpo competenze educative in termini di strategie didattiche, si diversifica e intensifica la rete di relazioni affettive in seno alle famiglie coinvolte. La novità e il valore dell'opera compiuta da Jean-Pierre Pourtois, ricercatore attivo e impegnato, consistono nell'aver distrutto il fantasma del fatalismo socio-culturale. La giornata di studio organizzata dal GRETI gli ha permesso, utilizzando tutti i mezzi scientifici al servizio di una pedagogia umanistica, di indicare a tutti i partecipanti — insegnanti dei settori prescolastico e primario, genitori e studenti — molti temi su cui riflettere e riprendere il discorso alle origini.

Monique Gobet

¹⁾L'Autore dell'indagine li chiama «facteurs de présage». Si tratta, in sostanza degli attributi educativi che, qualora fossero presenti in uno stesso tipo di madre sul piano comportamentale, attitudinale e della personalità, contribuirebbero a creare la figura della madre ideale.

Bibliografia

- Brochures publiées par l'Université de l'Etat, Faculté des sciences psycho-pédagogiques, D.E.R.P., 18 Place du Parc, 7000 - Mons (Belgique):
- J.-P. POURTOIS, *De la nécessité d'une éducation familiale*, 1980.
 - J.-P. POURTOIS, *Comment les mères enseignent à leur enfant âgé de 5 à 6 ans*, Synthèse 1977.
 - J.-P. POURTOIS, J. AUVERDIN, H. DESMET et autres, *Valorisation et stimulation de «pratiques» langagières (expérience en milieu extra-scolaire)*, 1980.
 - J.-P. POURTOIS, *Comment les mères enseignent à leur enfant âgé de 5 à 6 ans*, Paris, P.U.F., 1979.

Consultazione sul progetto di nuova Legge cantonale sulla formazione professionale

La Sezione cantonale per la formazione professionale, per incarico del Dipartimento della pubblica educazione, avvia la procedura di consultazione sul progetto di nuova

Legge cantonale sulla formazione professionale

interpellando, mediante questo inserto di «Scuola ticinese»:

i partiti politici, le associazioni padronali, le associazioni dei lavoratori, le associazioni magistrali, le direzioni delle scuole professionali, i docenti delle scuole professionali, le assemblee degli allievi delle scuole professionali, le autorità dei comuni che gestiscono scuole professionali comunali.

Tutte le osservazioni concernenti il Progetto di nuova Legge cantonale sulla formazione professionale dovranno essere trasmesse alla Sezione cantonale per la formazione professionale, via Ronchetto 3, 6904 Lugano, entro il 31 ottobre 1981.

I risultati della consultazione saranno riassunti in un rapporto conclusivo che sarà presentato al Dipartimento della pubblica educazione entro la metà di gennaio del 1982.

Premessa

La necessità d'una buona formazione professionale è largamente riconosciuta dalla nostra popolazione: due giovani ticinesi su tre, alla fine della scolarità obbligatoria, iniziano un apprendistato.

Quasi tutti questi giovani imparano il mestiere scelto in un'azienda o in un ufficio e, nel medesimo tempo, frequentano una scuola professionale il cui scopo è quello di completare la formazione pratica acquisita sul posto di lavoro.

In linea generale questo sistema si è rivelato positivo. I suoi vantaggi principali sono i seguenti:

- possibilità di una formazione decentrata: i giovani, di regola, trovano un posto di lavoro non lontano dal loro domicilio;
- grande elasticità del sistema: l'offerta e la domanda trovano il giusto equilibrio ed il filtro dell'apprendistato consente di evitare il rischio di disoccupazione generalizzata;
- il successo è condizionato dallo sforzo comune delle tre parti (maestro di tirocinio, apprendista, scuola);
- le associazioni dei datori di lavoro, le associazioni sindacali e le autorità cantonali sono direttamente coinvolte nell'evoluzione della formazione professionale e si preoccupano di mantenerla al livello che l'epoca in cui viviamo esige.

La Legge federale sulla formazione professionale del 19 aprile 1978 e la sua ordinanza di applicazione del 7 novembre 1979, sono entrate in vigore il 1° gennaio 1980.

Le principali innovazioni sono le seguenti:

- La generalizzazione dei corsi di introduzione;
- i corsi per i maestri di tirocinio il cui obiettivo principale è quello di indicare la

metodologia per opportunamente dirigere e formare gli apprendisti;

- l'organizzazione dei corsi di recupero e dei corsi facoltativi e opzionali;
- l'istituzionalizzazione della scuola media professionale;
- l'istituzione della formazione empirica per i giovani le cui attitudini sono essenzialmente pratiche: questa formazione permette loro di acquisire l'abilità e le conoscenze necessarie per semplici processi di fabbricazione e di lavoro;

— l'istituzione delle scuole tecniche e delle scuole tecniche superiori e delle scuole per i quadri superiori dell'economia e dell'amministrazione;

- la riqualificazione professionale;
- la formazione dei docenti delle scuole professionali.

È compito dei cantoni promulgare le Leggi cantonali di applicazione.

Il Consiglio di Stato ha costituito il 18 luglio 1980 un gruppo di lavoro incaricato di preparare l'avamprogetto di Legge cantonale di applicazione della legge federale sulla formazione professionale (LFFP). Il gruppo è stato così composto:

- Renzo Calderari, Sezione formazione professionale, presidente;
 - Walter Moccetti, dir. SAMB (Scuola d'Arti e Mestieri, Bellinzona), vice-presidente;
 - Alfredo Lotti, ingegnere;
 - Meinrado Robbiani, sindacalista;
 - Basilio Scacchi, già capo ufficio tirocinio della SFP (Sezione Formazione Professionale);
 - Jacques Ducry, giurista del Dipartimento della pubblica educazione (DPE), segretario e consulente del gruppo di lavoro.
- Il gruppo ha tenuto la sua seduta costitutiva



il 28 agosto 1980 approvando il seguente programma di lavoro:

Il gruppo ha tenuto 14 sedute plenarie alle quali vanno aggiunte diverse sedute dei sottogruppi e ha licenziato l'avamprogetto il 13 aprile 1981.

Il gruppo si è avvalso, per i suoi lavori, dei seguenti documenti:

Legge federale sulla formazione professionale del 19.4.81.

Ordinanza federale di applicazione della LFFP del 7.11.79.

Legge cantonale della formazione professionale del 18.2.71.

Regolamento cantonale di applicazione del 30.6.71.

Modello di struttura elaborato dalla CRFP (Conferenza Romanda Formazione Professionale) (Harmonisation des lois cantonales dell'11.1.79).

Tesi elaborate dalla CRFP (27.3.79).

Modello di struttura elaborato dalla DBK (Deutsche Berufsbildung Konferenz) (7.9.78), Legge cantonale della scuola (1958).

Relazioni introduttive dei capi ufficio della Sezione cantonale per la formazione professionale.

Progetti dei seguenti cantoni:

Berna; Grigioni; Friburgo; Neuchâtel; Vaud. Rapporti ASA/ASOSP (Association Suisse d'Aide aux handicapés mentaux/Associazione Svizzera Orientamento Scolastico e Professionale).

La Commissione cantonale per la formazione professionale ha iniziato l'esame dell'avamprogetto di legge cantonale d'applicazione della LFFP il 13 maggio 1981 e l'ha concluso, dopo 7 sedute, il 6 luglio 1981.

Gli emendamenti suggeriti dai commissari ed accolti dalla commissione sono, in gran parte, di carattere redazionale. Sia per questi emendamenti sia per le poche modifiche più sostanziali accolti dalla commissione il gruppo di lavoro autore dell'avamprogetto ha dato la sua adesione nelle sedute del 10 luglio 1981.

Viene perciò presentato un testo unico che reca la data 10 luglio 1981 il quale è stato accettato sia dalla Commissione cantonale per la formazione professionale sia dal Gruppo di lavoro. Esso è accompagnato da un commento sui singoli articoli nel quale si riassumono le tesi contrastanti e le relative argomentazioni su cui la commissione si è pronunciata a maggioranza.

Commissione cantonale per la formazione professionale

Il presidente: **F. Bertola**

Gruppo di lavoro incaricato di elaborare l'avamprogetto di legge cantonale sulla formazione professionale

Il presidente: **R. Calderari**

settembre 1980/marzo 1981
aprile 1981
maggio/giugno 1981

30 giugno 1981
luglio/ottobre 1981
novembre/dicembre 1981
31 dicembre 1981

elaborazione dell'avamprogetto;
messa a punto dell'avamprogetto;
esame dell'avamprogetto da parte della Commissione cantonale per la formazione professionale;
consegna dell'avamprogetto al DPE;
consultazione;
raccolta dei risultati della consultazione;
consegna dell'avamprogetto al Consiglio di Stato.

**PROGETTO DI
LEGGE CANTONALE SULLA FORMAZIONE
PROFESSIONALE**

**IL GRAN CONSIGLIO
DELLA REPUBBLICA E CANTONE DEL TICINO**

visto l'art. 65 della legge federale sulla formazione professiona-
nale del 19 aprile 1978,

decreta:

I. SCOPO E CAMPO DI APPLICAZIONE

Articolo 1.

La presente legge regola l'applicazione della Legge federale sulla formazione professionale del 19 aprile 1978 (chiamata in seguito «legge federale»).

2. La legge disciplina:

- la formazione professionale di base;
 - la formazione empirica;
 - il perfezionamento e la riqualificazione professionali.
3. La legge è applicabile anche alle professioni non previste dalla legge federale, che il Cantone può regolamentare in virtù del diritto federale o nell'ambito delle sue competenze.
4. In caso di dubbio sull'assoggettamento alla legge di singoli rapporti di tirocinio e su altri modi di formazione decide il Dipartimento.

Scopo

Campo di
applicazione

II. AUTORITÀ COMPETENTI E ORGANIZZAZIONE

Articolo 2.

Gli organi di vigilanza e d'esecuzione della presente legge sono:

- il Consiglio di Stato;
- il Dipartimento designato dal Consiglio di Stato;
- la Sezione cantonale per la formazione professionale;
- la Commissione cantonale per la formazione professionale.

Autorità
competenti
(art. 66 LF)

Articolo 3.

1. Il Consiglio di Stato soprintende alla formazione professionale in applicazioni delle norme federali e cantonali.

2. Esso è in particolare competente:

- a designare il Dipartimento competente a esercitare la vigilanza generale sulla formazione professionale nel Cantone e a concedere gli assegni e i sussidi previsti dall'art. 60 della presente legge;
- a nominare la Commissione cantonale per la formazione professionale;
- a emanare il regolamento provvisorio o definitivo per le professioni esercitate soltanto nel Cantone (art. 12, cpv. 2, legge federale);
- a stabilire, nei casi dubbi, il domicilio legale ai sensi dell'art. 40 della presente legge;
- a delegare a un'associazione professionale l'organizzazione dei corsi per maestri di tirocinio previsti dall'art. 13 della presente legge;
- ad autorizzare l'organizzazione da parte del Cantone di corsi d'introduzione ai sensi dell'art. 19, cpv. 2, della presente legge;
- a designare gli esperti incaricati della vigilanza sul tirocinio e i periti d'esame;
- a prescrivere gli esami intermedi generalizzati e ad affidarne, se del caso, l'organizzazione alle associazioni professionali che ne fanno richiesta, e a emanare i relativi regolamenti e programmi (art. 24, cpv. 2, della legge federale);
- a delegare l'organizzazione dell'esame finale di tirocinio ad associazioni professionali cantonali e ad approvare il relativo regolamento (art. 42, cpv. 2, della legge federale);
- a decidere sui ricorsi riguardanti gli esami finali di tirocinio, ai sensi dell'art. 49 della presente legge;
- ad autorizzare l'organizzazione da parte del Cantone, ai sensi dell'art. 55, cpv. 2, della presente legge, di corsi previsti dall'art. 54 e a stanziare i contributi previsti dall'art. 59 per i corsi organizzati da associazioni professionali o da altri enti;
- a stabilire, mediante decreto esecutivo, le norme di applicazione per la concessione degli assegni e dei sussidi previsti dall'art. 60 della presente legge;
- a fissare per tutte o per certe professioni, il termine entro il quale gli apprendisti possono essere assunti.

Competenze
del Consiglio
di Stato

Articolo 4.

1. Il Dipartimento designato dal Consiglio di Stato esercita la vigilanza generale sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale nel Cantone.

2. Il Dipartimento, in particolare, provvede:

- a decidere, in caso di dubbio, sull'assoggettamento alla legge di singoli rapporti di tirocinio e su altri modi di formazione ai sensi dell'art. 1, cpv. 4, della presente legge;
- a dichiarare obbligatoria la frequenza di corsi federali o cantonali per i periti d'esame;
- a concedere gli assegni e i sussidi previsti dall'art. 60 della presente legge.

Competenze
del
Dipartimento

Articolo 5.

1. La Sezione per la formazione professionale (chiamata in seguito «Sezione») disciplina, cura e coordina la formazione e il perfezionamento professionali.

2. Essa esercita, in particolare, le competenze conferite dalla legge e dall'ordinanza federali all'autorità cantonale, a eccezione di quelle riservate dalla presente legge al Consiglio di Stato o al Dipartimento.

Competenze
della Sezione
per la
formazione
professionale

Commissione cantonale per la formazione professionale

Articolo 6.

1. La Commissione, alla cui nomina provvede il Consiglio di Stato, è composta di:

- 4 membri designati dal Consiglio di Stato;
- 5 membri proposti dalle associazioni padronali;
- 5 membri proposti dalle associazioni operaie;
- 4 membri in rappresentanza delle scuole professionali (2 docenti e 2 apprendisti).

2. La Commissione è presieduta dal direttore della Sezione, che ne è membro di diritto.

3. Il direttore dell'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale e i capi ufficio della Sezione partecipano alle riunioni della Commissione con voto consultivo.

Per la trattazione di problemi concernenti determinate professioni il presidente può convocare alle riunioni i rappresentanti dei gruppi professionali interessati. Egli può inoltre invitare alle riunioni della Commissione, come consulenti, esperti o persone particolarmente cognite della materia.

Nomina e
composizione

Articolo 7.

La Commissione è organo consultivo sui problemi concernenti la formazione professionale. I suoi compiti principali sono:

- vigilare sulla formazione professionale in generale e nei diversi settori professionali, collaborando con il Dipartimento e segnatamente con la Sezione per la formazione professionale e con l'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale circa i provvedimenti da prendere per assicurare una formazione adeguata in tutte le professioni;
- pronunciarsi sui progetti e sulle questioni che le vengono sottoposti dal Dipartimento, dalla Sezione o dall'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale.

Compiti

Articolo 8.

La Commissione resta in carica quattro anni. Il periodo di nomina termina il 30 giugno dell'anno successivo a quello della elezione del Consiglio di Stato.

Periodo
di nomina

III. TIROCINIO

A. Prescrizioni generali

Articolo 9.

1. Il tirocinio professionale inizia, di regola, con l'anno scolastico della scuola professionale frequentata.

2. L'inizio del tirocinio dopo l'apertura dell'anno scolastico dev'essere autorizzato dalla Sezione.

3. Il Consiglio di Stato può, per tutte o per certe professioni, fissare il termine entro il quale gli apprendisti possono essere assunti.

Inizio del
tirocinio
(art. 8,
cpv. 2, LF)

Deroghe
all'inizio
del tirocinio
(art. 8,
cpv. 2, LF)

Articolo 10.

1. È apprendista il giovane di almeno 15 anni compiuti, prosciolto dall'obbligo scolastico, che, stipulato un contratto di tirocinio, impari una professione assoggettata alla legge federale o riconosciuta dal Cantone.

2. In circostanze speciali la Sezione può eccezionalmente ammettere come apprendista il giovane che compie i 15 anni durante l'anno civile in corso.

Apprendista
Età minima
(art. 9,
cpv. 1, LF)

Deroghe all'
età minima
(art. 9,
cpv. 2, LF
e art. 8 OF)

Articolo 11.

La Sezione è competente per:

- accordare l'autorizzazione di formare apprendisti quando risultano adempiti i requisiti previsti dall'art. 10, cpv. 1 e 3, della legge federale;
- vietare la formazione di apprendisti quando ricorrono gli estremi previsti dall'art. 10, cpv. 4, della legge federale;
- concedere l'aumento del numero massimo di apprendisti, ai sensi dell'art. 15, cpv. 3, della legge federale.

Maestri di
tirocinio
Autorizza-
zione
di formare
apprendisti

Articolo 12.

La Sezione, in collaborazione con le associazioni professionali, organizza:

- i corsi di formazione per maestri di tirocinio;
- i corsi di perfezionamento per maestri di tirocinio.

Corsi per
maestri di
tirocinio
(art. 11 LF)
(art. 10,
cpv. 4, OF)

Articolo 13.

Il Consiglio di Stato può affidare l'organizzazione dei corsi previsti dall'art. 12 alle associazioni professionali che offrono sufficienti garanzie di formazione.

Corsi
organizzati
dalle
associazioni
(art. 11, cpv.
1, LF)

Articolo 14.

La partecipazione ai corsi per maestri di tirocinio è obbligatoria, riservati i casi previsti dall'art. 76 della legge federale.

Articolo 15.

I maestri di tirocinio che dimostrano di aver ricevuto una formazione equivalente sono dispensati dal frequentare il corso di formazione.

Articolo 16.

A coloro che hanno frequentato il corso viene rilasciato un attestato di frequenza.

Articolo 17.

La Sezione promuove e incoraggia le azioni intese a migliorare e perfezionare la formazione dei maestri di tirocinio.

Articolo 18.

La Sezione è competente per concedere le deroghe all'obbligo dell'esame di professione previste dall'art. 9, cpv. 5, dell'ordinanza federale.

Articolo 19.

1. Il Cantone promuove l'organizzazione dei corsi d'introduzione; in particolare facilita le associazioni professionali che organizzano detti corsi mediante:

- contributi finanziari;
 - la messa a disposizione, se possibile e a determinate condizioni, dei laboratori scolastici.
2. Nelle professioni non rappresentate da un'associazione il Cantone si incarica, con la collaborazione dei maestri di tirocinio, ai quali è richiesto un adeguato contributo finanziario, dell'organizzazione dei corsi d'introduzione.

Articolo 20.

La Sezione è competente per decidere:

- sulle richieste di esonero dalla frequenza dei corsi d'introduzione ai sensi dell'art. 15, cpv. 2, dell'ordinanza federale;
- sulle deroghe alle esigenze poste agli istruttori dei corsi d'introduzione ai sensi dell'art. 16 dell'ordinanza federale.

Articolo 21.

La Sezione accerta che la guida metodica sia in possesso dell'apprendista fin dall'inizio del tirocinio.

Articolo 22.

1. La Sezione mette a disposizione dei maestri di tirocinio un apposito formulario per l'allestimento del rapporto di formazione.

2. Il rapporto di formazione deve essere tenuto a disposizione degli organi incaricati della vigilanza.

Articolo 23.

1. Nelle professioni per le quali il libro di lavoro è prescritto dal regolamento di tirocinio, il maestro di tirocinio deve provvedere affinché ogni apprendista ne sia in possesso e lo tenga regolarmente a giorno.

A tale scopo il datore di lavoro concede all'apprendista il tempo durante l'orario lavorativo.

2. Il libro di lavoro deve essere controllato e firmato periodicamente dal maestro di tirocinio. L'apprendista lo deve tenere a disposizione degli organi di vigilanza, degli esperti degli esami intermedi o di fine tirocinio, degli istruttori dei corsi d'introduzione e della scuola professionale.

3. La Sezione invia alle ditte, agli apprendisti e alle scuole professionali le istruzioni necessarie.

B. Rapporto di tirocinio

Articolo 24.

L'approvazione del rapporto di tirocinio è di competenza della Sezione.

Articolo 25.

1. Il contratto di tirocinio dev'essere allestito prima dell'inizio del tirocinio in tre esemplari e inviato alla Sezione prima dell'inizio del tirocinio.

2. La Sezione mette a disposizione i moduli per il contratto di tirocinio.

3. La Sezione esamina il contratto e lo approva, dopo aver provveduto, d'intesa con le parti, alle eventuali correzioni o completazioni; ne invia una copia a ciascuna delle parti dandone nel contempo comunicazione al Comune in cui si svolge il tirocinio.

4. Il terzo esemplare del contratto di tirocinio resta presso la Sezione. Esso fa stato in caso di contestazioni.

5. La Sezione provvede altresì affinché a ogni apprendista venga consegnato il regolamento di tirocinio.

Obbligo di frequentare i corsi (art. 11, cpv. 3, LF)

Dispense dalle frequenze del corso (art. 11, cpv. 3, LF)

Attestato di frequenza del corso

Corsi di perfezionamento per maestri di tirocinio (art. 10, cpv. 4, OF)

Deroghe all'obbligo dell'esame di professione (art. 9, cpv. 5, OF)

Corsi di introduzione Organizzazione (art. 16 LF e art. 16 OF)

Deroghe (art. 15 cpv. 2, OF)

(art. 16, OF)

Sussidi didattici per la formazione Guida metodica (art. 17 cpv. 1, LF)

Rapporto di formazione (art. 17 cpv. 2, LF e art. 18, cpv. 1, OF)

Libro di lavoro (art. 17, cpv. 3, LF e art. 18, cpv. 2, OF)

Approvazione del rapporto di tirocinio (art. 20, cpv. 1, LF)

Contratto di tirocinio (art. 20, cpv. 2, LF e art. 18, cpv. 1, OF)

Articolo 26.

La riduzione o il prolungamento della durata del tirocinio ai sensi dell'art. 18, cpv. 2, della legge federale, devono essere approvati dalla Sezione.

Articolo 27.

Le modificazioni del contratto di tirocinio durante la sua validità devono essere tempestivamente notificate alla Sezione per la loro approvazione.

Articolo 28.

La Sezione è competente per decidere sia sul riconoscimento del rapporto di tirocinio, come pure sulle altre facilitazioni previste dall'art. 19 della legge federale, per l'handicappato che, a causa della sua infermità, non può svolgere tutti i lavori prescritti nel programma di tirocinio.

Articolo 29.

1. La durata del tempo di prova può essere prorogata con il consenso della Sezione.

2. Lo scioglimento del contratto di tirocinio durante il tempo di prova dev'essere notificato immediatamente alla Sezione.

Articolo 30.

1. Per l'orario e la durata del lavoro, il riposo settimanale, il lavoro festivo e notturno, le vacanze, le visite mediche di controllo, l'assicurazione contro gli infortuni e le malattie sono applicabili le disposizioni federali e cantonali in materia.

2. Nelle professioni nelle quali le condizioni di lavoro degli apprendisti sono previste da un contratto collettivo di lavoro valgono le disposizioni del medesimo.

3. Per la perdita di guadagno in caso di malattie l'apprendista non può essere trattato differentemente dagli altri lavoratori dell'azienda.

4. Il contratto di assicurazione contro gli infortuni per gli apprendisti deve prevedere almeno le prestazioni normali previste dalla Convenzione sull'assicurazione contro gli infortuni degli apprendisti, stipulata tra la Conferenza dei direttori delle società di assicurazione contro gli infortuni e la Conferenza degli uffici cantonali di formazione professionale della Svizzera tedesca, della Svizzera romanda e del Ticino.

5. Il premio dell'assicurazione contro gli infortuni professionali a non professionali degli apprendisti è a carico del datore di lavoro.

6. Le vacanze devono essere concesse, di regola, durante i periodi d'interruzione dell'insegnamento scolastico.

Articolo 31.

1. La retribuzione degli apprendisti dev'essere indicata nel contratto di tirocinio.

2. La stessa deve corrispondere alle disposizioni eventuali di un contratto collettivo di lavoro o di norme emanate dalle associazioni professionali o, di regola, in mancanza di queste, alle condizioni in uso nella professione.

C. Vigilanza sul tirocinio

Articolo 32.

La vigilanza sul tirocinio è esercitata dalla Sezione.

Articolo 33.

La Sezione:

- stimola e consiglia la formazione nell'azienda e favorisce il coordinamento con l'insegnamento scolastico e con i corsi d'introduzione;
- verifica la formazione nell'azienda mediante visite regolari per il tramite di esperti nominati dal Consiglio di Stato.

Articolo 34.

In singoli casi, l'apprendista o il suo rappresentante legale, o il maestro di tirocinio, o la scuola professionale od organizzazioni sindacali o professionali possono in ogni tempo chiedere un intervento dell'autorità di vigilanza.

Articolo 35.

I maestri di tirocinio, le persone incaricate dell'istruzione degli apprendisti, la scuola professionale e i responsabili dei corsi d'introduzione sono tenuti a dare agli incaricati della vigilanza e alla Sezione tutte le informazioni necessarie.

Articolo 36.

La Sezione impartisce le opportune direttive agli incaricati della vigilanza.

Articolo 37.

1. L'esame intermedio individuale, ai sensi dell'art. 24, cpv. 2, della legge federale, è deciso dalla Sezione.

2. L'organizzazione di esami intermedi generalizzati viene decisa dal Consiglio di Stato dopo consultazione delle associazioni professionali o su loro richiesta.

Riduzione o prolungamento della durata del tirocinio (art. 18, cpv. 2, LF)

Modificazioni del contratto di tirocinio

Tirocinio per handicappati (art. 19 LF)

Tempo di prova Proroga (art. 21 cpv. 2, LF)

Scioglimento (art. 21, cpv. 3, LF)

Condizioni di lavoro (art. 30 a) C. O.) Norme generali

Contratti collettivi di lavoro

Perdita di guadagno in caso di malattia

Assicurazione contro gli infortuni

Premi assicurazione

Vacanza

Retribuzione degli apprendisti

Organo di vigilanza (art. 24, LF)

Forme della vigilanza

Interventi particolari

Doveri dei responsabili della formazione

Directive agli incaricati

Esami intermedi (art. 24, cpv. 2, LF e art. 20, cpv. 1, OF) a) individuali

b) generalizzati

Articolo 38.

Trascorso il periodo di prova, il rapporto di tirocinio può essere sciolto:

- di comune accordo fra le parti;
- unilateralmente, per cause gravi;
- in seguito alla revoca dell'approvazione, da parte della Sezione, se appare dubbio il successo del tirocinio o non è data garanzia d'adempimento delle disposizioni legali.

2. Nei casi previsti alle lettere a) e b) il maestro di tirocinio deve avvertire immediatamente la Sezione, che, dopo aver sentito eventualmente le parti e la scuola professionale, cerca una possibile intesa per la continuazione del rapporto di tirocinio.

3. Se l'esperimento non riesce, la Sezione prende atto dell'avvenuto scioglimento del rapporto di tirocinio e provvede, se necessario e per quanto possibile, affinché l'apprendista possa portare a termine il suo tirocinio in un'altra azienda.

4. Quando, in seguito alla visita dell'azienda, oppure su segnalazione delle parti o della scuola professionale, sorgono dubbi sul successo del tirocinio, la Sezione, previo i necessari accertamenti e dopo aver consultato le parti, può decidere la revoca del rapporto di tirocinio. La decisione viene comunicata alle parti e alla scuola professionale.

Articolo 39.

Nel caso di contestazioni di natura civile la Sezione può intervenire come mediatrice.

Le contestazioni di natura civile concernenti il contratto di tirocinio che non possono essere risolte in via bonale dalla Sezione, sono di competenza del giudice civile ordinario.

Articolo 40.

1. In caso di contestazioni inerenti al rapporto di tirocinio o di perfezionamento professionale è considerato domicilio legale il luogo dove ha sede l'azienda di tirocinio, o la scuola d'arti e mestieri, o la scuola d'arti applicate o la scuola media di commercio pubblica o privata.

2. Nei casi dubbi decide il Consiglio di Stato.

3. La partecipazione finanziaria a corsi intercantionali di perfezionamento professionale è a carico del Cantone di domicilio del partecipante.

Insegnamento professionale (art. da 27 a 37 LF e da 22 a 31 OF)

Articolo 41.

L'ordinamento dell'insegnamento professionale è disciplinato dalla vigente legge sulla scuola.

E. Esame finale di tirocinio

Articolo 42.

1. L'organizzazione degli esami finali di tirocinio è affidata alla Sezione.

2. Il Consiglio di Stato può, conformemente all'art. 42, cpv. 2, della legge federale e all'art. 33, cpv. 4, dell'ordinanza federale, delegare l'organizzazione dell'esame finale di tirocinio a un'associazione professionale cantonale che ne faccia richiesta.

Articolo 43.

1. Il Consiglio di Stato, su proposta delle associazioni professionali interessate, nomina i periti d'esame, che rimangono in carica 4 anni.

2. Di regola, i periti, i cui requisiti sono stabiliti dai singoli regolamenti di tirocinio e d'esame, devono essere professionalmente attivi.

Articolo 44.

1. La Sezione, d'intesa con l'Ufficio federale e in collaborazione con le associazioni professionali interessate, può organizzare corsi cantonali per periti.

2. Il Dipartimento può dichiarare obbligatoria la frequenza dei corsi federali e cantonali.

Articolo 45.

1. Le spese per l'organizzazione degli esami finali di tirocinio organizzati dal Cantone, dedotti i sussidi federali e i contributi dei datori di lavoro previsti dall'art. 40, cpv. 2, della legge federale sono a carico del Cantone.

2. Per gli esami organizzati dalle singole associazioni professionali, conformemente all'art. 42 della legge federale, il Cantone concede un contributo sulle spese sussidiabili, secondo le norme federali.

3. Il regolamento di applicazione stabilisce i casi in cui il datore di lavoro è tenuto a rimborsare all'apprendista le spese di viaggio, di vitto e di alloggio per le trasferte occasionate dalla partecipazione all'esame.

Articolo 46.

1. La Sezione rilascia l'attestato federale di capacità all'apprendista che ha superato l'esame finale e ha terminato il tirocinio conformemente al contratto.

Scioglimento del rapporto di tirocinio (art. 26, LF)

Contestazioni (art. 26, LF)

Domicilio legale

Insegnamento professionale

Organizzazione (art. 42, LF)

Periti

Corsi per periti (art. 34, cpv. 1, OF) (art. 34, cpv. 2, OF)

Spese

Attestato federale di capacità (art. 43, LF)

2. La Sezione è pure competente:

- a rilasciare eccezionalmente l'attestato federale di capacità all'apprendista che è impedito senza sua colpa di presentarsi all'esame e che adempie i requisiti richiesti dall'art. 43, cpv. 2, della legge federale;
- a esonerare l'apprendista dall'esame nella materia per la quale ha ottenuto l'esonero parziale dall'insegnamento in applicazione degli articoli 19, cpv. 2 e 30, cpv. 3 della legge federale e a consegnargli l'attestato di capacità.

Articolo 47.

In caso di insuccesso all'esame finale di tirocinio l'interessato o il suo rappresentante legale o il maestro di tirocinio possono inoltrare reclamo alla Sezione.

Il reclamo, debitamente motivato, dev'essere presentato per scritto entro 30 giorni dalla comunicazione delle note.

Articolo 48.

1. Se il reclamo viene ammesso la Sezione può ordinare la ripetizione dell'esame.

2. Qualora il secondo esame dovesse confermare l'esito del primo, il ricorrente può essere tenuto a rimborsare una parte delle spese. A tale scopo può essere richiesto il versamento di una cauzione.

Articolo 49.

1. Contro la decisione della Sezione, può essere interposto ricorso al Consiglio di Stato.

2. Il ricorso, debitamente motivato, dev'essere inoltrato per scritto, entro 30 giorni dal ricevimento del rifiuto del reclamo.

Articolo 50.

1. Chi ha ottenuto indebitamente un attestato federale di capacità è tenuto a restituirlo, unitamente alla comunicazione delle note.

2. È riservata, se del caso, l'azione penale.

IV. FORMAZIONE EMPIRICA

Articolo 51.

Un contratto di formazione empirica, ai sensi dell'art. 49 della legge federale, è, di regola, destinato ai giovani che non soddisfano presumibilmente i requisiti per un tirocinio normale.

Articolo 52.

La Sezione è competente:

- ad autorizzare la stipulazione di un contratto di formazione empirica;
- a concedere un'eventuale proroga del rapporto di formazione;
- ad accertare se lo scopo della formazione è raggiunto;
- a rilasciare l'attestato ufficiale.

V. PERFEZIONAMENTO PROFESSIONALE (art. 50 LF e art. 43 OF)

Articolo 53.

Il Cantone promuove, in collaborazione con le associazioni professionali o altri enti, l'organizzazione di corsi che hanno per oggetto segnatamente il perfezionamento, la riqualificazione, l'introduzione in speciali settori professionali o la preparazione a scuole medio-superiori o superiori e di corsi di aggiornamento.

Articolo 54.

Entrano particolarmente in considerazione, ai sensi dell'art. 53, i seguenti generi di corsi:

- corsi di preparazione agli esami di fine tirocinio per praticanti;
- corsi pratici per apprendisti durante il tirocinio;
- corsi di perfezionamento e di iniziazione a speciali settori professionali per lavoratori qualificati, semiquelificati e praticanti;
- corsi di preparazione alle funzioni di capo, agli esami di professione e agli esami di maestro;
- corsi di preparazione alle scuole previste dagli articoli da 58 a 61 della legge federale e corsi di aggiornamento.

Articolo 55.

1. L'organizzazione dei corsi di cui alle lettere a), b), c), d), dell'art. 54 spetta in primo luogo alle associazioni professionali.

2. Quando circostanze particolari lo giustificano, in modo speciale quando non esiste un'associazione professionale o un altro ente che ne assuma l'iniziativa, il Cantone può provvedere direttamente all'organizzazione di determinati corsi. I corsi di cui alla lettera e) sono di regola organizzati dal Cantone.

Articolo 56.

1. Il Cantone può concedere un contributo alle associazioni professionali o agli altri enti che organizzano un corso previsto dall'art. 54.

2. Il contributo è assegnato solo alla condizione che non si persegua uno scopo di lucro e che i corsi siano accessibili a tutti coloro che adempiono le condizioni richieste.

Reclamo

Ripetizione dell'esame

Ricorso

Restituzione dell'attestato federale di capacità

Principio (art. 49, LF)

Autorizzazione (art. 40, OF)

Principi

Generi di corsi

Organizzazione

Contributi

Articolo 57.

Per i corsi organizzati dal Cantone può essere richiesto ai partecipanti o ai datori di lavoro un contributo alle spese.

Spese di partecipazione

Articolo 58.

La Sezione vigila sui corsi organizzati dalle associazioni e dagli altri enti, esamina i preventivi e i consuntivi e formula le proposte alle autorità competenti per l'assegnazione dei contributi cantonali e federali.

Vigilanza

VI. PARTECIPAZIONE FINANZIARIA DEL CANTONE

Articolo 59.

1. L'ammontare del contributo del Cantone per l'organizzazione di corsi di formazione per maestri di tirocinio (art. 12), di corsi d'introduzione (art. 19), di corsi per periti d'esame (art. 44) e di corsi di perfezionamento professionale (art. 54) viene stabilito volta per volta dal Consiglio di Stato, tenendo conto dell'importanza e del genere di corsi, nonché della disponibilità finanziarie degli enti organizzatori.

Ammontare del contributo cantonale

2. Nel regolamento di applicazione è definita la percentuale minima del contributo per i singoli generi di corsi.

3. In ogni caso il contributo cantonale non può essere inferiore al contributo federale previsto per lo stesso genere di corso.

VII. ASSEGNI DI TIROCINIO E SUSSIDI PER IL PERFEZIONAMENTO E LA RIQUALIFICAZIONE PROFESSIONALI

Articolo 60.

1. Il Cantone concede:

Principio

a) assegni per facilitare il tirocinio;
b) sussidi per il perfezionamento e la riqualificazione professionali.

2. Gli assegni di tirocinio sono concessi quale aiuto complementare alla famiglia per la formazione dei figli; i sussidi per il perfezionamento e la riqualificazione professionali quale aiuto complementare a chi intende specializzarsi o riqualificarsi in un'altra professione.

Articolo 61.

1. Gli assegni di tirocinio e i sussidi per il perfezionamento e la riqualificazione professionali sono basati sulle spese derivanti dal tirocinio, dagli studi e commisurate alle possibilità economiche del richiedente e della sua famiglia.

Commissione

2. Nel calcolo del sussidio per il perfezionamento e la riqualificazione professionali può essere tenuto conto della perdita di guadagno subita dal richiedente.

Articolo 62.

Gli assegni e i sussidi sono concessi dal Dipartimento designato dal Consiglio di Stato, che ne stabilisce l'ammontare di volta in volta.

Concessione

Articolo 63.

Il Consiglio di Stato stabilisce, con decreto esecutivo, le norme di applicazione per la concessione degli assegni e dei sussidi previsti dall'articolo 60.

Norme di applicazione

VIII. ESECUZIONE DELLA LEGGE

Articolo 64.

1. Contro le decisioni della Sezione per la formazione professionale e del Dipartimento è dato ricorso, entro 30 giorni dalla comunicazione, al Consiglio di Stato.

Ricorso

2. Le decisioni del Consiglio di Stato sono inappellabili, riservati i casi stabiliti dall'articolo 68 della legge federale.

3. Sono applicabili le norme della legge cantonale di procedura per le cause amministrative.

Articolo 65.

1. Le infrazioni alla legge federale e alle relative disposizioni esecutive sono perseguite in applicazione della legge di procedura per le contravvenzioni: l'avvertimento o la multa sono pronunciati dal Dipartimento; la pena privativa della libertà, dall'autorità giudiziaria.

Norme penali

2. Le infrazioni alle norme della presente legge e alle corrispondenti disposizioni esecutive, in quanto non siano perseguibili in virtù della legge federale, sono punite dal Dipartimento con multa sino a fr. 5.000. —

Articolo 66.

Il Consiglio di Stato promulga il regolamento d'applicazione della presente legge.

Regolamento di applicazione

IX. DISPOSIZIONI FINALI

Articolo 67.

Con l'entrata in vigore della presente legge è abrogata la legge cantonale della formazione professionale del 16 febbraio 1971 e ogni altra norma contraria.

Norme abrogative

Articolo 68.

Il Consiglio di Stato, trascorsi i termini per l'esercizio del diritto di referendum, fissa la data dell'entrata in vigore della presente legge.

Entrata in vigore

Commento sui singoli articoli del progetto di legge cantonale

O. Premessa

Rileviamo innanzitutto che si tratta di una legge di applicazione di disposizioni federali (legge e ordinanza federali) che sono spesso di carattere imperativo.

Per evitare il pericolo di una diversa interpretazione, d'intesa con le due Conferenze degli uffici cantonali della formazione professionale, della Svizzera francese (Conférence) e della Svizzera tedesca (DBK), si è perciò ritenuto opportuno, come regola, di non riprendere né nella legge cantonale, né nel regolamento di applicazione le norme federali già ben definite. Per facilitare la lettura del progetto la norma federale alla quale ci si riferisce viene indicata nella margine o nel testo dell'articolo del progetto.

Le due Conferenze citate, per facilitare un confronto fra le leggi dei diversi Cantoni, hanno anche preparato, all'intenzione dei Cantoni, un progetto di massima, con la suddivisione capitolo per capitolo, progetto al quale abbiamo anche noi cercato di atternerci, tenendo tuttavia conto della diversa organizzazione cantonale.

Aggiungiamo, infine, che la nuova legge federale non si differenzia molto, salvo per certi settori, dalle norme della legge del 1963, per cui anche nel progetto che vi sottoponiamo vengono riprese, in una forma però più schematica, norme della legge cantonale tuttora in vigore.

I. Scopo e campo di applicazione

Articolo 1. Scopo e campo di applicazione della legge

L'innovazione più importante consiste nel togliere dal campo di applicazione l'orientamento professionale, che figura invece nella legge del 1971. È infatti intenzione del Consiglio di Stato di disciplinare questa materia con una legge separata, per la cui preparazione è stato nominato un apposito Gruppo di lavoro.

Dobbiamo dire che la Commissione cantonale per la formazione professionale (chiamata in seguito «Commissione cantonale»), dopo una lunga discussione, si è pronunciata a maggioranza per l'inserimento dell'orientamento professionale nella legge cantonale sulla formazione professionale. Gli argomenti principali addotti sono i seguenti:

a) il fatto che in campo federale l'orientamento professionale è inserito nella legge sulla formazione professionale;

b) lo stretto rapporto fra orientamento e formazione professionale;

c) il timore che con una nuova legge si tenda a creare un ulteriore apparato burocratico.

È molto probabile che in occasione della prevista consultazione il problema venga riproposto, particolarmente da parte delle associazioni padronali.

È rimasta in sospeso la questione a sapere se, ritenuta valida la decisione del Consiglio di Stato, sia necessario inserire nella legge in esame un articolo nel quale si precisi che l'orientamento professionale sarà regolato con una legge separata.

II. Autorità competenti e organizzazione

Articolo 2. Autorità competenti

Sono indicati, in ordine gerarchico, gli organi di vigilanza e di esecuzione della legge. La Commissione cantonale si è pronunciata a maggioranza per non indicare nella legge il nome del Dipartimento competente, che figurerà invece nel regolamento di applicazione.

Articolo 3. Competenze del Consiglio di Stato

Articolo 4. Competenze del Dipartimento

La suddivisione delle competenze fra queste due istanze superiori è stata fatta tenendo conto della situazione presente e dell'importanza dei singoli oggetti. Dovrà essere eventualmente compito del Consiglio di Stato di esaminare se, per uno sveltimento delle pratiche, alcune competenze, che nel progetto sono del Consiglio di Stato, non sia preferibile trasferirle al Dipartimento.

Salvo alcune competenze che si riferiscono a norme federali (e per le quali è indicato nel progetto il relativo articolo della legge o dell'ordinanza federali) nei singoli articoli del progetto sono meglio precisate le competenze menzionate agli articoli 3 e 4.

Articolo 5. Competenze della Sezione
Corrisponde alla situazione attuale.

Commissione cantonale per la formazione professionale

Articolo 6. Nomina e composizione

Attualmente la Commissione è composta di 6 membri designati dal Consiglio di Stato (di cui due docenti e due apprendisti) e 5 membri ciascuno proposti dalle associazioni padronali e dalle associazioni operaie.

Il nostro Gruppo ha ritenuto di mantenere il numero dei membri delle associazioni professionali, di menzionare a parte i rappresentanti dei docenti e degli apprendisti (2+2), in quanto la loro designazione avviene tramite i rispettivi organi scolastici, e di fissare a 4 i membri designati dal Consiglio di Stato. Di questi ultimi, due dovrebbero rappresentare le direzioni scolastiche (scuole professionali e scuole d'arti e mestieri). Attualmente fra i membri designati dal Consiglio di Stato figura un rappresentante dei mass-media.

Nella Commissione cantonale la composizione della Commissione è stata molto dibattuta. Varie furono le proposte, come la riduzione proporzionale del numero dei membri, la presenza di soli rappresentanti delle associazioni professionali (per assicurare la pariteticità), l'esclusione dei rappresentanti degli apprendisti, la riduzione del numero dei membri designati dal Consiglio di Stato.

A maggioranza è prevalsa la tesi che, trattandosi dell'unico organo, al di fuori dell'amministrazione, nel quale le varie componenti della formazione professionale (Stato, associazioni padronali, associazioni sindacali, docenti e apprendisti) hanno la possibilità di vigilare sulla formazione professionale in generale e di discutere sui problemi a essa connessi, la composizione proposta dal Gruppo di lavoro è accettabile.

Articolo 7. Compiti

Salvo l'aggiunta della collaborazione con l'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale, che non figura nella legge in vigore, questo articolo è rimasto invariato.

La Commissione cantonale non ha accettato la proposta d'inserire un diritto d'iniziativa della Commissione (porre problemi, presentare proposte, ecc.), ritenendo questo diritto implicito nella lettera a) del progetto.

Articolo 8. Periodo di nomina

Nessuna modificazione

III. Tirocinio

Articolo 9. Inizio del tirocinio

Trattasi di norme federali. L'aggiunta del cpv. 3 ha lo scopo di permettere al Consiglio di Stato di stabilire un termine ultimo per l'assunzione di apprendisti in professioni per le quali le esigenze scolastiche od organizzative non permettono l'inserimento di nuovi arrivati oltre una certa data.

Articolo 10. Apprendista

Trattasi anche qui di norme federali

Articoli da 11 a 18. Maestri di tirocinio

Trattasi di norme che riguardano i maestri di tirocinio (datori di lavoro) e che sono in buona parte riprese dalla legislazione federale.

Anche la possibilità di affidare ad organizzazioni professionali l'organizzazione dei corsi di formazione e di perfezionamento dei maestri di tirocinio è prevista dalla legge federale.

Articoli 19 e 20. Corsi d'introduzione

Con la nuova legge federale i corsi d'introduzione sono diventati obbligatori e le asso-

ciazioni professionali hanno il compito di organizzarli.

Dev'essere sottolineata l'importanza di questi corsi, particolarmente nei Cantoni, come il nostro, nei quali la maggior parte degli apprendisti viene formata in piccole e medie aziende, che non sempre sono in grado di dare ai loro apprendisti una formazione adeguata e completa corrispondente in ogni dettaglio alle esigenze dei regolamenti federali. Durante i corsi d'introduzione, la cui durata va da 2 a 4 e anche più settimane all'anno, gli apprendisti, convocati in laboratori appositamente attrezzati, eseguono, sotto la guida di istruttori qualificati, i lavori più importanti previsti dai rispettivi regolamenti di tirocinio.

I corsi permettono altresì di verificare il grado di preparazione professionale degli apprendisti e di intervenire laddove risultano gravi lacune o insufficienze.

Appunto in considerazione dell'importanza di questi corsi è prevista al cpv. 2 dell'art. 19 la possibilità per il Cantone di organizzare direttamente i corsi d'introduzione quando non esiste nel Cantone un'associazione professionale che lo può fare.

Articoli da 21 a 23. Sussidi didattici per la formazione

Trattasi dell'applicazione di norme federali.

Articoli da 24 a 29. Rapporto di tirocinio

Trattasi anche qui di disposizioni federali non suscettibili di modificazioni.

Nella Commissione cantonale è stata richiesta la possibilità di utilizzare per il contratto di tirocinio dei moduli preparati dalle associazioni professionali. Dato che l'uso di moduli diversi creerebbe delle difficoltà e perdite di tempo per chi deve verificare i contratti, la proposta non è stata accettata.

Si è tuttavia convenuto di studiare con le associazioni professionali un modulo uniforme, che tenga conto anche delle loro esigenze.

Articolo 30. Condizioni di lavoro

Articolo 31. Retribuzione degli apprendisti

Nella Commissione è stato assai discusso l'obbligo di osservare le norme di eventuali contratti collettivi di lavoro, sia per le condizioni degli apprendisti sia per la loro retribuzione.

È prevalsa la tesi che, per evitare disparità di trattamento fra apprendisti occupati da aziende firmatarie del contratto collettivo e aziende non firmatarie, quando le condizioni di lavoro o la retribuzione degli apprendisti sono previste da un contratto collettivo di lavoro, queste debbano essere osservate anche dalle aziende che non sono firmatarie del contratto.

Il problema verrà probabilmente risollevato durante la prevista consultazione e spetterà in definitiva al Consiglio di Stato, rispettivamente al Gran Consiglio di prendere una decisione in merito.

Nella legge federale non se ne parla in quanto il contratto di tirocinio è regolato dal Codice delle obbligazioni.

Articoli da 32 a 37. Vigilanza sul tirocinio

Anche su questi articoli vi è stata una lunga discussione sia nel Gruppo di lavoro sia nella Commissione cantonale, sostenuta in particolare da chi vorrebbe limitare la vigilanza, rispettivamente le visite alle aziende, a casi particolari.

È prevalsa la tesi che, tenendo conto delle particolari strutture delle nostre aziende, alle quali abbiamo già accennato a proposito dei corsi d'introduzione, sia necessaria, come previsto dalla lettera b) dell'art. 33, una

vigilanza regolare tramite visite fatte da appositi incaricati, con il compito, oltre a quello della verifica, di consigliare, suggerire, stimolare.

Nulla da osservare sugli altri articoli che anche nella Commissione cantonale non hanno sollevato obiezioni.

Articoli 39 e 40. Contestazioni e domicilio legale

Nessuna osservazione.

Articolo 41. Insegnamento professionale

Nessuna osservazione.

Articoli da 42 a 50. Esame finale di tirocinio

Trattasi dell'applicazione di disposizioni federali e la ripresa di norme cantonali già esistenti.

Nella Commissione cantonale è stata sollevata l'opportunità o meno di precisare, allorché si parla di associazioni professionali (vedi art. 43, cpv. 1) e quale categoria di associazioni ci si riferisce.

Dato che sia nella legge sia nell'ordinanza federali si parla unicamente di «associazioni professionali» e siccome i due termini che potrebbero eventualmente entrare in linea di conto, e cioè associazione padronale e organizzazione sindacale (o dei lavoratori), escluderebbero altre forme d'associazione che raggruppano datori di lavoro e dipendenti (associazione dei tecnici, per esempio), si è preferito conservare questo termine anche nella legge cantonale, salvo nei casi in cui la distinzione appare necessaria (vedi art. 6 e art. 34).

IV. Formazione empirica

Articolo 51. Principio

Trattasi di un'innovazione introdotta con la legge federale, che ha sollevato molte contestazioni, specialmente da parte dei sindacati.

Dobbiamo dire che, a suo tempo, anche la nostra Commissione cantonale, con l'adesione dei rappresentanti padronali, e successivamente il Dipartimento, avevano preso una posizione contraria a questa innovazione.

In questo articolo si riprende, quasi alla lettera, la disposizione federale, intendendo riservare questa forma di apprendimento ai giovani che non sono in grado di fare un tirocinio normale. Per il nostro Cantone questo articolo sostituisce le norme riguardanti il tirocinio pratico, che figurano nella legge cantonale presentemente in vigore e nel regolamento di applicazione.

Infatti, a giudizio dell'autorità federale, le nostre disposizioni sul tirocinio pratico — riservato in particolare ai debili mentali — non possono più essere riprese.

Articolo 52. Autorizzazione

Trattasi dell'applicazione delle norme federali.

V. Perfezionamento professionale

A questo capitolo è stata accordata una particolare attenzione, sia perché l'art. 50 della legge federale si limita a stabilire il principio, lasciando in particolare ai Cantoni il compito di emanare le norme di applicazione, sia in considerazione dell'importanza che questo aspetto della formazione rappresenta per un Cantone, come il nostro, isolato linguisticamente e geograficamente dal resto della Svizzera.

Articolo 53. Principio

In questo articolo viene messo particolarmente l'accento sul compito del Cantone di promuovere l'organizzazione di corsi di perfezionamento, di riqualificazione, ecc.

Articolo 54. Genere di corsi

In questo articolo sono stati ripresi i corsi già elencati nella legge cantonale in vigore (art. 22 e 23), con l'aggiunta, alla lettera e), dei corsi di preparazione alle scuole previste dagli articoli da 58 a 61 della legge federale (Scuole dei tecnici, Scuole tecniche superiori, Scuole superiori per i quadri dell'economia e dell'amministrazione e altre Scuole specializzate superiori), nonché di eventuali corsi di aggiornamento.

Articolo 55. Organizzazione

Al cpv. 1 dell'articolo si è voluto affermare il principio che l'organizzazione dei corsi menzionati all'art. 54, salvo la lettera e), spetta in primo luogo alle associazioni, mentre al cpv. 2 si è lasciata aperta la possibilità per il Cantone di organizzare dei corsi quando circostanze particolari lo rendono necessario.

Articolo 56. Contributi

A proposito della partecipazione finanziaria del Cantone alle spese dei corsi organizzati dalle associazioni — che, in base alla legge in vigore, non può essere inferiore al 50% delle spese computabili — vi è stata nella Commissione cantonale una lunga discussione. Particolarmente da parte dei rappresentanti delle associazioni padronali si insisteva per l'indicazione di una percentuale minima di contributo.

Dato che, oltre ai corsi menzionati all'art. 54, vi sono altri corsi, previsti dal progetto di legge, per i quali è prevista una partecipazione finanziaria del Cantone, si è deciso di inserire un capitolo a sé per regolare questa materia (vedi art. 59).

Articolo 57. Spese di partecipazione

È prevista da questo articolo la possibilità per il Cantone di richiedere un contributo alle spese ai partecipanti e ai datori di lavoro, per i corsi da esso organizzati. Nel regolamento verrà precisato per quali corsi il Cantone può chiedere questo contributo.

Articolo 58. Vigilanza

Nessuna osservazione

VI. Partecipazione finanziaria del Cantone

Articolo 59. Ammontare del contributo cantonale

Come abbiamo accennato nel commento all'art. 56, la formulazione di questo articolo è un compromesso fra le diverse tesi presentate nella Commissione cantonale.

A nostro avviso, salvo la norma del cpv. 3, secondo la quale il contributo cantonale non dev'essere inferiore a quello federale, norma, questa, che ci sembra accettabile, la soluzione proposta è abbastanza elastica in quanto permette di tener conto dell'importanza e del genere di corso e delle disponibilità finanziarie dell'ente organizzatore. Essendo previsto, al cpv. 2, che la percentuale minima del contributo verrà definita nel regolamento — più facilmente modificabile — sarà possibile tener conto anche della situazione finanziaria cantonale.

Si è anche parlato, nel corso della discussione, dell'idea di costituire un fondo cantonale per la formazione e il perfezionamento professionali, finanziato con un contributo di tutti i datori di lavoro, prelevato sulla massa generale dei salari, come si fa per gli assegni familiari. Il problema non è stato però approfondito in quanto si vuole attendere l'esito di un ricorso al Tribunale federale presentato da un'associazione padronale ginevrina contro una legge di quel Cantone che introduceva appunto questo prelevamento.

Noi rimaniamo dell'avviso che, considerato lo stato delle finanze cantonali da una parte e la necessità, dall'altra, di incentivare le associazioni a organizzare questi corsi assicurando un adeguato contributo, la soluzione suggerita, se realizzabile, sia la migliore. Importante è altresì il fatto che con questo prelievo tutte le aziende saranno chiamate a contribuire alle spese per la formazione e per il perfezionamento professionali.

VII. Assegni di tirocinio e sussidi per il perfezionamento e la riqualificazione professionali

Articoli da 60 a 63.

Il testo di questi articoli — che, corrispondono nella sostanza alle norme presentemente in vigore — è stato concordato con i competenti servizi del Dipartimento della pubblica educazione. Viene seguita la falsa-

riga delle disposizioni che regolano gli assegni di studio.

Come risulta dall'art. 63, le norme di applicazione verranno stabilite con decreto esecutivo.

VIII. Esecuzione della legge

Articoli da 64 a 66

Nulla da osservare. La redazione è stata curata dal giurista del Dipartimento. Le uniche modificazioni apportate nel corso della discussione in seno alla Commissione cantonale riguardano il termine di ricorso — portato da 15 a 30 giorni come per i ricorsi riguardanti l'esito degli esami di fine tirocinio (art. 49) — e l'aumento del massimo della multa da 2'000 a 5'000 fr.

IX. Disposizioni finali

Nessuna osservazione.

Consultazione sul progetto di nuova Legge cantonale sull'orientamento scolastico e professionale

L'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale, per incarico del Dipartimento della pubblica educazione, avvia la procedura di consultazione sul progetto di nuova

Legge cantonale sull'orientamento scolastico e professionale

interpellando, mediante questo inserto di «Scuola Ticinese»:

i partiti politici, le associazioni padronali, le associazioni dei lavoratori, le associazioni magistrali, le direzioni delle scuole medie, medie-superiori e professionali, i docenti di queste scuole, le assemblee degli allievi delle scuole professionali e delle scuole medie-superiori.

Tutte le osservazioni concernenti il progetto di nuova Legge cantonale sull'orientamento scolastico e professionale dovranno essere trasmesse all'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale, via C. Pellandini 4, 6500 Bellinzona, entro il 31 ottobre 1981.

I risultati della consultazione saranno riassunti in un rapporto conclusivo che verrà presentato al Dipartimento della pubblica educazione entro la metà di gennaio del 1982.

Premessa

La nuova Legge federale sulla formazione professionale del 19 aprile 1978, accettata dal popolo il 3 dicembre dello stesso anno, disciplina negli articoli 2-5 l'orientamento scolastico e professionale. A seguito dell'accettazione popolare i cantoni sono stati invitati ad adattare le leggi cantonali ai nuovi disposti federali.

Fino ad oggi le disposizioni inerenti l'orientamento scolastico e professionale erano contenute nei primi articoli della Legge cantonale sulla formazione professionale.

A seguito dell'importanza assunta dall'orientamento e dell'evoluzione registrata in

questo settore il Consiglio di Stato propone di staccare questa componente legislativa, elaborando una legge separata sull'orientamento scolastico e professionale.

Questa presa di posizione si basa sulla considerazione che l'orientamento ha una triplice funzione (professionale, scolastica e pre-academica); mentre la legge sulla formazione professionale interessa i giovani che iniziano un apprendistato e gli adulti che conseguono titoli professionali superiori, l'orientamento si rivolge a tutti coloro che desiderano un inserimento professionale, come pure continuare gli studi o anche perfezionarsi in qualsiasi settore economico.

Inoltre l'orientamento si è talmente sviluppato negli ultimi anni, dal punto di vista strutturale e funzionale, da giustificare una legge specifica. Va infine ricordato che la richiesta di una legge separata si sta concretizzando anche in altri cantoni della Svizzera.

Il Consiglio di Stato ha costituito il 19 maggio 1981 un gruppo di lavoro incaricato di allestire l'avamprogetto della Legge cantonale sull'orientamento scolastico e professionale. Il gruppo è così composto:

Romano Rossi, capo dell'Ufficio di orientamento, presidente;

Renzo Calderari, Sezione formazione professionale;

Mauro De Grazia, Ufficio cantonale di orientamento;

Marco Lafranchi, Ufficio cantonale di orientamento;

Franco Lepori, capo dell'Ufficio dell'insegnamento medio;

Alfredo Lotti, ingegnere;

Basilio Scacchi, già capo ufficio tirocinio della Sezione per la formazione professionale.

Il giurista del Dipartimento della pubblica educazione, Jacques Ducry, ha assunto le funzioni di consulente giuridico.

Occorre rilevare che l'attività di questa commissione ha potuto essere compressa in tempi relativamente brevi anche per il fatto che questa materia era già stata oggetto di esame da parte del gruppo che si è occupato della Legge cantonale sulla formazione professionale, come pure da parte della Commissione cantonale per la formazione professionale.

Dal 5 al 23 giugno il gruppo ha tenuto 4 sedute plenarie, alle quali vanno aggiunte diverse sedute dei sottogruppi, riuscendo a licenziare l'avamprogetto a fine luglio 1981.

Romano Rossi

PROGETTO DI LEGGE SULL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE

IL GRAN CONSIGLIO DELLA REPUBBLICA E CANTONE DEL TICINO

vista la Legge federale sulla formazione professionale del 19 aprile 1978 e la relativa ordinanza d'esecuzione del 7 novembre 1979,

decreta:

Art. 1. La presente legge disciplina l'orientamento scolastico e professionale nel cantone.

Campo
d'applica-
zione

Art. 2. L'orientamento scolastico e professionale ha per scopo di aiutare giovani e adulti a compiere le scelte scolastiche e professionali in modo consapevole e ragionato.

Scopo
dell'orien-
tamento

Art. 3. ¹L'aiuto ai consultanti si esplica, tenendo in considerazione le loro aspirazioni e attitudini, mediante:

Funzioni

- la documentazione e l'informazione individuale o collettiva sulle vie di formazione, sulle caratteristiche delle diverse professioni, sul mondo del lavoro e sull'evoluzione del mercato del lavoro;
- la consulenza individuale per la scelta di una formazione scolastica o professionale;
- la collaborazione nel collocamento a tirocinio.

²Sono escluse le attività di selezione professionale.

³Il Consiglio di Stato può chiedere la collaborazione dei servizi di orientamento scolastico e professionale per esami di ammissione a scuole pubbliche di natura professionale.

Art. 4. ¹L'orientamento scolastico e professionale è facoltativo e gratuito.

Principi

²Su loro richiesta i genitori sono adeguatamente associati alla consulenza individuale rivolta ai figli.

³I risultati delle consultazioni non possono essere comunicati a terzi, senza il consenso esplicito del consultante.

Art. 5. ¹L'organizzazione dell'orientamento scolastico e professionale è di competenza del Dipartimento della pubblica educazione (detto in seguito Dipartimento).

Organiza-
zione

²Il Dipartimento affida l'orientamento all'Ufficio cantonale di orientamento scolastico e professionale (detto in seguito Ufficio cantonale).

³L'Ufficio cantonale comprende:

- la direzione;
- gli uffici regionali;
- il servizio di orientamento agli studi superiori;
- il servizio di documentazione.

Art. 6. L'Ufficio cantonale è diretto da un orientatore qualificato il quale:

Direzione
cantonale

- dirige e coordina l'attività degli uffici regionali e dei servizi agli studi superiori e di documentazione;
- assicura le relazioni con il Dipartimento;
- rappresenta l'Ufficio cantonale nei rapporti con le scuole e con le associazioni professionali;
- cura le relazioni con enti e servizi che svolgono attività o ricerche utili per l'orientamento;
- collabora con i servizi di orientamento scolastico e professionale degli altri cantoni;
- presiede il Collegio degli orientatori.

Art. 7. ¹Il Consiglio di Stato fissa i comprensori e le sedi degli Uffici regionali.

Uffici
regionali

²In ogni ufficio regionale operano orientatori qualificati.

³Nel loro comprensorio gli orientatori assicurano:

Funzioni

- l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale nelle sedi di scuola media mediante incontri informativi,

consulenze individuali, organizzazione di periodi di pratica professionale e collaborazione nel collocamento a tirocinio;

- la consulenza a apprendisti e studenti che intendono cambiare la formazione scelta;
- la consulenza ai giovani e agli adulti che per motivi personali o per le esigenze del mercato del lavoro intendono cambiare professione, specializzarsi o indirizzarsi verso una nuova formazione.

Art. 8. ¹Il servizio di orientamento agli studi superiori è affidato a orientatori qualificati con una formazione accademica completa.

Servizio di
orientamento
agli studi
superiori

²Esso ha lo scopo di informare e consigliare:

- gli allievi delle scuole medie superiori e altri interessati nella scelta di uno studio accademico o di un'altra formazione superiore;
- gli studenti universitari o di altre scuole superiori nei casi di riorientamento.

Art. 9. ¹Il servizio di documentazione ha il compito di:

Servizio di
documentazione

- raccolgere e aggiornare regolarmente le informazioni concernenti le vie di formazione, i contenuti delle varie professioni e degli studi e i documenti sull'evoluzione del mercato del lavoro;
- redigere testi e documenti informativi per i giovani e i loro genitori;
- trasmettere agli uffici regionali la documentazione necessaria per gli orientatori e quella da mettere a disposizione del pubblico e delle scuole.

²Al servizio di documentazione sono messi a disposizione studi aggiornati sulle previsioni occupazionali nelle diverse professioni.

Art. 10. Gli orientatori formano il Collegio degli orientatori.

Collegio
degli
orientatori

Esso:

- tratta i problemi dell'orientamento con particolare riferimento all'evoluzione della vie di formazione, delle professioni e del mondo del lavoro;
- agevola tra gli orientatori gli scambi concernenti l'esperienza e le tecniche professionali;
- elabora proposte per l'aggiornamento professionale.

Art. 11. Il Dipartimento può dichiarare obbligatorio, per gli orientatori, l'assolvimento di corsi di perfezionamento.

Perfezionamento

Art. 12. ¹All'opera di orientamento collaborano:

Collabora-
zione

- le direzioni scolastiche;
- i docenti, in particolare i docenti di classe;
- la Sezione cantonale per la formazione professionale e la Commissione cantonale per la formazione professionale;
- tutti gli altri servizi dello Stato interessati all'attività orientativa.

²Per le modalità di lavoro all'interno delle scuole l'Ufficio cantonale stabilisce appropriati accordi preliminari con i responsabili dei settori scolastici interessati.

³L'Ufficio cantonale stabilisce accordi di collaborazione con le associazioni professionali e le aziende per l'opera di informazione e per il collocamento a tirocinio dei giovani.

Art. 13. Con l'entrata in vigore della presente legge, resta abrogata ogni altra disposizione contraria o incompatibile, segnatamente gli art. 4, 5, 6 e 7 della Legge cantonale sulla formazione professionale del 16 febbraio 1971.

Disposizioni
abrogate

Art. 14. ¹Decorsi i termini per l'esercizio del diritto di referendum, la presente legge è pubblicata nel Bollettino ufficiale delle leggi e degli atti esecutivi.

Entrata in
vigore

²Il Consiglio di Stato fissa la data dell'entrata in vigore.

Ballinzona, 29 luglio 1981

Importanza del latino nella scuola media e nei ginnasi

Esito di una ricerca dei professori
Gianfranco Nicora, Cristina Induni e Tiziana Guerra

Premessa

Tra gli argomenti addotti per sostenere l'utilità dell'insegnamento del latino nella scuola media inferiore merita in primo luogo d'essere messo in luce il contributo offerto dallo studio della lingua latina allo «sviluppo mentale dell'allievo».

Riassumiamo qui i risultati di una ricerca che tende a confermare questa tesi, assumendo come dato di confronto l'esito conseguito nello studio del latino, da una parte, e in quello della lingua straniera e della matematica, dall'altra.

Per la scelta delle materie si è fatto ricorso al metodo dell'analisi fattoriale (Calonghi, 1956) e, sulla base delle indicazioni contenute in uno studio di F. Secadas, secondo cui le discipline del curriculum degli studi medi si possono ricondurre a tre fattori fondamentali — linguistico simbolico (LS), scientifico-astratto (Sa) e tecnico-pratico (Tp) — è stata operata la scelta delle materie di confronto: la lingua straniera e la matematica, che saturano rispettivamente il fattore linguistico-simbolico e il fattore scientifico-astratto.

Per quanto concerne la valutazione dei risultati conseguiti nelle tre materie, tenuto conto anche del fatto che l'indagine interessava una popolazione scolastica distribuita in tre istituti, la scelta è caduta sulle prove oggettive, che offrono una certa garanzia contro il rischio di soggettività degli strumenti tradizionali di valutazione (interrogazioni, elaborati scritti, voti): e ciò pur nella convinzione che il valore e la bontà delle prove oggettive non sono solo affidati alle tecniche che ne guidano la costruzione, quanto piuttosto alla loro coerenza con gli obiettivi didattico-educativi prefissati.

Un'ulteriore garanzia era offerta dalla possibilità di far perno su prove oggettive già sperimentate da G. Proverbio nella sua ricerca condotta in Italia.

1. La ricerca

Dopo gli anni '70, la riforma della scuola secondaria inferiore ha messo in discussione molti valori, tra cui quelli attribuiti tradizionalmente all'insegnamento del latino, ritenuto garante dell'umanesimo.

Tuttavia, sostenere che l'umanesimo si sarebbe salvato con la conservazione del latino è falso quanto affermare che, per promuovere un nuovo umanesimo, è necessario bandire il latino dalle nostre scuole.

Più ragionevole appare invece chiedersi e individuare su basi positive qual è il valore formativo del latino. È ciò che s'è inteso fare con questa ricerca, che prende lo spunto da due precedenti indagini condotte in Spagna (F. Secadas) e in Italia (G. Proverbio).

A) L'ipotesi

Quale rapporto esiste tra il latino, la lingua straniera e la matematica e fra le attitudini mentali a cui queste discipline fanno capo? La ricerca intenderebbe dimostrare appunto l'esistenza del rapporto già ammesso e quantificarlo mediante il confronto dei risultati scolastici, assumendo come provvisorie le conclusioni di F. Secadas (1957) e di G. Proverbio (1977).

Secadas, confrontando gli esiti conseguiti in latino da studenti di scuole secondarie con i risultati raggiunti in lingua straniera e in matematica, ha ottenuto come coefficiente di correlazione multipla

$$r = 0,85$$

statisticamente valutato come «abbastanza alto» (Calonghi, 1956, p. 130 e De Landsheere, 1974, p. 426), mentre G. Proverbio ha ottenuto, nella sua indagine, un rapporto inferiore:

$$r = 0,61$$

classificato come «discreto». La differenza non è giudicata significativa. Questi coefficienti saranno ripresi per un confronto al

momento di interpretare i risultati della ricerca ticinese.

B) Il campione

Le prove oggettive sono state somministrate a soggetti appartenenti al III anno di corso in due ginnasi e al IV anno di corso di una scuola media, corrispondenti al secondo anno di latino. Le prove di francese e di matematica sono state estese anche ai non latinisti.

La campionatura è avvenuta seguendo il metodo sistematico-casuale. I soggetti estratti su 120 allievi hanno raggiunto l'effettivo di 61, in riferimento ai quali si è svolta la fase di elaborazione dei dati.

C) Gli strumenti

Le prove nei tre settori dell'indagine sono avvenute con l'ausilio di questi strumenti:

Latino: un insieme di tre prove, atte a rilevare la competenza linguistica e le principali conoscenze di grammatica (comprensione e interpretazione di un testo — lessico — grammatica e sintassi).

Francese: un insieme di quattro prove, atte a rilevare la competenza linguistica e le conoscenze di grammatica (due dettati e due test di grammatica e sintassi).

Matematica: prova di accertamento del profitto su una campionatura significativa della materia di tutto l'anno scolastico.

D) I dati e la loro elaborazione

I dati sono costituiti dai punteggi che i soggetti del campione hanno conseguito nell'esecuzione delle prove. Il confronto degli stessi ha dato i coefficienti di correlazione multipla e le equazioni di regressione, predittive degli esiti in latino.

La media aritmetica dei punteggi delle varie prove (Ma) e la misurazione di variazione





dei singoli punteggi rispetto alla loro media aritmetica (Sigma) sono risultate come segue:

	Ma	Sigma
Latino	62,86	17,71
Lingua straniera	63,60	17,32
Matematica	64,09	14,16

Su questi valori sono stati calcolati i coefficienti delle correlazioni, semplici e multipla, tra i punteggi nelle prove di latino, lingua straniera e matematica:

r_{12}	=	0,71
r_{13}	=	0,63
r_{23}	=	0,58
r_{123}	=	0,75

nonché l'equazione di regressione predittiva della riuscita in latino:

$$\text{Latino} = 2 \text{ lingua straniera} + 1 \text{ matematica}$$

E) Interpretazione dei risultati

Per facilitare l'analisi e il confronto, riassumiamo i dati delle tre ricerche:

F. Secadas	G. Proverbio	Ricerca ticinese
$r = 0,85$	$r = 0,61$	$r = 0,75$
$L = 2,5 Ls + 1 M$	$L = 2 Ls + 1 M$	$L = 2 Ls + 1 M$

1. I coefficienti di correlazione ottenuti dalla ricerca ticinese sono classificati dalla Tabella di Calonghi come «discreti-abbastanza alti» e confermano quelli dei lavori precedenti, considerati come ipotesi da dimostrare.

2. Una spiegazione delle differenze emerse richiederebbe un'analisi delle variabili intervenute nelle tre ricerche: metodi d'insegnamento, soggetti (condizionamenti culturali e sociali), insegnanti (preparazione, motivazione), tempi e metodi della valutazione ecc.

Un dato sicuro è costituito dall'uniformità degli strumenti utilizzati (prove oggettive, secondo l'indirizzo di G. Proverbio) mentre F. Secadas preferisce strumenti e metodi tradizionali.

3. Appare utile illustrare concretamente come si usa l'equazione per «prevedere» la riuscita in latino.

Supponendo che i punteggi in lingua straniera e in matematica siano rispettivamente 5 e 4, l'equazione $L = 2 Ls + 1 M$ può essere così trascritta:

$$\begin{aligned} \text{Riuscita in latino} &= \\ (2 \times 5) + (1 \times 4) &= 10 + 4 = 14 \end{aligned}$$

Il valore ottenuto deve essere poi diviso per la somma degli indici del peso predittivo assegnato alle due materie, ossia: $2 + 1 = 3$. In conclusione:

$$\text{riuscita in latino} \frac{14}{3} = 4,6$$

Va però detto, per completezza, che la riuscita in latino può essere prevista anche mediante un metodo diretto, utilizzando cioè prove oggettive costruite ad hoc (v. G. Proverbio, 1967).

2. Conclusioni

Benché svolte in ambiti culturali diversi, le tre ricerche suggeriscono conclusioni, se non formalmente generalizzabili, almeno assai attendibili, non foss'altro che per le sostanziali concordanze registrate fra i loro risultati.

a) Che cosa significa l'aver dimostrato che fra la riuscita in latino e la riuscita nelle due materie prese in considerazione come termine di confronto esiste una certa correlazione, valutata statisticamente «discreta-buona»?

I risultati ottenuti provano l'esistenza di uno spazio particolare occupato dall'insegnamento del latino, ma che può essere ricoperto anche dall'insegnamento congiunto della lingua straniera e della matematica. Lo studio del latino suppone e sollecita le attività mentali che, in proporzioni diverse, vengono esercitate anche nell'apprendimento della lingua straniera e della matematica.

b) Se è vero che, ai fini della formazione mentale dell'allievo, lo studio del latino non è indispensabile, oggi risulta utilissimo a uno studente scegliere lo studio della lingua latina che è in grado, da sola, di esercitare e di sviluppare insieme l'intelligenza verbale e la capacità di ragionamento e, in questo senso, fornisce un notevole contributo anche allo studio delle altre due discipline e alla maturazione indispensabile per affrontare con successo gli studi successivi di qualsiasi tipo.

Una conferma si ottiene confrontando i punteggi delle prove oggettive di Ls e di Ma degli alunni latinisti con i risultati di quelli non latinisti sottoposti alle identiche prove. Si può affermare che i risultati dei latinisti sono migliori. Infatti:

nel gruppo letterario
 $r_{23} = 0,58$ coefficiente discreto

nel gruppo scientifico
 $r_{23} = 0,43$ coefficiente basso

Il confronto tra i coefficienti di correlazione nei due gruppi è abbastanza eloquente.

A questo punto, in molti può nascere il dubbio che tali considerazioni e risultati hanno una spiegazione più semplice, quasi elementare: il latino è scelto dagli allievi che, già in partenza, sono i «più bravi», e questo spiegherebbe i loro discreti risultati anche in lingua straniera e in matematica. Tuttavia, a parte il fatto che questa affermazione dovrebbe essere dimostrata, non è fuor di luogo pensare che alla «bravura» di questi alunni contribuisca in maniera determinante lo studio del latino.

Bibliografia

- Proverbio 1965:
 G. PROVERBIO, *L'insegnamento del Latino. Un metodo alla prova*, in *Orientamenti Pedagogici*, 12.
- Proverbio 1967:
 Id., *La previsione delle riuscite in Latino*, in *Orientamenti Pedagogici*, 14.
- Proverbio 1977:
 Id., *Tempi e metodi dell'apprendimento del Latino*, in *Ipotesi*.
- Id., *Senso della valutazione degli esiti in Latino*, in *Orientamenti Pedagogici*.
- Secadas 1964:
 F. SECADAS, *El valor formativo del Latin*, in *Rivista Española de Pedagogia*, 22.
- Calonghi 1966:
 L. CALONGHI, *Tests e esperimenti*, Torino, Pas.
- Calonghi 1976:
 Id., *Valutazione*, Brescia, La Scuola.
- De Bartolomeis 1974:
 F. DE BARTOLOMEIS, *Valutazione e Orientamento*, Torino, Loescher.
- De Landsheere 1974:
 G. DE LANDSHEERE, *Introduzione alla Ricerca in Educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Alcune riflessioni sull'introduzione della prima lingua straniera nella scuola elementare

di Claude Piron

La pubblicazione «Rapporto e proposte circa l'introduzione e il coordinamento dell'insegnamento delle lingue vive durante la scolarità obbligatoria», presentata alla Conferenza dei Direttori cantonali dell'Istruzione pubblica, è del più alto interesse. Gli argomenti che vi si trovano sull'introduzione della prima lingua straniera nel periodo pre-adolescenziale sono inconfutabili, e tutto quanto vi è detto circa l'aspetto educativo di un tale insegnamento non può essere che accettato: «l'esperienza di un'altra maniera d'essere... permette una più ampia mobilità dello spirito», «il fatto di riconoscere che la propria lingua non è che uno dei tanti mezzi di comunicazione permette di rendersi conto del valore relativo della propria cultura, ed aiuta a liberarsi dai pregiudizi», «questo insegnamento allarga gli orizzonti dell'allievo e gli fa capire molto rapidamente che il suo universo non è che uno tra molti altri», «nel caso dell'insegnamento precoce della prima lingua straniera, l'insegnamento di una seconda può iniziare abbastanza presto per dare un solido fondamento a quest'ultima nel quadro della scolarità obbligatoria» (pagine 18 e 19).

Il rapporto accenna inoltre ad un certo numero di difficoltà e di aspetti negativi che meritano di essere rilevati: «l'acquisizione di una seconda lingua implica uno studio di lunga durata, specialmente per gli allievi meno dotati» (pag. 19), «se l'introduzione della lingua straniera richiederà un numero d'ore superiore al massimo legale di ore d'insegnamento, si dovrà ridurre il numero di ore dedicate ad altre discipline» (pag. 26), «i cantoni di Basilea Campagna e di San Gallo hanno integrato l'insegnamento del francese nell'orario, riducendo l'insegnamento della lingua materna, dell'aritmetica, e della calligrafia, mentre nel Cantone di Zurigo, ove una riduzione delle ore dedicate alla lingua materna e all'aritmetica è esclusa, i 120 minuti di francese sono integrati a materie secondarie» (pag. 57), «i responsabili delle esperienze e degli insegnanti delle scuole secondarie inferiori constatacono che dopo un insegnamento puramente orale che va da 1 a 3 anni manca agli allievi uno sguardo d'insieme sulle strutture; ciò sembra essere dovuto alla progressione additiva troppo prolungata» (pag. 65), «mentre una partecipazione vivace ed allegra è caratteristica del primo e del secondo anno, una certa diminuzione di motivazione avviene... dopo un certo tempo» (pag. 66).

Per quanto riguarda gli obiettivi, gli autori del rapporto si rendono perfettamente conto che il dominio di una lingua straniera è opera di così lungo respiro, da essere quasi impossibile condurvi l'allievo nei termini previsti. Pertanto il loro scopo è soltanto che l'allievo arrivi a capire quello che gli viene detto, e possa farsi capire nel campo limitato della vita quotidiana con «un lessico relativamente ristretto e semplice» (pag. 102).

Sarebbe estremamente interessante poter conservare tutti gli aspetti positivi segnalati nel rapporto, senza però doverli pagare all'alto prezzo imposto dagli aspetti negativi, ossia senza che si determini una perdita di motivazione, senza colpire l'insegnamento delle altre discipline, senza favorire nettamente gli allievi più dotati, e senza accontentarsi di una comunicazione di second'ordine. Pare infatti che il tipo di comunicazione che il rapporto propone come obiettivo sia assai ridotto: limitazione ai campi concreti della vita quotidiana, scambio su di una base ineguale, nessuna utilizzazione realmente corretta della lingua (il rapporto non tiene alcun conto dei problemi emotivi che si pongono al locutore quando egli sente di correre il rischio di diventar ridicolo a causa dei suoi errori di lingua, o di dare agli altri l'impressione di essere straniero). Conservare i vantaggi e far sparire gli inconvenienti sembrerebbe a prima vista impossibile. E invece un tale insegnamento è più che possibile: è stato attuato, e i fatti sono verificabili. Edmond Privat e Charles Baudoin erano ancora, non neanche molto tempo fa, i testimoni viventi di questa realtà.

Il solo strumento per conservare i vantaggi e per sopprimere tutti gli inconvenienti è di scegliere come prima lingua straniera l'esperanto. Questa scelta non impedirebbe agli allievi ticinesi di giungere al livello di comunicazione in francese previsto dal rapporto degli esperti praticamente nello stesso periodo di tempo. Infatti:

1. Nel caso dell'esperanto la perdita di motivazione evidenziata dalla Commissione non si produce proprio perché al termine del primo anno l'allievo utilizza già la lingua con molta facilità per quanto riguarda le realtà della vita quotidiana, e perché alla fine del secondo anno la utilizza in un modo notevolmente creativo (bastano 167 ore di inse-



gnamento per arrivare, in esperanto, al livello di utilizzazione che si raggiunge per l'inglese — lingua nettamente più facile che non il tedesco — dopo 1700 ore).

Come è possibile? È possibile poiché l'esperanto dà ad ogni minuto d'insegnamento un rendimento straordinario. Bastano 5 secondi per imparare a formare il plurale di tutti i sostantivi; bastano 5 secondi per imparare a formare il presente dell'indicativo (od ogni altro tempo e modo) di tutti i verbi, compresi *essere, avere, volere*...; 5 secondi per sapere come formare per ogni sostantivo l'aggettivo corrispondente (quanti adulti sanno che in italiano l'aggettivo che corrisponde a *sogno* è *onirico*?); 5 secondi per imparare a formare *scuderia, canile, porcile* partendo da *cavallo, cane e maiale*, oppure *panettiere, insegnante e calzolaio*, partendo da *pane, insegnamento e scarpa*.

2. Le poche indicazioni date sopra dimostrano che l'esperanto può benissimo essere imparato fino ad un grado di utilizzazione elevato, senza danno per le altre materie. L'insegnamento della lingua materna non perderebbe nulla — al contrario — se un'ora alla settimana fosse dedicata all'esperanto, o se ogni lezione di lingua materna prevedesse all'inizio 10 minuti d'esperanto. La lingua internazionale differisce dalle altre lingue nel senso che la sua regolarità rende foneticamente e visivamente percettibili le strutture grammaticali e lessicali: un corso d'esperanto è, di per se stesso, un corso di analisi grammaticale e di vocabolario.

3. La coerenza della lingua e la sua facilità moltiplicano le «chances» per gli allievi meno dotati. La maggioranza non imparerà mai veramente bene una qualsiasi altra lingua. Sul piano sociale, permettere loro di saperne bene una che si parla in tutto il mondo, sarebbe un contributo che non dovrebbe essere loro rifiutato.

4. L'esperanto permette di comunicare realmente e non solo «in qualche modo». Una lingua tanto più correntemente viene parlata quanto più essa segue nelle sue strutture il movimento naturale della spontaneità psicolinguistica. Una lingua in cui non ci si deve chiedere se bisogna dire *voi dite o voi dicete, vous faites, oppure vous faites, er helft mich, oppure er hilft mir*, è una lingua ove il pensiero si esprime al momento stesso in cui si forma senza essere inibito da

complicazioni che non contribuiscono in nulla alla comunicazione, e che non si automatizzano che al prezzo di un esercizio rigido ed intenso costantemente rinnovato. Il tempo guadagnato nell'eliminazione di questo esercizio prolungato può essere consacrato all'ampliamento del vocabolario e all'apprendimento del gioco delicato delle sfumature.

*

L'insegnamento dell'esperanto presenta già di per se stesso vantaggi sufficienti per giustificare l'introduzione, ma è anche la migliore preparazione che si possa avere allo studio della seconda lingua straniera. Nella maggior parte delle discussioni su questi argomenti si lascia generalmente da canto un elemento importante, ossia il fatto che lo studio di una lingua straniera comporta due tappe: dapprima una decodificazione o decondizionamento, e poi una ricodificazione o ricondizionamento. La prima tappa, la più importante per molti aspetti, è perlopiù anche la più negletta. Passare direttamente dall'italiano al tedesco (o all'inglese), significa passare da un sistema molto complesso, rigido e arbitrario ad un altro sistema molto complesso, altrettanto rigido ed arbitrario, senza fare nulla per facilitare in maniera concreta l'articolazione reciproca dei due sistemi.

In certe regioni della Svizzera — a Ginevra per esempio — il numero degli stranieri è tanto elevato che, per quanto riguarda la realtà dell'allievo, sono addirittura tre i sistemi complessi rigidi e arbitrari che l'allievo dovrà imparare a coordinare. Il piccolo italiano, spagnolo, o greco, ha già tante difficoltà ad imparare l'ortografia e la grammatica del francese che imporgli già a livello elementare una lingua tanto difficile quanto il tedesco significa in ultima analisi aumentare la disperazione degli insegnanti così come il carico che poi ricade sui servizi medico-pedagogici e le classi di recupero. L'esperienza ha dimostrato che è molto più efficace occuparsi a fondo della tappa «decodificazione» utilizzando un termine medio, e abbordare la ricodificazione nella nuova lingua soltanto una volta che la presa di distanza dalla lingua materna è assicurata. L'esperanto è particolarmente adatto a questo ruolo. Per un piccolo francofono, passare da *je le remercie* a *ich danke ihm*, implica un doppio decondizionamento, poiché deve relativizzare il collocamento delle parole nella frase e la natura diretta od indiretta del complemento oggetto. L'esperanto opera questo decondizionamento senza far fare all'allievo l'esperienza pedagogicamente sfavorevole dell'errore, allorché segue il condizionamento imposto gli dalla lingua materna. Così l'allievo comincerà col tradurre letteralmente la frase francese: *mi lin dankas*. Ma non tarderà a incontrare le frasi, *mi dankas lin*, *mi al li dankas*, *mi dankas al li* — tutte ugualmente corrette in esperanto — che gli permetteranno di assimilare inconsciamente che il successo comunicativo non necessita di per sé di una struttura rigida, analoga a quella che si trova in francese.

Analoga al bambino avrà imparato che *motore ausiliare* si può tradurre con *motore helps*, *helps motore*, oppure *helpo-motore*, e a seconda di quanto sceglie, avrà imparato due cose importanti: da un canto, che le parole *ausiliare* è la forma aggettivale

del concetto *aiutare* (in esperanto: *helpi* = aiutare, *helpo* = aiuto, *helpa* = ausiliare, come una sorta di «coniugazione» sempre regolare); d'altro canto, che la forma aggettivale può essere sostituita da una parola composta. Il terreno sarà allora ben preparato per l'utilizzazione del prefissoide tedesco *Hilfs* — che traduce l'aggettivo *ausiliare*.

L'interesse dell'esperanto come «metalingua», come dicono i linguisti, non offre solo un vantaggio pedagogico nello studio ulteriore del tedesco, del francese o delle altre lingue. Esso prepara anche all'assimilazione del vocabolario. Le quattro stagioni si chiamano, in esperanto: *printempo*, *somero*, *autuno*, *vinthro*. Così il piccolo ticinese avrà tre nuove radici da imparare, una francese e due tedesche, mentre il piccolo romando e il piccolo svizzero-tedesco hanno ciascuno due radici nuove da imparare. Più tardi, imparando rispettivamente il tedesco e il francese, lo studio ne rimarrà semplificato.

Ci si potrebbe dilungare sull'interesse del passaggio attraverso una «metalingua», ma la formula migliore è senza dubbio: *esperanto al livello elementare, tedesco (francese nella Svizzera tedesca e nel Ticino) al livello secondario (o primario superiore)*; ma in fondo qualsiasi ragionamento teorico è soggetto a cauzione. È per questo che sarebbe preferibile fondarsi sulla sperimentazione.

Qualsiasi sperimentazione, per essere scientificamente valida, presuppone un gruppo testimonio. L'assenza di un tale gruppo è la principale critica che si può fare a coloro che hanno attuato le esperienze menzionate nel rapporto della Commissione d'esperanti.

Il problema non potrà essere risolto obiettivamente fino a quando non si procederà a

una sperimentazione in cui si sottomettano due gruppi equivalenti di allievi a due sistemi differenti: un gruppo dovrebbe imparare l'esperanto per 1 anno o 2, e la seconda lingua — tedesco o francese secondo il caso — durante lo stesso tempo; l'altro non imparerebbe che quest'ultima lingua durante l'intero periodo. Dopo questo termine, si comparerebbe tramite prove obiettive la facilità degli allievi dei due gruppi nell'utilizzazione rispettivamente del tedesco o del francese. È facile prevedere che gli allievi del primo gruppo utilizzeranno meglio la seconda lingua straniera, e in più avranno imparato l'esperanto.

Non si vede in nome di quale fattore questa esperienza potrebbe essere rifiutata. Lo scopo dell'esperienza stessa è infatti di condurre giovani romandi, ticinesi e svizzero-tedeschi a un livello di comunicazione efficace rispettivamente in tedesco e in francese; si tratta quindi di scegliere lo strumento pedagogico meglio adatto: insegnamento immediato della lingua o passaggio tramite una «metalingua».

Claude Piron

Claude Piron

è incaricato d'insegnamento alla Facoltà di Psicologia e delle Scienze dell'Educazione dell'Università di Ginevra.

Dati biografici

Nato nel 1931, belga, attualmente cittadino svizzero. Traduttore, poi supervisore specializzato nella terminologia medica, dapprima presso l'ONU, poi presso l'OMS, per il francese, l'inglese, il russo e il cinese. Conosce inoltre l'olandese e lo spagnolo.

Dal 1969: studia psicologia all'Università di Ginevra, ove si laurea, e diventa psicoanalista all'Istituto Baudouin, di cui ora è vicepresidente.

In Esperanto scrive poesie, ed è autore di tre fortunati romanzi.

Più di 60.000 studenti nelle università svizzere*

I principali Istituti superiori svizzeri hanno registrato durante il semestre invernale 1980/81, un netto incremento del numero dei loro studenti.

Secondo informazioni dell'Ufficio federale di statistica erano circa 61.400 gli studenti iscritti in questo semestre alle 11 università e agli Istituti superiori svizzeri; vale a dire l'1,4% in più dell'anno precedente.

Questo è l'incremento annuo più significativo registrato dal 1974; va però rilevato che non si tratta di un incremento uniforme. Infatti, l'Università di Basilea che contava 5.715 iscritti pari all'1,6% in più del semestre invernale precedente, ha registrato il tasso d'incremento minimo; mentre l'Università di Ginevra, con un incremento tra i più significativi (7,7%) è diventata la seconda Università svizzera con più di 10.000 studenti.

Nel semestre invernale 1980-81 si è avuta anche la più alta rappresentanza femminile negli Istituti superiori svizzeri; il 32,4% degli studenti erano infatti di sesso femminile, l'1% in più dell'anno precedente.

Se si considerano le nuove immatricolazioni si nota però come il 38% sia costituito da studentesse e come questa percentuale sia leggermente inferiore a quella dell'anno precedente.

Gli stranieri sono un po' più numerosi; costituiscono ora il 19% degli studenti, mentre l'anno precedente erano il 18,5%.

Le diverse facoltà hanno subito variazioni analoghe.

La facoltà di teologia conta 1.438 studenti con un incremento del 13%.

I futuri architetti sono aumentati del 12% mentre gli studenti di scienze economiche e giuridiche hanno subito un incremento inferiore alla media.

Per la facoltà di medicina la situazione è stazionaria.

Nel 1980, 10.375 liceali hanno ottenuto la maturità, tra loro 4.376 (42%) erano studentesse.

Solo la metà dei maturati si sono iscritti in questo semestre invernale a un Istituto superiore.

I prossimi dati ci mostreranno quanti si iscriveranno ancora.

Un'inchiesta dell'Ufficio d'orientamento del canton Berna ci permette inoltre di sapere che il 74% dei maturandi di questo cantone desidera intraprendere studi universitari.

* Estratto dal Bollettino dell'Ufficio federale di statistica (N° 17 - maggio 1981)

Una raccolta (collettiva) di analisi testuali

«S'il y a incontestablement un malaise de la critique et comme une fuite en avant — scrive Jeanne Bem in un prezioso volumetto *Clefs pour l'«Education sentimentale»* uscito pochi mesi fa, contemporaneamente, presso il Gunter Narr Verlag di Tübingen e le parigine Editions Jean-Michel Place — et comme une fuite en avant, si l'on peut regretter les phénomènes de mode qui accélèrent l'obsolescence des méthodes, ainsi que les exclusives et les jargons, il n'y a pas que des ombres au tableau. Pour moi, l'apport de la «révolution» critique reste l'exigence, qui s'est imposée, de la rigueur méthodologique, l'obligation faite au critique de définir les présupposés de son discours». Giusto, giustissimo. Ma questa «rigueur méthodologique» inderogabile nell'ambito d'un lavoro seminariale (universitario, quindi) la si può davvero, a ragion veduta, esigere nell'ambito, poniamo, d'una scuola media-superiore?

Qualsiasi metodo di ricerca nel campo della narratologia implica, si sa, un apprendimento di nozioni non ardue, forse, prese autonomamente, ma relativamente poi difficili da utilizzare, sgusciati come sono nel momento in cui se ne vuol fare un quadro organico, ben strutturato, e quel che conta applicabile a un ben determinato testo.

Un apprendistato, in questo campo — ed è premessa capitale — va fatto per gradi. Saggiando cioè gli schemi, i modelli nelle loro varie articolazioni: appiglio dopo appiglio, proprio come in un'ascensione compiuta da alpinisti provetti. Le ricette, le sole etichette non bastano. Ogni esercizio serio esige quindi tempo, pazienza.

Un tempo, obiettano gli scettici (e sono legioni), sottratto alla lettura, poco importa se disordinata, di più testi; una lettura che è un toccasana negli anni sognanti e avidi tra i sedici e i venti.

Obiezione del tutto pretestuosa, replicano gli altri.

La narratologia non è per niente asfissia. All'opposto! Imparare a smontare e poi rimontare un libro (racconto o romanzo che sia) è un'acquisizione di primaria importanza che facilita l'intelligenza d'un prodotto, che ti permette d'afferrarne i componenti. Che tale apprendimento raffreddi in taluni la voglia di accedere di propria iniziativa ad altre letture, può anche darsi. Toccherà al docente dosare saviamente le sue richieste, non lasciarsi ingabbiare dentro un reticolo di sole sigle...

E se il docente, si ribatte, viaggia in folle, del tutto computerizzato? Anche nei casi più benigni, chi ci assicura che lo studente non rimanga alla fin fine disgustato; che tutte queste dissezioni non lo svolino dal piacere della libera, disinteressata lettura?

Leggere non è di necessità sottoporre un testo ai «dèclis» d'uno «scanner».

Settatori d'un metodo ben strutturato di lettura (già dentro gli anni di liceo), da una parte, e partigiani di accostamenti affidati a schemi tradizionali, dall'altra, è ben difficile si accordino di trovarsi a metà strada con

reciproche concessioni. E allora come la mettiamo? Nella mia plurilustre esperienza di docente di lettere italiane, se mi è lecito citarmi, più volte mi è stato dato di saggiare la bontà, l'efficacia d'un'analisi testuale compiuta tenendo sottocchio in filigrana le norme, i procedimenti d'un ben definito metodo. Bontà, efficacia, preciso subito, proporzionate alla saggezza con la quale d'un metodo e/o dell'altro si riesce a fornire gli elementi essenziali, impietosamente sfrondando quanto, a ragion veduta, va ritenuto se non proprio come superfluo, tale, ad ogni modo, dato il cumulo dei dati, da intorbidire l'intelligenza degli elementi di base del testo. In parole più spicce, ciò che importa è che un metodo, un modello serva davvero a illuminare compiutamente un testo; e che si eviti l'opposto, quel processo cioè di feticizzazione degli schemi d'indagine, per cui il racconto, il romanzo finisce per essere un mero pretesto, il supporto d'un casellario, l'accidente, se si vuole, nei confronti di quella specie d'ipostasi rappresentata dal «metodo-in sé».

Chiuso questo pistolotto un tantino forse ozioso, vediamo di spendere due parole sul libro che abbiamo sottocchio, sulle cinque letture cioè, che il Seminario d'italiano dell'Università di Friburgo ha appena licenziato alle stampe, con il titolo di *Descrizione e interpretazione del testo narrativo*, Liviana Editrice, Padova, 1981 (L. 8000). Seminario qui rappresentato da dieci studenti e, ben inteso, dalla loro guida (il cui nome affiora nella sobria dedica: «A Padre Giovanni Pozzi per i suoi vent'anni di insegnamento»); guida di cui è facile avvertire, in bordone, la vigile, sagace presenza.

Novità nei confronti degli apporti precedenti (si pensi anche solo alle *Analisi testuali per l'insegnamento*, Liviana, Padova, 1976) il contributo, che non è certo di sola limatura («Gli esercizi — leggiamo a p. 9 del volume — sono stati eseguiti dagli studenti, sperimentati successivamente nelle classi e rielaborati — la sottolineatura è nostra! — dai docenti anche al fine di uniformarne la stesura»), di due provetti insegnanti di lettere, laureatisi a Friburgo e da tempo operanti nei nostri licei, vale a dire Giulia Gianella e Bruno Beffa.

Il piano di lavoro egregiamente s'accampa in una strategia di collaborazione tra studenti universitari e docenti; collaborazione già collaudata in reiterati incontri seminariali. Concretamente, e cioè con la pubblicazione dei citati esercizi di lettura svolti collettivamente, s'è voluto — ed è questo, uno degli elementi più significativi, più apprezzabili dell'impresa — compiere un ulteriore tentativo, atto se non a spezzare, a perforare almeno in qualche punto la paratia d'«incomunicabilità tra generazioni universitarie»; fenomeno radicato nel nostro paese, privo com'è, da sempre, d'un centro universitario.

Il libro consta d'un'introduzione, breve ma esemplarmente chiara, in cui vengono, tra l'altro, fornite alcune preziose indicazioni agli insegnanti («le analisi che presentiamo — vien detto a un certo punto: vedi a p. 13 — tendono ad esaurire le possibilità di scomposizione del testo in esame e a far entrare nel gioco interpretativo elementi di varia natura; nella scuola si dovrà diluire questo alimento troppo concentrato per evitare che l'allievo, magari già inappetente, preferisca morire d'inedia piuttosto che affrontare una

DESCRIZIONE E INTERPRETAZIONE DEL TESTO NARRATIVO

Cinque letture proposte ai docenti



LIVIANA EDITRICE - PADOVA 1981

digestione difficoltosa»), di una «Guida ai metodi adottati» (che mi pare, per concisione, chiarezza d'esposizione, veramente eccellente), dell'analisi del XXVI dei *Fioretti di San Francesco*, di tre racconti, tutti testi brevi («perché possono essere letti anche dagli allievi più riluttanti», p. 11) di E. De Marchi, *Carliseppe della Coronata*, di A. Moravia, *Il tesoro* e di A. Palazzeschi, *Legami ignoti*, e della notissima poesia portiana *On miracol*: (si ricorderà: «Per giustizia de Dio on giovenott — lussorios, porcell all'ultem segn»). In appendice, gli appena citati testi, e infine un utilissimo glossarietto terminologico, con rinvii alle pagine in cui «l'applicazione pratica» meglio s'adeguava a illustrare un termine o l'altro.

Ogni analisi è divisa in due parti. Nella prima si procede allo smontaggio del testo in segmenti, incasellati secondo la tripartizione (elementi narrativi, non specificamente narrativi e retorici): nell'altra si procede alla «rielaborazione e interpretazione» del testo, al «rimontaggio» cioè attraverso un discorso interpretativo. Per tre dei cinque testi esaminati si è rivelato senz'altro utile il confronto con «racconti» consimili; in particolare, la comparazione tra *Il tesoro* moraviano e *Le laboureur et ses enfants* di La Fontaine; *On miracol* del Porta, a sua volta, parodisticamente riporta a galla un racconto «edificante» (per modo di dire) del *Prato fiorito*: «Cont s'istoria che franch la sarà vera — perché l'è scritta sora al *Prato Fiorito*, — voeuren di i pret...» (vv. 124-126).

Per quanto riguarda il XXVI dei *Fioretti*, o meglio, per alcuni nuclei autonomi d'esso, segmenti d'un «racconto secondo», il confronto scatterà con passi sorprendentemente analoghi sul piano descrittivo (scenografie di viaggio in cui s'incastano motivi del meraviglioso fiabesco) della *Navigatio Sancti Brandani*, testo del nono secolo, di cui, al tempo della nascita dei *Fioretti* già circolavano molteplici volgarizzamenti.

Assistiamo nel corso di questi esercizi a una intelligente miscelazione di vari sistemi di formalizzazione. Se nel primo, accentrato sul *Fioretto* XXVI, prevale nettamente la formalizzazione todoroviana («che ha il merito di recuperare gli attributi dei personaggi e i modi delle azioni», p. 24), nel secondo

(*Carliseppe*), gli strumenti di ricerca sono, in parte, di marca genettiana, e in parte (per quanto riguarda il «ruolo dei personaggi») di tipo bremondiano. Bremond spadroneggia (i suoi schemi) nell'analisi del racconto moraviano e di quello parallelo — rifacimento d'una favola esopiana — di La Fontaine. Più fitta si fa la classificazione bremondiana nell'ambito dell'esercizio compiuto su *Legami ignoti* (Palazzeschi); la catalogazione dei moventi (edonistici, pragmatici, etici) difficilmente potrà, la si dovesse propinare nella sua intierezza, non provocare nei discenti, confusione e fastidio. I due rielaboratori della raccolta ne sono del resto più che coscienti. E mettono innanzi, con garbo, le mani sia a p. 23 («A quest'ultimo testo abbiamo usato una certa violenza») sia a p. 14, in una noticina in cui l'excusatio si estende a quanto («le minuziose descrizioni e la fitta rete di rimandi») appesantisce il volume.

L'esercizio compiuto sul racconto palazzeschiiano è forse il più brillante, ma a tratti, anche il meno persuasivo. Certe illazioni d'impronta più o meno psicanalitica hanno qualcosa di forzato; e appaiono vacillanti anche in uno status di mere ipotesi. Non si giustifica, quindi, il tono così perentorio, asseverativo di passi come questo: «Il godimento retrospettivo del sognatore (e cioè di Severino, l'eroe del racconto palazzeschiiano) ha un'origine più inconfessabile e profonda, ricorda l'atto liberatorio della masturbazione stimolata da immagini di un rapporto omosessuale.» (p. 160).

Denso, ben calibrato appare l'ultimo esercizio sul componimento portiano (*On miracol*); dall'analisi di funzioni (di tipo proppiano), si trascorre a una dissezione d'impronta bremondiana. Questo saggio, come il primo del resto, sul *Fioretto* (l'esercizio che prediligiamo), è rimpolpato di pertinentissime considerazioni d'ordine antropologico (si veda per il *Fioretto* l'illuminante richiamo a Lotman, a p. 65), di storia del culto, delle divozioni, ecc. I suggerimenti del maestro traspaiono qui, copiosi, tra riga e riga; e tutto il discorso appare come ravvivato. I rielaboratori dei saggi non ci dicono come gli esercizi siano stati accolti dalle prime «cavie» (e cioè dai licealini). Con interesse, con profitto? In cattedra, suppongo, erano loro (i «modulatori», i moderatori responsabili); e non abbiamo ragione d'immaginarli se non come bravi, equanimi giudici.

Avranno quindi, dando per i primi il «buon esempio», scremato questo, a volte, fin troppo denso, ipernutriento latte. Sta il fatto, intanto, — e lo diciamo con viva soddisfazione — che questo «scartabello» (nome della collezione diretta da Mengaldo e Romagnoli) è senz'ombra di dubbio un libro serio, ben strutturato: un ottimo strumento di lavoro per chi saprà leggerlo, interpretarlo e, alla fine, sfruttarlo con giudizio, avviando sulle orme del già fatto, d'un modello o dell'altro, nuove proficue esplorazioni.

Giovanni Bonalumi

PAOLO FAVILLI

«Il socialismo italiano e la teoria economica di Marx (1892-1902)»

Fondazione GG. Feltrinelli Milano - Bibliopolis, Napoli 1980

Una storiografia fortemente sollecitata dal dibattito e dalla polemica politica ha affrontato e continua in gran parte ad affrontare i temi connessi alla teoria economica di Marx, alla sua diffusione e «volgarizzazione», alle sue «crisi», in un contesto all'interno del quale la presenza di consolidati schemi ideologici appare dominante e difficilmente eliminabile. Tutta la discussione, quindi, ha spesso carattere di estrema astrattezza non tanto per la natura prevalentemente teorica della problematica in questione, quanto per l'assunzione a categorie analitiche di strumenti concettuali di per sé complessi e carichi di ambiguità.

C'è da chiedersi infatti se lo stesso uso del termine «marxismo» sia ancora in grado di dare conto di realtà non solo profondamente difformi, ma anche contraddittorie e mutevoli.

Il tentativo di Favilli è quello di muoversi su un terreno che eviti sia i pericoli del soggettivismo ideologico, sia quelli della riproposizione pura e semplice di una «oggettività naturalistica» di impostazione neopositivistica.

Di qui la scelta per una metodologia com-

PAOLO FAVILLI

IL SOCIALISMO ITALIANO. E LA TEORIA ECONOMICA DI MARX (1892 - 1902)



BIBLIOPOLIS

piutamente storica, che studi gli elementi di teoria nel loro formarsi, nei loro rapporti con le strutture politiche e culturali che il movimento socialista andava approntando negli ultimi decenni del secolo XIX^o. Perciò tutto il libro è costruito cercando di mantenere l'equilibrio tra una dimensione filologica particolarmente rilevata ed accurata e l'individuazione di alcune tendenze dinamiche caratterizzanti la cultura economica del socialismo italiano. Il quadro che ne risulta appare difficilmente riconducibile a quella visione monocromatica tipica di tanti luoghi comuni storiografici di taglio politico retrospettivo.

Il momento della «crisi del marxismo» di fine secolo, oggetto primario di tante indagini, viene qui presentato nel massimo della sua estensione ad articolazione. Manca infatti qualsiasi contrapposizione tra il «marxismo ortodosso», categoria questa onnipotente nella querelle ideologica e presentata storicamente quasi dal primo diffondersi dell'opera marxiana ad oggi, ed i «revisionismi» di «destra» e di «sinistra». Ed allora

non si tratta tanto di studiare una o più «crisi», bensì tutti gli aspetti di una complessa ricezione della teorica di Marx i cui punti di crisi rispetto al testo originario sono costanti. La proposizione di un'ortodossia risponde invece più ad esigenze politiche, legittime del resto, ma che assai poco hanno a che vedere con gli aspetti propriamente analitici, i quali hanno una loro autonomia che non scandisce i propri ritmi, vuoi di censura o di continuità, con quelli della componente più immediatamente politica.

L'esperienza di «Critica Sociale» è, a questo proposito, particolarmente indicativa, proprio per la funzione pedagogica che si proponeva la più importante rivista teorico-politica del socialismo italiano. Ebbene in quella sede venne a porsi in maniera strumentale il rapporto tra la coerenza interna dei metodi dell'analisi scientifica e necessità di aggregazione indifferenziata intorno ad un progetto politico; «Ortodossia» e «revisionismo» hanno avuto anche dal modo in cui tale rapporto si è posto le loro caratteristiche specifiche e Filippo Turati, come mostrano con chiarezza le importanti lettere inedite indirizzate all'«illustre» economista Achille Loria pubblicate in appendice al volume, ebbe un ruolo primario nella costruzione di quella operazione culturale di lunga durata.

Il libro di Favilli apre un varco critico in questa magmatica realtà, ma deve trattarsi solo dell'inizio di una serie d'indagini, condotte anche con metodologie differenti, per rendere esplicito alla riflessione storica un capitolo essenziale della cultura contemporanea.

Maurizio Antonoli

MARCELLO LAZZARIN

«La terra, la vita, le stagioni»

Purtroppo in molti posti ci si accorge dei valori insiti nella civiltà contadina quand'essa ormai sta morendo. Difficoltoso allora riesce reperire di essa parecchi dei suoi particolari più significativi. Osservazione, questa, che non si può muovere a Marcello Lazzarin, il quale recentemente ha pubblicato il volume *La terra, la vita, le stagioni*, con cui ci offre i risultati della sua ricerca negli aspetti più veri e più profondi dell'anima contadina. L'area della sua indagine è limitata a uno dei comuni veneti della «Bassa»: Montagnana, sua terra nativa. Giustamente nella prefazione il prof. G.B. Pellegrini rileva: «il libro si configura come un notevole contributo alla storia del costume veneto del vicino passato». Cresciuto nell'ambiente preso in esame, al beneficio di colloqui con gli autentici lavoratori di quell'estesa e assoluta terra, l'autore è riuscito a darci una bella serie di quadretti di particolare colore e interesse. Soggetti: i lavori dei campi, della casa e della corte, i mestieri ambulanti, la fatica contadina in tempo di guerra, la cucina casalinga, il folclore genuino. Molte delle pagine sono scritte in dialetto veneto; l'autore ha qui sfruttato con intelligente abilità il linguaggio della tradizione orale; sicché nel volume c'è anche materia di studio per chi s'occupa delle parlate di regioni che con noi hanno in comune lingua e parecchio del costume.

Il volume si può acquistare presso l'autore al prezzo di fr. 30.— (Marcello Lazzarin, 6742 Pollegio).

«La filigrana oscura»

di Mario Barzaghini

Mario Barzaghini scrive versi dal '49 o giù di lì. Una produzione non vasta, in cui due o tre anni fa, mi era stato agevole intravedere un consistente nucleo di prove riuscite. Costruitosi il proprio bozzolo, del tutto appartato, schivo, per timidezza o altro, di confronti, Mario Barzaghini ha ora trovato, per dirla con Giorgio Orelli, affabile presentatore della primizia che abbiamo sott'occhio, «il coraggio e quel minimo d'impazienza» per uscire all'aperto.

La raccolta barzaghiniana — un elegante quaderno curato da E. Rissone per l'editore Daddò; lo arricchiscono quattro eccellenti incisioni di Massimo Cavalli — s'intitola *La filigrana oscura*: titolo davvero bello e pertinente, imparentato sul piano del referente, con quello non meno suggestivo dell'ultima raccolta orelliana, vale a dire *Sinopie*, che sono anch'esse, a ben guardare, delle filigrane.

«Ai miei morti, ai miei vivi» è la dedica che Barzaghini appone alla sua silloge di versi; il titolo, d'un bel chiaroscuro (forti toniche di *a* e di *u*) altro non è, di riporto, che il primo emistichio del verso posto a termine d'una poesia — tra le più riuscite — dedicate alla memoria della madre: «fa sbattere le palpebre sulla - oscura filigrana della vita».

Barzaghini enumera le tracce (di vita) dei suoi morti, ne stabilisce un essenziale, struggente catalogo: «Macchie, graffi sui muri - cui ti aggrappavi»: così in una delle poesie evocante la madre. Ecco allora i morti, per dirla con uno spezzone di verso orelliano, farsi «più vivi dei vivi». Superstiti vestigie affiorano - la canna da pesca, l'«amo imbustato» - che consolavano le ore solitarie del padre. Giusto, come fa l'Orelli, parlare di versi intrisi di «religiosa-non indifferenza», anzi, di «fedeltà»: d'una «fedeltà» a definir la quale Orelli cita, non so fino a che punto a proposito, un verso di Luzi: «vivere vivo come può chi serve - fedele poi che non ha scelta». L'accurata «fedeltà» che affiora nella poesia di Barzaghini ha di fatto qualcosa di fortemente istintuale, non è che apra grandi spazi alla rassegnazione. Più che alla «fedeltà» luziana (di ben altra tempra) si è ricondotti, direi, a quella «fedeltà» totale, consapevole della propria inanità, che traluce, ad esempio, in uno dei più bei testi, in assoluto, della *Bufera* montaliana; voglio dire «L'Arca»: «La tempesta - primavera scuote d'un latrato - di fedeltà la mia arca, o perduti.»

Accanto ai morti, i vivi. La moglie, altri famigliari. Poesie brevi, per album, ben calibrate. E poi un paio di componimenti di schietto impegno civile, tra i quali spicca il «compianto» per Pino Pinelli: quel tanto di troppo gonfio che qua e là vi s'insinua («ah, Pino, non so darvi - pace di non averti conosciuto») appare subito assorbito nel compatto gioco timbrico.

I componimenti sono in genere brevi, non varcano, se non in un caso, i venti versi: versi, in buona parte, sotto la misura dell'endecasillabo: settenari, novenari, decasillabi. Spesseggia, e non già per vezzo,

l'inarcatura. Parchissima la rima esterna, mentre ben vegliato è il campo delle corrispondenze assonantiche, alliterative. «Una lettura lenta — osserva l'Orelli — farebbe certamente risaltare più d'un pregio nascosto.» Si provi, ad esempio, con il componimento «Mi basterebbe». Versi lunghi (unica prova, e convincente, in tale direzione); tolti due novenari e un decasillabo, si accampano versi di 13, 15, su su fino a 17 sillabe. L'endecasillabo se ne sta acquattato (ipermetro) in tre soli versi: il primo, il quinto e il penultimo. Due sole rime esterne («imbustato» - «imbustato»); senz'altro felice l'impasto fonico delle assonanze. Si prendano anche solo questi pochi versi: «Ma la canna è nel fodero, l'amo imbustato, - tu nell'urna di freddo. Io striscio - sul fondo, più giù della larva di mosca - che l'esca ar-



Locarno, 15 maggio 1981 — Mario Barzaghini con Giorgio Orelli alla presentazione di «La filigrana oscura».

ricchisce nell'«avaro - lume dell'alba nella corrente in fragore.»

Da un massimo di apertura fonica del primo verso (5 *a* di cui 3 toniche: l'attacco è manifestamente anapestico) si trapassa ai suoni chiusi dell'attacco del secondo («tu», «urna»); l'abbiuamento già preannunciato dall'«u», poco importa se atono, d'«imbustato», in «enjambement». L'«urna» rimanda al «più giù» del verso successivo, al «lume» della clausola finale. Lasciamo nella penna quanto si potrebbe dire del gioco alliterativo che s'instaura tra il «ma» e l'«an» di «canna» e ancora con «am» di «amo» (anagramma di «ma»), con «im» d'«imbustato». E sorvoliamo, sulle molteplici toniche («canna», «amo») in *a*. La «r» di «urna» ci accompagna da un verso all'altro; ora scempia, ora in nesso con se stessa, ora con altra consonante; dapprima con

«freddo», poi con «larva», lessemi d'un campo semantico d'indubbia contiguità; e di seguito, «arricchisce», «avaro», e nel verso successivo, «corrente», «fragore». E si noti il nesso *s* + cons. (e cioè + *t* - in «imbustato» in «striscio» - , + *c*, in «striscio», «arricchisce», «mosca», «esca») con esiti alliterativi, intrisi di valori fonosimbolici: da rilevare, poi, la simmetria chiasmatica nella disposizione di «striscio» - «mosca» - «esca» - «arricchisce».

Accertamenti che lascio a metà (si veda, tuttavia, ancora, il gioco chiaroscurale, accentuato dall'«enjambement», di «avaro» con «lume»; e quell'«alba» così, dopo il buio, luminosa) lusingandomi che una campionatura pur così ridotta permetta ugualmente di farsi un'idea del «mestiere», della perizia dell'autore. Un «mestiere» in cui a volte l'«applicazione» sembra sovrapporsi al filo dell'ispirazione, sfociando nell'enfasi. Così urta, ad esempio, dentro il fitto monologato - registro quasi univoco di queste poesie - il passaggio dal «parlato» («che ricorda il tuo passo e col capo imbiancato») a un tono all'improvviso rilevato: «a tuo modo incide d'antico la sfera del sole». Carta, pochissime, a dire il vero, similitudini hanno, da parte loro, il peso di «topoi» un tantino consunti: l'«ombra» che spinge «come il vento la vela» (sempre nel pur bel testo «Mi basterebbe»); e altrove: «e Dio soltanto - sa quanta gratitudine dispieghi la mia vela.» Uno scotto, a guardar bene, lieve (vi aggungerei un paio di chiuse che sanno di voluto: in «Giorno di caccia», ad esempio) pagato in un'operazione che prende forma (gli anni contano solo fino a un certo punto) d'opera prima. Opera che va salutata con rispetto, con adesione, come un atto di fede non ingenuo, per niente dilettesco nella poesia. Una fede che non si esaurisce per niente in se stessa: nutrita, come appare, della consapevolezza (si veda V. Sereni: «I versi» in *Gli strumenti umani*) che «I versi si fanno per scrollare un peso - e passare al seguente. Ma c'è sempre - qualche peso di troppo, non c'è mai - alcun verso che basti - se domani tu stesso te ne scordi».

Giovanni Bonaiumi

Mi basterebbe ...

Mi basterebbe sognarti più spesso la notte o scambiarti ogni tanto con l'uomo che ricorda il tuo passo e col capo imbiancato

a tuo modo incide d'antico la sfera del sole. Avere del cavallo la visione indiretta per scoprirti nell'ombra che segue la mia e mi spinge come il vento la vela dove in segreto mi spii. Vedere la tua lenza volare dalla sponda di muschio al toboga dell'onda e affondarvi l'insidia pel temolo che attinge meno cauta fame di vita all'autunno.

Ma la canna è nel fodero, l'amo imbustato, tu nell'urna di freddo. Io striscio sul fondo, più giù della larva di mosca che l'esca arricchisce all'«avaro lume dell'alba nella corrente in fragore, mentre tagliato alle radici, larve io sento farsi masso sul petto la piena del tuo silenzio.

Radiotelescuola della Svizzera Italiana



Informiamo in anticipo i docenti sui contenuti dei nuovi programmi, avvertendo che la relativa cartella con il piano annuale verrà distribuita ai docenti tramite le direzioni delle rispettive scuole.

1. Radioscuola

È destinata alle scuole elementari e medie inferiori; presenta tre programmi distinti, con un totale di 62 trasmissioni, tutte inedite e diffuse dal primo programma della RSI.

Programma A - del venerdì pomeriggio

Comprende fiabe e giochi, la riduzione radiofonica di «Pinocchio», una nuova puntata della serie «In viaggio con la radio», un ciclo dedicato a due valli ticinesi (documenti del passato e testimonianze della realtà odierna), altro ciclo su momenti dell'emigrazione ticinese del passato con particolare riferimento a quella oltremare.

Programma B - del mattino

Va in onda la quarta e ultima serie delle rubriche: «Il mercatino delle poesie» con il commento di testi d'autori italiani, e «Impariamo ad ascoltare», dedicata stavolta a grandi compositori. Anche quest'anno, allo scopo di agevolarne l'ascolto, le emissioni del mattino vengono ripetute la settimana successiva.

Programma C - del sabato

La trasmissione, collocata appositamente fuori schema scolastico per permetterne l'ascolto anche ai genitori, è stata ristrutturata in modo da potenziare le rubriche ritenute di particolare utilità e cioè: «La scelta della professione», curata dall'Ufficio cantonale di orientamento professionale con informazioni e consigli ai giovani che si accingono a scegliere un mestiere; «La bancarella dei libri» con la quale si segnalano pubblicazioni utili per i nostri allievi; «Colloqui con i giovani», libera discussione su problemi d'attualità con gruppi di adolescenti.

2. Telescuola

Le trasmissioni interessano anche le scuole professionali e le medie superiori; in parte sono già state diffuse in precedenza dalla TSI: 67 telelezioni in tutto.

Programma A - anticipato, per evitare fastidiose concomitanze con la radioscuola, al martedì pomeriggio

Prevede nuovamente, dopo un'interruzione durata qualche anno, trasmissioni per le elementari, in particolare fiabe e storie d'animali; inoltre un ciclo musicale di produzione straniera diffuso per la prima volta alla TSI.

Programma B - posticipato al venerdì mattina

Riguarda soprattutto argomenti di storia in generale e di storia dell'arte; è pure prevista la diffusione di una nuova impegnativa serie riguardante la civica dal titolo «La Repubbli-

ca e Cantone del Ticino», prodotta interamente dalla TSI.

Programma C - del giovedì mattina

Comprende, come gli scorsi anni, in prevalenza argomenti scientifici, quali «Ecosistemi», «Agricoltura del duemila», «Fauna nella zona alpina», una nuova serie, questa, realizzata dalla TSI.

Avvertenza: le telelezioni prodotte dalla TSI sono diffuse in anteprima per i docenti. Si consulti in proposito la cartella dei programmi.

3. Nastroteca della radioscuola e registrazioni audiovisive

I docenti possono usufruire gratuitamente del materiale conservato dalla Nastroteca della radioscuola (300 registrazioni su nastro), rivolgendosi quanto al prestito al Centro didattico di Locarno.

Inoltre al Centro didattico cantonale di Bellinzona si possono richiedere, con la sola spesa del materiale, cassette di radiolezioni diffuse in passato. L'Ufficio cantonale degli audiovisivi e i Centri didattici regionali posseggono numerose registrazioni di telelezioni, su videocassette, pure ottenibili in prestito.

4. Documentazione

Le trasmissioni sono corredate, come d'uso, di bollettini didattici, destinati in linea di massima ai docenti e pubblicati in collaborazione con il Centro didattico cantonale e con l'Economato dello Stato. Altre informazioni, se ritenute necessarie, saranno pubblicate su «Scuola ticinese» e sui quotidiani.

Segreteria e coordinazione generale di Radiotelescuola:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio (tel. 093/334641-338653).

PROGRAMMA 1981-82

Schema settimanale completo delle trasmissioni

Lunedì	TV	17.00 - 18.00	Anteprima per i docenti
Martedì	RA	8.45 - 9.00	Radioscuola B «Il mercatino delle poesie»
	TV	14.00 - 14.20 e 15.00 - 15.20	Telescuola A
Mercoledì	RA	8.45 - 9.00	Radioscuola B «Il mercatino delle poesie» (ripetizione)
Giovedì	RA	8.45 - 9.00	Radioscuola B «Impariamo ad ascoltare»
	TV	9.00 - 9.40 e 10.00 - 10.40	Telescuola C
Venerdì	RA	8.45 - 9.00	Radioscuola B «Impariamo ad ascoltare» (ripetizione)
	TV	9.00 - 9.40 e 10.00 - 10.40	Telescuola B
	RA	14.05 - 14.30	Radioscuola A
Sabato	RA	8.45 - 9.00	Radioscuola C «Speciale sabato», rubriche d'informazione e d'attualità
			Fuori schema scolastico

La RTSI e la Commissione regionale si riservano d'apportare modifiche ai programmi indicati.