

SCIENZE SCUOLA TICINESE

Studi universitari: verso una nuova migrazione? di Francesco Vanetta

I dati attualmente a disposizione relativi agli studenti universitari ticinesi e la promozione di uno studio che fornirà un quadro descrittivo completo della situazione ed evidenzierà le caratteristiche delle migrazioni per ragioni di studio.

Approccio qualitativo di un sistema educativo per bambini dai 4 agli 8 anni di Raymond Hutin

Prima parte della relazione presentata al Convegno, promosso dai responsabili del Servizio di sostegno pedagogico della scuola dell'infanzia ed elementare, tenutosi a Lugano sul tema «Essere bambino dai 3 ai 7 anni».

Interrogativi principali posti dall'autore: come funziona la scuola oggi? Che tipo di scuola vogliamo avere? Che cosa fare per migliorare il sistema?

Lingua, cultura, autonomia dell'apprendente di Maruska Mariotta

Sintesi di due relazioni pre-

sentate da Henri Holec e Michel Byram ad un Convegno organizzato dal Consiglio d'Europa e dedicato alla sensibilizzazione alla lingua, alla cultura nell'insegnamento/apprendimento (L2 e L1) e allo sviluppo dell'autonomia dell'apprendente.

XXII Congresso Internazionale G.I.R.P. di Gianfranco Arrigo

Aspetti principali trattati dai relatori intervenuti in occasione del Congresso del Groupe International de Recherche Pédagogique de la Mathématique.

La scuola ticinese e il centro sportivo di Tenero di Bixio Caprara

Il Centro sportivo nazionale di Tenero, catalizzatore per la divulgazione dell'attività sportiva nei giovani, si presenta: obiettivi, programmi e collaborazioni.

In visita alla Pinacoteca Züst di Mariangela Agliati Ruggia

La conservatrice della Pinacoteca esprime considerazioni sulla sua positiva

esperienza didattica con allievi delle scuole elementari e medie.

Genitori e aspettative scolastiche

Il passaggio dal ciclo di osservazione al ciclo di orientamento nella scuola media ticinese: uno sguardo psicologico sulle rappresentazioni della riuscita scolastica che i genitori hanno dei propri figli.

Notizie riguardanti il Centro di documentazione sociale di Patrizia Mazza

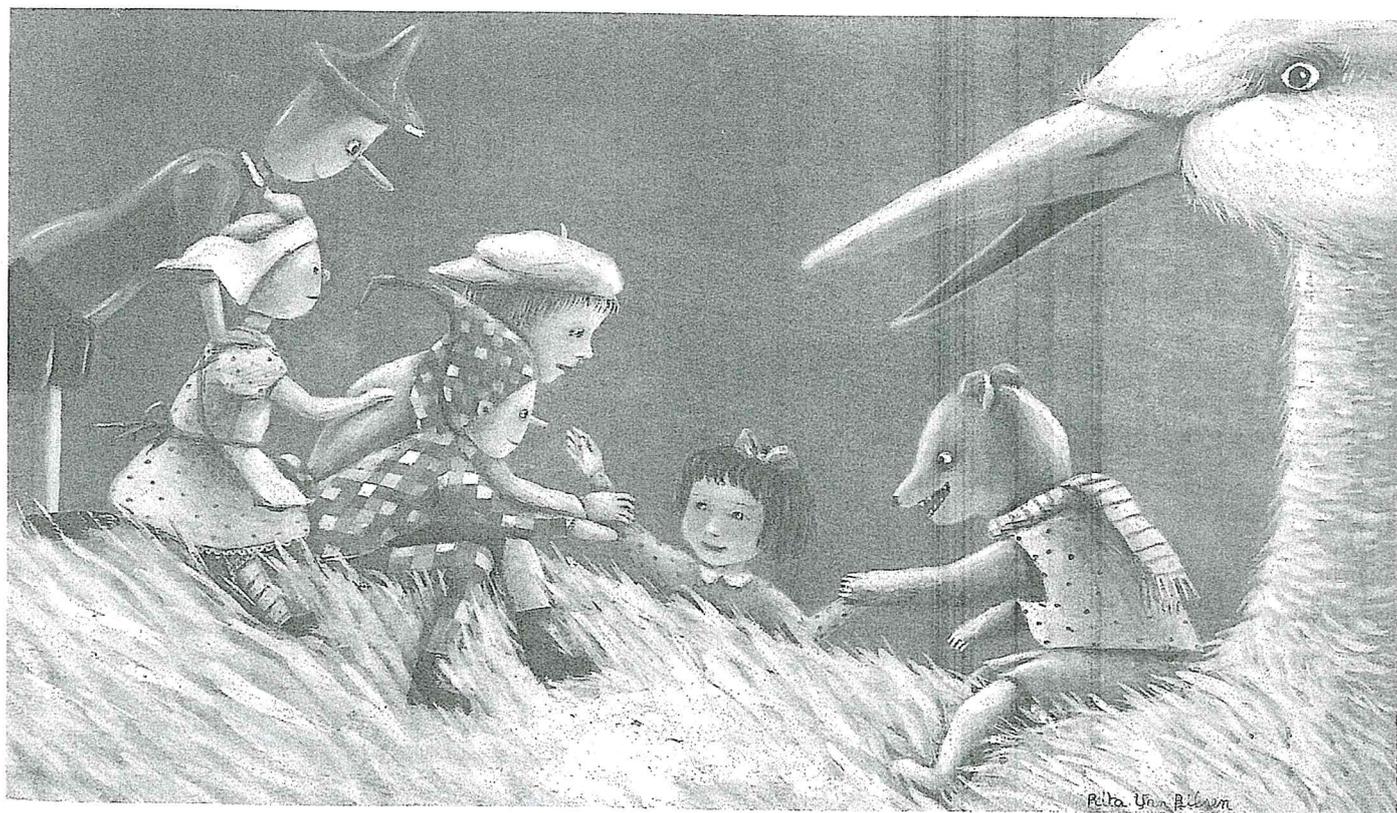
Segnalazione riguardante la bibliografia sulla prevenzione della droga, pubblicata dal Dipartimento dell'istruzione e della cultura con l'accordo del Gruppo operativo droga e in collaborazione con il Centro di documentazione sociale.

Segnalazioni

Ilario Domenighetti: «Le ragioni del dolore - Carlo Emilio Gadda 1893 - 1993», a cura di Emilio Manzotti

Comunicati, informazioni e cronaca

Rita Van Bilsen - Sul dorso dell'oca - Acrilico - Belgio.



Studi universitari: verso una nuova migrazione?

Sicuramente, nei tempi più recenti, una delle caratteristiche più rilevanti del nostro sistema educativo è il progressivo aumento della popolazione universitaria ticinese. Per la verità i giovani ticinesi si distinguono già a livello di maturità: i dati pubblicati dall'Ufficio federale di statistica indicano infatti che in Ticino un diciannovenne su cinque conclude la sua formazione scolastica conseguendo un certificato federale di maturità, un tasso superato sul piano nazionale unicamente dal canton Ginevra. In questo ambito non esiste nessuna discriminazione tra maschi e femmine, anzi, nel 1992 il numero di maturità ottenute dalle ragazze è addirittura leggermente superiore a quello dei maschi. In un lasso di tempo relativamente ristretto, la presenza femminile all'interno delle scuole di maturità ha segnato un'evoluzione che si può considerare spettacolare. L'ottenimento di un certificato federale di maturità non presuppone necessariamente l'iscrizione all'università o ai politecnici: i dati disponibili confermano però che il tasso di scolarizzazione universitaria del Ticino si situa al di sopra della media svizzera, è superiore a quello di tutti i cantoni non universitari (Zugo escluso) e supera persino quello di diversi cantoni universitari. Sovente si tende però ad affermare che l'alto numero di iscrizioni è «compensato» da numerosi insuccessi collezionati in ambito accademico dai nostri studenti. Un interessante studio condotto dall'Ufficio federale di statistica smentisce clamorosamente queste affermazioni: la percentuale di abbandoni e di non riuscita agli esami finali degli studenti ticinesi si situa abbondantemente nella media svizzera. Quindi la paventata selezione e il cumulo di insuccessi collezionati dai ticinesi non trova nessun riscontro nelle cifre. Tutto questo senza dimenticare che i giovani ticinesi devono affrontare e superare, almeno nella fase iniziale del nuovo ciclo di studi, alcuni problemi di carattere linguistico in quanto generalmente l'insegnamento non è impartito nella loro lingua madre.

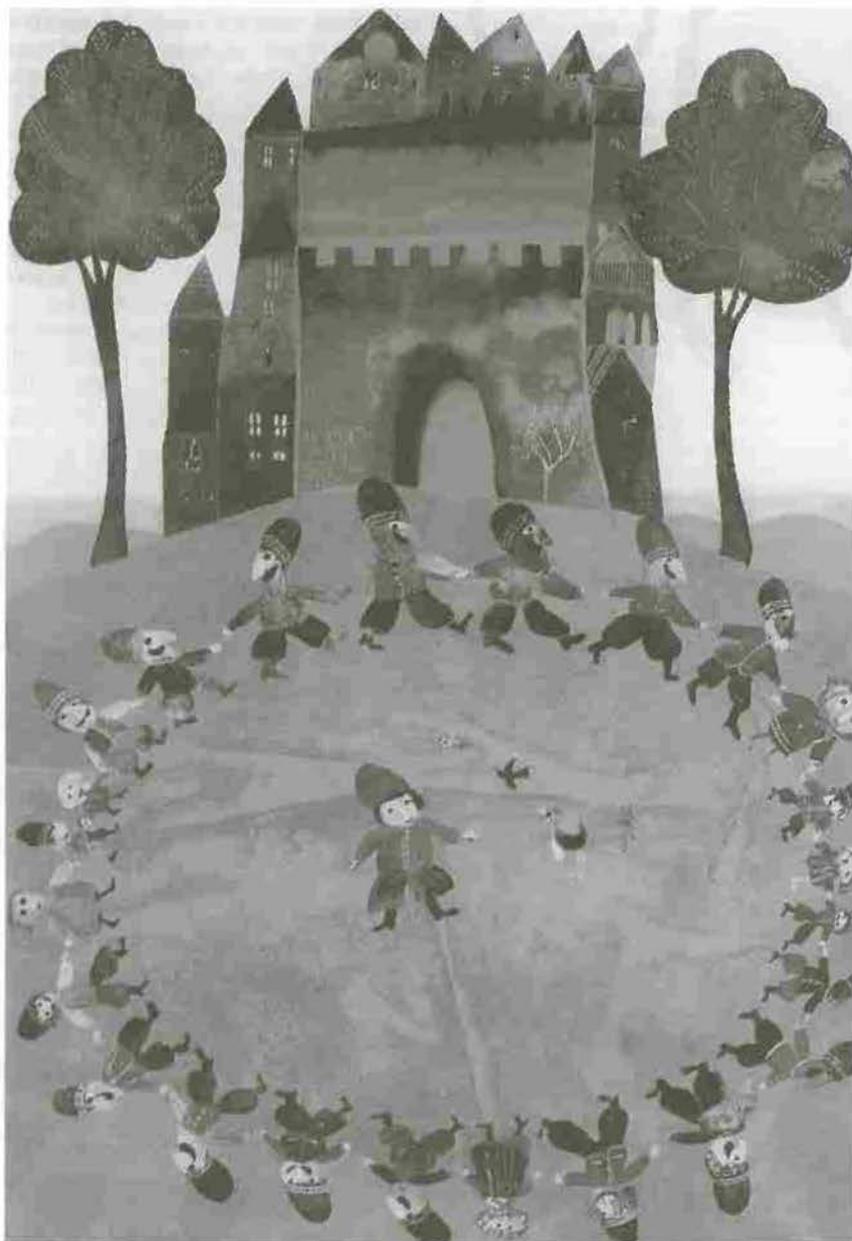
Questi semplici indicatori ci permettono di affermare che almeno per ora l'assenza di un'università non abbia comportato una penalizzazione dal profilo quantitativo per l'accesso degli studenti ticinesi alle università. Questa osservazione non costituisce però un valido motivo per rinunciare alla creazione di un istituto universi-

tario ticinese, la cui presenza si giustifica soprattutto per i contributi e gli impulsi sul piano scientifico, culturale ed economico che una struttura di questo livello apporta alla regione in cui è inserita.

Il grosso sforzo operato dalla scuola per promuovere una buona parte dei suoi studenti verso i curricula più impegnativi ed esigenti sembra giungere a buon fine.

In questo discorso viene poi ad aggiungersi un nuovo elemento che, seppur conosciuto, era sempre stato ampiamente sottovalutato nella sua portata: la presenza di studenti ticinesi nelle università estere. In diverse

(Continua a pagina 24)



Salvatore Sciascia - Girotondo - Acrilico su vetro - Italia.

Approccio qualitativo di un sistema educativo per bambini dai 4 agli 8 anni

L'esposizione che segue è stata oggetto di una relazione di Raymond Hutin¹⁾ in occasione del convegno 1992 organizzato dal Dipartimento istruzione cultura nell'ambito del Servizio di sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia e elementari sul tema «Essere bambino dai tre ai sette anni»²⁾.

Il bambino in questa fascia di età si vede inserito in un sistema educativo che deve considerare le sue esperienze di vita, i suoi interessi individuali, il ritmo del suo sviluppo, l'interazione con l'ambiente socio-culturale.

La relazione di Hutin (che per ragioni di lunghezza del testo sarà pubblicata in due parti³⁾) affronta il sistema educativo in modo critico, da un versante sociologico e pedagogico.

Quest'ultimo aspetto interessa da vicino i presupposti psico-pedagogici dell'attività educativa, con riferimento ai livelli di astrazione nell'acquisizione delle conoscenze:

«...il contatto diretto con la materia è sempre più raro, l'attività artigianale e industriale si effettua principalmente per il canale dei dati numerici che devono essere decodificati, il che presuppone, fin dalla più giovane età, lo sviluppo di un'attitudine all'astrazione ben più grande che nelle generazioni che ci hanno preceduto.

Le capacità di astrazione, che riguardavano fin qui una certa élite intellettuale, diventano indispensabili a tutti, in ogni atto della vita quotidiana»³⁾.

La prima parte, pubblicata su questo numero della rivista, pone al lettore due interrogativi: Come funziona la scuola oggi? Che tipo di scuola vogliamo avere?

Il primo quesito tocca, tra l'altro, il rapporto tra scuola e economia, la democratizzazione degli studi, l'evoluzione della richiesta di educazione, l'evoluzione dei sistemi di rappresentazione.

L'autore conclude formulando dieci ipotesi «nel tentativo di migliorare il sistema» e sottolinea la necessità di differenziare l'apprendimento, di rispettare il ritmo di sviluppo indivi-

duale, di definire gli obiettivi didattici, di costruire il curriculum in un'ottica interdisciplinare.

Necessità d'interrogarsi costantemente sul funzionamento della scuola

Scuola e società

Quando, nell'anno 2092, uno storico dell'educazione si chinerà sulla scuola del 20° secolo, si domanderà probabilmente come mai mentre la società avrà conosciuto durante questo periodo le più grandi trasformazioni della sua storia, i sistemi educativi siano rimasti, su due punti essenziali, sul modello definito nel 19° secolo, al momento della creazione della scuola pubblica obbligatoria. In effetti, il modello secondo il quale l'insegnamento si impartisce a schiere di bambini raggruppati in funzione della loro età legale e si divide secondo un certo numero di discipline fortemente separate l'una dall'altra resta, il più frequente, nella maggioranza dei sistemi scolastici.

Raggruppamento per età

Il modello esistente nella maggior parte dei paesi industrializzati, che riunisce i bambini per livello di età legale e considera «in ritardo» quelli che non marciano allo stesso passo degli altri, costituisce una forma di anomalia specifica ai sistemi scolastici. Ci si inquieta perché un bambino comincia a camminare a 14 mesi, mentre un altro fa i suoi primi passi già a 9 mesi? Ci si preoccupa delle differenze nel momento dell'inizio del linguaggio? Si trova anomala la diversità dei risultati sportivi?

Nella vita quotidiana le persone danno prova di livelli di risultati molto diversi e questa minor competenza in un dato settore non è considerata come una tara. Per quale maledizione la scuola, e la scuola solamente, è così allergica alle differenze?

In un secolo, da questo punto di vista, i sistemi scolastici non sono quasi affatto cambiati. La maggior parte dei modelli di valutazione degli allievi

non registrano le riuscite, ma stigmatizzano le mancanze in rapporto ai risultati medi di un dato gruppo di bambini. Ci si può domandare ciò che provoca un tale immobilismo e perché questa scuola non giunge ad evolvere come il resto del mondo economico, scientifico e sociale.

L'atomizzazione delle discipline

Cominciamo da un esempio banale, rilevato da Eveline Charmeux⁴⁾:

Per andare al lavoro, il signor Martin prende il treno ogni giorno. La SNCF gli propone tre tipi di abbonamento:

- un abbonamento settimanale che costa 68 F la settimana;
- un abbonamento mensile che costa 194 F il mese;
- un abbonamento annuale che costa 1847 F l'anno.

Il signor Martin lavora in media 46 settimane durante l'anno, ossia 11 mesi l'anno. Qual è per lui la formula la più vantaggiosa?

A proposito di questo esempio, ricavato da un'interrogazione in matematica, l'autore dimostra che la maggior parte degli errori provengono sia da un problema di lettura, o di vocabolario, che dall'incomprensione della situazione (non si può rispondere, manca un mese nell'anno; ...ci sono 52 settimane, non 46; ...se acquista l'abbonamento annuale, egli sarà defraudato poiché non lavora che 11 mesi; ...io non capisco «la formula più vantaggiosa», normalmente, il tempo è tutto uguale, ...ecc...).

Si tratta di argomenti ben conosciuti da lungo tempo. Eppure la scuola rimane molto attaccata ad un'atomizzazione dei programmi, non solamente in discipline, ma in capitoli rigidi all'interno di ognuna di esse. Il vantaggio di questa pratica settoriale risiede nel fatto che essa permette di delimitare bene i campi di studio e di facilitarne la valutazione. Ma questa separazione conduce, a volte, a delle strategie d'insegnamento che complicano stranamente il lavoro degli allievi, e soprattutto rende ben più difficile una struttura globale del pensiero.

Questa separazione ha, spesso, conseguenze molto gravi. Per esempio, numerosi insegnanti, in buona fede e preoccupati di non penalizzare i loro allievi, leggono essi stessi l'enunciato dei problemi che sottopongono agli allievi, ad alta voce e a più riprese, cosicché il solo lavoro interessante in questo caso è sovente il decodificare e comprendere l'enunciato.

L'evoluzione del mondo economico

I sistemi scolastici dei paesi industrializzati hanno funzionato bene finché si trattava di preparare un'élite e finché la grande massa di allievi poteva accontentarsi di una semplice formazione sufficiente per la maggior parte dei lavori manuali. L'evoluzione della tecnologia e la trasformazione del mondo del lavoro stanno completamente modificando la gamma delle competenze indispensabili a tutta la popolazione. Consideriamo, ad esempio, l'evoluzione degli impieghi non qualificati:

1980	70%
1990	50%
2000	20% (stima)
2010	?

Nelle mentalità, sia all'interno che all'esterno della scuola, l'idea che il sistema educativo serva, innanzitutto, a scoprire e a promuovere un'élite resta molto presente. E' allora molto facile dire che gli allievi che non riescono sono poco dotati per la scuola, o pigri, o limitati intellettualmente. E' anche molto facile addebitare la non riuscita al quoziente intellettuale e all'ambiente socio-culturale. La prospettiva secondo la quale la scuola potrebbe essere costituita da una successione di riuscite (riuscite differenziate, beninteso), appare sempre come un'utopia. Eppure si accetta che il permesso di condurre sia ottenuto sia impiegando dieci lezioni, che quaranta o più e non si considerano con disprezzo dei calciatori di terza lega. Allora perché si è così severi con quelli che non apprendono a leggere in un tempo stabilito, durante un solo anno scolastico e che potrebbero, probabilmente, riuscirci, se si accordasse loro il tempo e se utilizzassero gli strumenti adeguati?

La democratizzazione degli studi

Certamente, un discorso generoso si è stabilito, dapprima a partire dagli anni sessanta, sul concetto di democratizzazione degli studi e di uguaglianza di possibilità di riuscita scolastica, poi, dopo una decina d'anni, intorno all'idea di differenziazione dell'apprendimento. Ma questo discorso resta molto normativo. Differenziare è tentare di aiutare i più lenti a raggiungere quelli che servono di norma di riferimento? (la lingua corrente parla di recupero). L'insuccesso

scolastico sarebbe una malattia endemica?

Inoltre, tutte le misure prese per migliorare i sistemi d'insegnamento vanno a vantaggio in primo luogo degli allievi più dotati. Quindi ogni volta che si ottengono dei buoni risultati, si ha la tendenza ad alzare le norme di valutazione. Una scuola nella quale tutti gli allievi riescano, apparirebbe sospetta.

La nozione di uguaglianza delle possibilità genera il mito dell'abbassamento di livello. Una scuola tutta uguale sarebbe una scuola poco formativa, ma nessuno l'ha ancora dimostrato. Certamente, su alcuni punti isolati, i risultati possono evolvere in funzione dell'importanza accordata ad una nozione e del tempo a questa dedicato. E' evidente, per prendere un esempio ben conosciuto nel campo del francese, che dopo che si è rinunciato ad insegnare l'accordo del participio passato a dei bambini di nove anni, i loro risultati a dieci anni non sono più gli stessi. E' anche evidente che, nella misura in cui la riforma dell'insegnamento della matematica porta a coprire un campo ben più vasto che in precedenza, il tempo dedicato all'allenamento del calcolo mentale è stato molto ridotto e i risultati in questo campo sono più modesti. Ma tutto ciò non prova nulla, fin tanto che non si tiene conto della massa di nozioni nuove con le quali sono confrontati i nostri allievi e delle condizioni nelle quali si svolge il loro apprendimento.

L'evoluzione della richiesta di educazione

Tra i fenomeni sociali che influiscono sulla scuola, uno dei più importanti si trova probabilmente nell'evoluzione della richiesta di educazione. Fin verso il 1970, una parte importante di popolazione considerava la scuola semplicemente obbligatoria, come il suo nome suggerisce. Bisognava passarci, come il minimo dei mali possibili. In numerosi ambienti di operai, di commercianti e di artigiani si poteva rilevare un certo stato d'animo che potremmo tradurre come: «Da noi, non si sono fatti degli studi...!»; «Non abbiamo bisogno di perdere il nostro tempo a scuola per diventare qualcuno». E questo annunciato con fierezza.

Oggi, la riuscita sociale e professionale è talmente condizionata dalla riuscita scolastica che i genitori le danno la massima importanza. Nella

maggioranza dei mestieri, i diplomi presentati sono come passaporti. L'ultimo esempio: la circolare indirizzata da una grande banca al suo personale, fra il quale si contano molti dipendenti di vecchie data, che invita gli impiegati che non possiedono un CFC ad iscriversi per una formazione supplementare, con la minaccia di licenziamento e di disoccupazione per coloro che non faranno questo sforzo.

Si comprende dunque bene come, nelle famiglie, lo scacco scolastico di un bambino rappresenti un vero dramma. Ora la scuola, benché si sia assistito ad un certo sforzo per sviluppare vie d'accesso più tardive per la conoscenza (scuole per adulti, corsi serali, ecc...), non è ancora riuscita a tener conto di questa nuova necessità. Essa in generale non è ancora pronta a far fronte a questa richiesta generalizzata e continua ad applicare misure discriminative che valorizzano i più dotati e penalizzano gli altri. Bisogna anche dire, a sua discolpa, che non solo gli ambienti scolastici, ma tutta l'opinione pubblica dovrebbe profondamente trasformare la propria maniera di concepire la funzione della scuola.

Evoluzione della cultura

In una società così fondata sui mass-media come la nostra, che cosa è la cultura?

Le basi giudeo-cristiane che sono servite da fondamento durante i secoli hanno tendenza a sfumarsi. La televisione diventa il veicolo essenziale di una «cultura», alcuni diranno di una pseudo-cultura, molto internazionale, mentre, d'altra parte, riemergono i nazionalismi e gli integralismi di tutte le specie.

Senza altro esiste una «cultura» scolastica. I testi proposti ai bambini, gli esempi presi, l'utilizzazione di racconti e favole, il notevole ricorso al mondo degli animali o ai testi presi dalla vita di campagna, richiedono che i bambini conoscano a fondo, quasi prima di entrare a scuola, un insieme di nozioni che non sono forzatamente quelle che sviluppano dei piccoli cittadini che hanno come divertimento principale la televisione, né quelle che padroneggiano numerosi bambini stranieri.

In cosa consiste, attualmente, la cultura dei bambini e degli adolescenti? In cosa è differente da ciò che si attende la scuola? Cosa fa quest'ultima per sfruttare ciò che i bambini porta-

no in loro e per allargare la loro visione delle cose? Gli esempi più visibili di inadeguatezza spettano alla musica o al disegno, ma ci sono ben altri casi dove il progresso scolastico è ostacolato perché la scuola si basa su elementi di culture differenti da quelle che possiedono la maggior parte degli allievi che la frequentano.

L'evoluzione dei sistemi di rappresentazione

Noi siamo ancora ben lontani dall'aver preso coscienza del fenomeno dell'informatica, che un autore come Pierre Lévy⁵⁾ non esita a considerare fondamentale, come l'invenzione della stampa. Con l'informaticizzazione di tutti i settori dell'attività umana, il contatto diretto con la materia è sempre più raro, l'attività artigianale e industriale si effettua principalmente per il canale dei dati numerici che devono essere decodificati, il che presuppone, fin dalla più giovane età, lo sviluppo di un'attitudine all'astrazione ben più grande che nelle generazioni che ci hanno preceduto. Le capacità di astrazione, che riguardavano fin qui una certa élite intellettuale, diventano indispensabili a tutti, in ogni atto della vita quotidiana.

Per non citare che qualche esempio, l'uso del bancomat, il videotext, le tessere magnetiche, le macchine a comando con codice, ecc... richiedono delle facoltà di rappresentazione e di astrazione senz'altro più elevate di quelle che esigevano l'uso delle monete e degli utensili dell'artigiano.

L'evoluzione del modo di vivere

Rileviamo ancora, in questo veloce panorama, i cambiamenti intervenuti nell'«esperienza di vita» dei bambini, in particolare con la presenza costante della televisione nella maggior parte delle famiglie e l'internazionalizzazione dell'informazione che ne consegue, la diversificazione dei modelli dei rapporti genitori-figli secondo gli ambienti e le culture, l'incremento del numero delle famiglie monoparentali. Tutto ciò richiede un nuovo esame degli scopi assegnati all'istituzione educativa e dei mezzi messi in atto per raggiungerli. Bisogna anche riconsiderare l'adeguatezza dei concetti didattici valorizzati nel quadro della formazione, come pure la pertinenza dei modi di valutazione e di giudizio utilizzati.

Pensiamo, per esempio, alla maniera con cui si concepiscono i compiti a domicilio in certi cantoni. Spesso la

scuola sembra considerare che il bambino disponga di un insegnante qualificato a domicilio. Infatti i lavori che l'allievo è invitato a fare a casa, sia che si tratti di lettura, o di calcoli, o di esercizio di grammatica, non possono essere correttamente effettuati senza la presenza di qualcuno che ne verifichi l'esattezza. Cosa può fare, in queste condizioni, e per non citare che un esempio, la madre che da sola alleva due bambini e che, lavorando come commessa, non rientra al suo domicilio che dopo le ore 19.00?

Quale scuola vogliamo avere?

Un consenso impossibile

Le affermazioni precedenti avevano lo scopo di elencare alcune piste necessarie a qualsiasi riflessione sul funzionamento di un sistema educativo. Il Dipartimento dell'istruzione pubblica ginevrino ha elaborato dei principi direttivi per una scuola del 21° secolo che si articolano attorno a cinque grandi temi: democratizzare l'accesso alla conoscenza, educare per una società pluralista ed aperta, ritrovare l'unità della cultura generale, diversificare le forme di accesso alla conoscenza, vivificare il funzionamento del sistema scolastico⁶⁾.

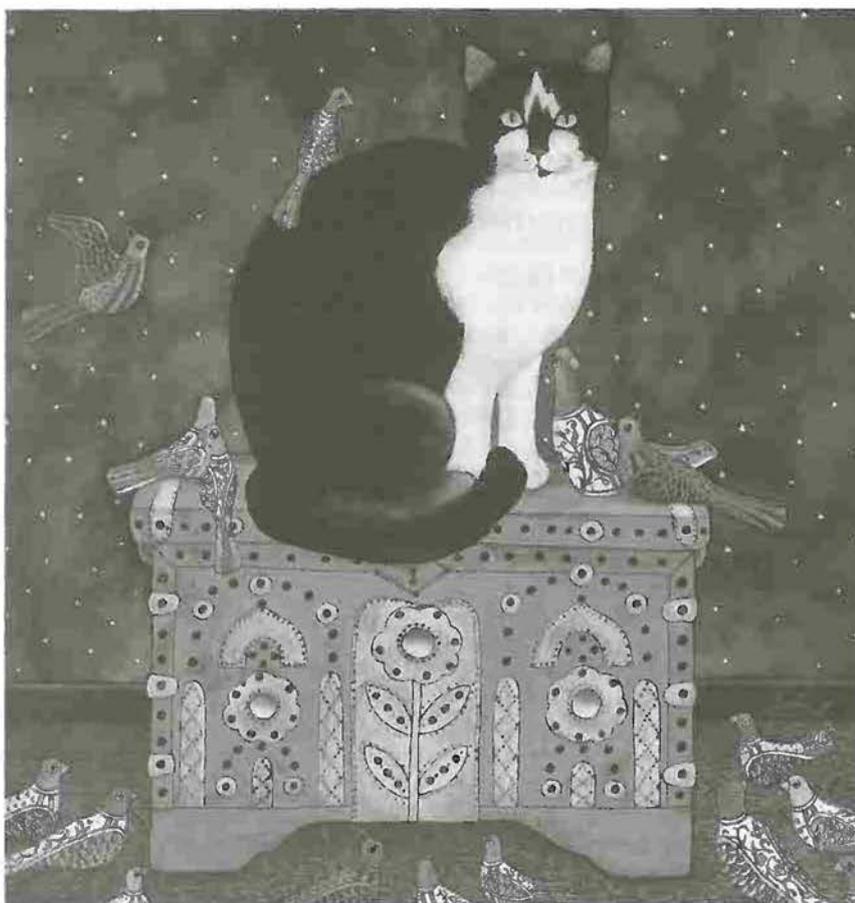
Il progetto di ricerca presentato in seguito si basa su questo approccio globale per tentare di chiarire alcuni aspetti. Il problema posto ai ricercatori può essere formulato in una domanda banale:

E' possibile migliorare la qualità della divisione in classi per bambini da 4 a 8 anni in modo che questa risponda meglio ai bisogni del nostro tempo?

Nella globalità, la scuola ginevrina può venire considerata come buona e suscita spesso l'ammirazione dei visitatori stranieri. Tuttavia, essa si iscrive ancora parzialmente in una logica che accetta male la differenza e fa capire molto presto a un certo numero di bambini che non sono all'altezza delle aspettative dell'istituzione, che non soddisfano i loro genitori, in poche parole che essi non sono dei bravi allievi. Inoltre, anche quando il corpo insegnante cerca di valorizzare ogni individuo che compone una classe, un certo numero di genitori rimane attaccato all'idea che la critica e la punizione sono indispensabili agli apprendimenti scolastici. Non dimentichiamo inoltre che stiamo uscendo da un periodo relativa-



Jifina Marton - Capelli al vento - Tempera-acrilico - Canada.



Feridun Oral - La cassa magica - Tecnica mista - Turchia.

mente ostile ai giovani. Se la carta dei diritti dell'uomo risale, salvo errore, al 1948, quella che concerne il diritto dei bambini è recentissima. Ogni bambino dovrebbe avere il diritto di essere riconosciuto come persona a parte intera e come tale essere riconosciuto. Nei nostri sistemi educativi, il rischio di auto-svalorizzazione del bambino, con tutte le conseguenze nefaste, rimane sempre molto alto. Il biologo Henri Laborit⁷⁾ ha messo in evidenza, in situazione di stress, tre reazioni possibili: la fuga, l'aggressività e l'inibizione dell'azione. Non è più possibile marinare la scuola, l'aggressività non è più tollerata. Resta l'inibizione dell'azione, la fuga nel sogno, la colpevolizzazione, terreni propizi ad ogni ulteriore deriva. All'idea che chi ama punisce, non si potrebbe sostituire, nella coscienza collettiva, l'idea che chi ama incoraggia?

Viene in seguito la questione della definizione stessa di scuola migliore. E' forse una scuola dove si rende di più? più conviviale? dove si imparano più materie e più in fretta? nella quale l'allievo può esprimersi al meglio? più elitaria? più democratica?

più attenta ai bisogni affettivi dei bambini? I dibattiti sul tema della scuola, come le riunioni dei genitori o le reazioni quotidiane degli insegnanti fanno apparire delle differenze considerevoli nella concezione del ruolo della scuola e dei suoi modi di funzionamento.

Spesso il sistema educativo tende a sostituirsi alla famiglia, sia perché considera che c'è carenza, sia perché alla scuola vengono rimandati tutta una serie di problemi come quelli dell'ambiente e dell'inquinamento, della circolazione, della pulizia dei denti, dell'insegnamento del nuoto, della dietetica, ecc. La scuola, ed in particolare la scuola elementare, deve incaricarsi di preparare i bambini all'insieme dei problemi della vita quotidiana o deve limitarsi allo sviluppo fisico, cognitivo e culturale? Ognuno dispone del suo modello di scuola, delle sue priorità specifiche ed è ben difficile raggiungere un consenso in materia.

Le opzioni di base

Nella buona metodologia delle scienze dell'educazione, non è compito del ricercatore definire le grandi op-

zioni pedagogiche. Queste dipendono da un sistema di valori la cui scelta è compito dei politici ma, nel caso che ci interessa adesso e dal momento che si tratta di una ricerca-azione che mira ulteriormente all'introduzione dei cambiamenti nel sistema educativo, una definizione delle finalità assegnate all'educazione è indispensabile.

Prendiamo innanzitutto in considerazione la seguente definizione:

Una buona scuola è una scuola sia esigente che generosa

E' una scuola che, pur essendo attenta al fatto che ogni bambino abbia piacere nel frequentarla, impegna ognuno dei suoi allievi a sfruttare al massimo le proprie capacità. E' una scuola che assicura la padronanza delle conoscenze strumentali di base indispensabili agli scambi interpersonali, all'esercizio del ragionamento e delle facoltà di discernimento. E' una scuola che apre il bambino alla comprensione del mondo che lo circonda e sviluppa le sue capacità di relazione e di cooperazione con gli altri. E' una scuola che mette l'accento su una formazione che mira a rendere il bambino, poi l'adolescente, autonomo e responsabile nei confronti dei propri progetti di formazione personale, a suscitare in lui il gusto di imparare, di perfezionarsi, di arricchirsi intellettualmente, psicologicamente, socialmente.

In una prospettiva di correzione delle disuguaglianze nelle possibilità di riuscita scolastica, ci appoggeremo su tre assiomi:

1. In ogni attività umana gli individui si rivelano molto diversi gli uni dagli altri.
Non c'è motivo che questo non avvenga anche a scuola, ma - grazie al suo sistema di norme di eccellenza e al suo funzionamento stesso - la scuola tende a trasformare le differenze in discriminazioni.
2. La crescente domanda di educazione e di formazione che si manifesta in una società di tipo post-industriale rende sempre meno sopportabile la nozione di insuccesso scolastico che costituisce uno spreco di energia degli allievi e dei loro insegnanti senza un grande beneficio per la società.
3. Il diritto all'educazione dovrebbe essere accompagnato, durante la scolarità obbligatoria, dal diritto a una scolarità riuscita. In particola-

re, la scolarità elementare dovrebbe essere vissuta da ogni bambino, qualunque sia il suo ritmo di sviluppo, come una sequenza di successi, successi di natura differente e che intervengono a ritmi differenti in funzione degli individui, ma non come una successione di confronti con connotazioni negative.

Nel tentativo di migliorare il sistema, questi assiomi ci conducono a formulare le ipotesi seguenti:

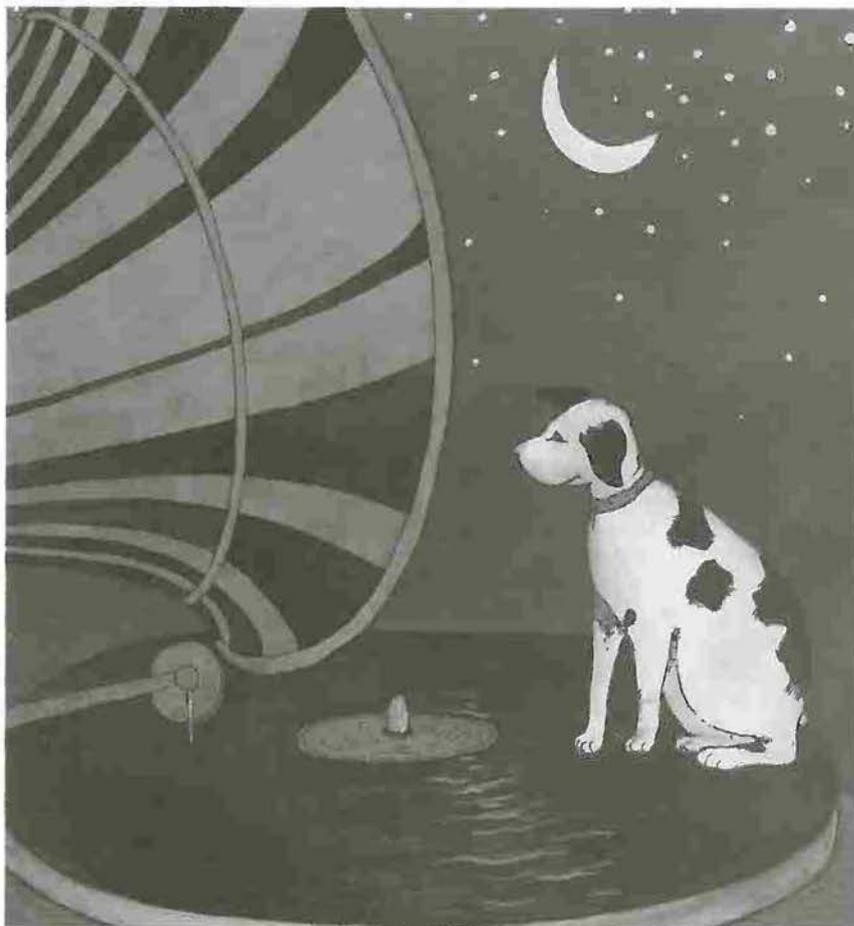
1. La differenziazione dell'apprendimento in funzione delle attitudini e delle capacità individuali è possibile se le modalità di valutazione sono adattate alle prestazioni intrinseche degli individui e non al confronto fra gli allievi.
2. La differenziazione dell'apprendimento in funzione delle attitudini e delle capacità individuali è possibile se gli obiettivi prefissati sono chiaramente precisati e se offrono la possibilità di definire una sequenza di tappe intermedie.
3. La differenziazione dell'apprendimento in funzione delle attitudini e delle capacità individuali è possibile quando l'insegnamento è condotto in modo da favorire l'individualizzazione degli apprendimenti.
4. I bambini frequentano la scuola per imparare e non per ricevere dell'insegnamento. E' il ritmo di progresso del bambino che dovrebbe determinare il suo curriculum e non un programma prestabilito per tutti.
5. Gli obiettivi di un ciclo di formazione dovrebbero essere definiti in modo tale da poter determinare in quale momento un allievo - che li ha raggiunti in misura giudicata soddisfacente - può passare nel ciclo successivo.
6. Quando l'insegnamento è condotto in funzione del ritmo di sviluppo individuale, è fondamentale che la qualità dell'azione educativa garantisca che ogni bambino sfrutti in ogni momento in modo ottimale il suo potenziale personale.
7. Il cervello forma un tutto complesso e lo spirito funziona in maniera globale. Non esiste una zona specifica per il francese, un'altra per la matematica e così di seguito. A livello elementare, la formazione tocca innanzitutto le attitudini generali (comunicare, ragionare, comprendere, esprimersi, ecc...) e

le discipline «accademiche» non sono altro che i supporti sui quali si esercitano queste attitudini. Di conseguenza la costruzione di un curriculum è necessariamente interdisciplinare.

8. Ne deriva che, se gli specialisti delle discipline sono indispensabili per migliorare la didattica di ogni materia, l'insegnante non può essere confrontato con formazioni troppo divergenti e portare da solo il peso dell'integrazione di queste specialità in un tutto armonioso. Un'attenzione tutta particolare dovrebbe essere portata a questa coerenza e ciò che si potrebbe designare sotto il termine di «pedagogia generale», vale a dire la preoccupazione di una formazione equilibrata che sfrutti al meglio gli aspetti specifici delle differenti materie, dovrebbe ritrovare uno spazio maggiore nel dibattito sull'educazione.

Raymond Hutin

Alcuni articoli di questo fascicolo sono illustrati con disegni del catalogo «Le immagini della fantasia. XI Mostra internazionale d'illustrazione per l'infanzia». La mostra è aperta al pubblico fino al 15 maggio 1994, presso il Centro civico della città di Lugano.



Feridun Oral - Sul grammofono - Tecnica mista - Turchia.

Traduzione dal francese a cura del capigruppo Adriana Clericetti, Paola Pult, Sonja Crivelli del servizio di sostegno pedagogico.

¹⁾ Raymond Hutin, dr. in scienze dell'educazione, direttore del Servizio della ricerca pedagogica di Ginevra

²⁾ Convegno DIC/SSP, 26-27 agosto 1992, Lugano-Trevano, Essere bambino dai tre ai sette anni: competenze, conoscenze e interazione con esperienze sociali

³⁾ Hutin, relazione citata

⁴⁾ Eveline Charmeux, in Repères, N. 5/1992

⁵⁾ Pierre Levy, Les technologiques de l'intelligence, L'avenir de la pensée à l'ère informatique, Ed. La découverte 1990 p.17

⁶⁾ L'an 2000, c'est demain, où va l'école genevoise, DIP 1989

⁷⁾ Henri Laborit, l'inhibition de l'action, Masson 1979

⁸⁾ La seconda parte dell'articolo di R. Hutin sarà pubblicata nel prossimo numero di «Scuola Ticinese».

Lingua, cultura, autonomia dell'apprendente

Sensibilizzazione alla lingua e alla cultura nell'insegnamento / apprendimento (L2 e L1) e sviluppo dell'autonomia dell'allievo (11-18), questo è il tema affrontato durante il congresso, organizzato in dicembre a S. Margherita Ligure dal Consiglio d'Europa e che ha coinvolto i partecipanti, provenienti appunto da tutta Europa, in interessanti progetti. Mi preme aggiungere il titolo del seminario anche in inglese: «Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18)» affinché non esistano dubbi d'interpretazione, dovuti alla terminologia.

Le relazioni presentate sono state ricche di spunti interessanti e validi anche per la nostra scuola, soprattutto al momento attuale, dedicato alla rivisitazione della scuola media ed alla programmazione di iniziative e di interventi.

Sono qui riassunte due relazioni particolarmente stimolanti: quella di Henri Holec e quella di Michel Byram.

Inizio partendo dalla conferenza di un illustre personaggio, Henri Holec, dell'Università di Nancy, noto per le sue ricerche e pubblicazioni riguardanti l'autonomia nell'apprendimento ed i processi di acquisizione nell'apprendimento della lingua. La conferenza era intitolata: «Quelle formation pour devenir un apprenant autonome?». Dopo una riflessione iniziale sul significato di «apprendente autonomo» (apprenant autonome) e «imparare ad imparare» (apprendre à apprendre) egli ha elencato diversi modelli d'apprendimento. Ne riassumo due:

1. Un apprendimento *con* insegnamento è un apprendimento i cui obiettivi, i mezzi, le modalità di lavoro, la valutazione e la gestione del tempo dipendono dall'insegnante, non da colui che impara. L'apprendente impara eseguendo ciò che il docente gli propone di fare; segue un programma stabilito dall'insegnante.

2. Un apprendimento *senza* insegnamento è un apprendimento in cui tutte le decisioni sono prese da colui che impara, con o senza l'aiuto esterno apportato dall'insegnante, da un metodo, da un consigliere,...

Henri Holec in seguito ha parlato del concetto «imparare ad imparare», che significa acquisire il *sapere* ed il *saper fare* necessari per farsi un programma d'apprendimento, realizzarlo, valutarlo e gestirlo. Tutto ciò comporta chiarezza degli obiettivi d'apprendimento, della lingua (funzionamento ed utilizzazione), del processo d'apprendimento.

La conferenza di Michael Byram (Università di Durham) era intitolata «La définition des notions de 'sensibilisation à la langue' et de 'sensibilisation à la culture': leur évolution et leurs rapports». La sua esposizione è iniziata con la definizione dei due concetti di sensibilizzazione. Ha citato John Trim: «La sensibilizzazione alla lingua è l'attività che consiste nel risvegliare la sensibilità linguistica dell'individuo e nel suscitare in lui una presa di coscienza della natura della lingua e del suo ruolo nella vita umana.» (Donmall, 1985: 7). Questa definizione presenta il concetto nelle sue molteplici sfaccettature: le dimensioni affettive e cognitive, la dimensione propriamente linguistica, che concerne la natura sistematica della lingua, la grammatica, i rapporti tra la lingua parlata e la lingua scritta e l'aspetto del linguaggio, visto come fenomeno sociale. Egli si è pure chiesto se, con questa idea di coscienza del linguaggio, l'individuo deve essere in grado di verbalizzare le sue conoscenze e le sue percezioni. L'importanza pedagogica della sensibilizzazione alla lingua si esprime nel concetto italiano di «educazione linguistica», che si basa sulla tesi seguente: «l'essere umano utilizza in primo luogo la lingua per strutturare la sua percezione della realtà e per esprimere, comunicare e interpretare questa percezione. Lingua materna e lingua straniera devono partecipare ambedue all'acquisizione dell'attitu-



Nicoletta Costa - Il mago - Acrilico - Italia.

dine all'espressione e alla comunicazione affinché l'apprendente apra il suo orizzonte sociale, culturale e umano per il tramite di una realtà diversa dal suo mondo abituale. (Ministero della pubblica educazione 1982:20).

Per la spiegazione dell'espressione «sensibilizzazione alla cultura», M. Byram ha citato un rapporto sull'insegnamento delle L2 in Inghilterra e nei Paesi del Galles (DES, 1990). Questo rapporto vede nella «promozione della comprensione e del rispetto delle altre culture» una delle missioni fondamentali di questo insegnamento. Ciò presuppone il ricorso a materiali pedagogici autentici e al contatto con locutori nativi.

Un tale approccio permetterebbe all'apprendente:

- di sensibilizzarsi alle differenze e alle similitudini tra la propria cultura e quella della collettività parlante la lingua da imparare;
- d'identificarsi al vissuto e alle concezioni di quella collettività;
- d'utilizzare queste conoscenze per farsi una visione più oggettiva dei costumi e del modo di pensare della propria cultura.

Questo approccio fa intervenire elementi diversi, quali il parametro affettivo, la dimensione cognitiva e una componente comparativa e riflessiva, che porta l'apprendente a riflettere sulle altre culture, come pure a situare il suo modo di vita e di pensiero in una prospettiva diversa.

Le definizioni di sensibilizzazione alla lingua e alla cultura date da M. Byram mostrano alcuni punti in comune tra loro:

- l'inizio di una componente comparativa nell'insegnamento e apprendimento,
- la possibilità di stabilire un legame tra L1 e le L2,
- la coesistenza delle dimensioni affettive e cognitive.

M. Byram ha continuato la sua esposizione, elencando alcuni punti dei lavori sulla «sensibilizzazione alla lingua» (cfr. James e Garrett 1991) quali:

- la preparazione allo studio delle lingue (bisogno di capire ciò che è la lingua, prima di incominciare lo studio),
- la comprensione della natura del linguaggio (sensibilizzazione ai meccanismi della lingua rispetto alle variazioni sociali, geografiche della lingua e alla sua storia),
- la sensibilizzazione alle lingue in una società multilingue (risveglio di quanto già conosciuto, delle intuizioni linguistiche nella propria lingua e nelle lingue vicine).

In questi diversi campi i manuali sono interscambiabili, buona parte dei contenuti può essere proposta in ore lezione sia di L1, sia di L2 e si presta ad una collaborazione tra questi due insegnamenti.

Gli studi sulla «sensibilizzazione alla cultura» seguono una linea d'evoluzione diversa. Mentre la sensibilizzazione alla lingua è scaturita dalla pratica e solo in un secondo tempo si è cominciato a costruire la teoria, la sensibilizzazione alla cultura si basa su fondamenti teorici solidi mentre la creazione di materiali pedagogici d'applicazione è appena iniziata. Per ciò che concerne la creazione di corsi e materiali per la sensibilizzazione alla cultura, M. Byram rimanda a tentativi interessanti per definire dei metodi di studio della dimensione culturale di documenti (Zarate, 1986 e 1993, Meyer e coll. 1989, Cain e coll. 1989).

Byram ha terminato la sua articolata esposizione, cercando un legame con l'autonomia di colui che apprende nel senso concepito da Holec. Uno dei legami più chiari tra la competenza interculturale e l'autonomia dell'apprendente risiede nella nozione del «saper imparare», che permette a quest'ultimo d'imparare da altre culture, oppure conoscere aspetti scon-

sciuti alla propria. In effetti, acquisendo questa attitudine, accresce pure la sua indipendenza e la capacità di acquisire nuove conoscenze.

Il discorso di Holec sull'autonomia è per tutti gli addetti ai lavori, docenti ed esperti, una conferma del lavoro che stanno svolgendo (cfr. raccolta schede per l'apprendimento autonomo del tedesco, 1993, DIC); mentre il discorso di Byram sulla sensibilizzazione alla lingua e alla cultura, dovrebbe stimolare tutte le componenti interessate a riprendere il discorso LI-L2.

Maruska Mariotta

Bibliografia

Holec, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1980

Byram, M., *Cultural Studies and Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon 1989

Cain, A. e altri, *L'enseignement de la civilisation*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris 1988

Donmall, B.G., *Language Awareness*, Centre for Information on Language Teaching, London 1985

James C./Garrett, P., *Language Awareness in the classroom*, Longman, London 1991

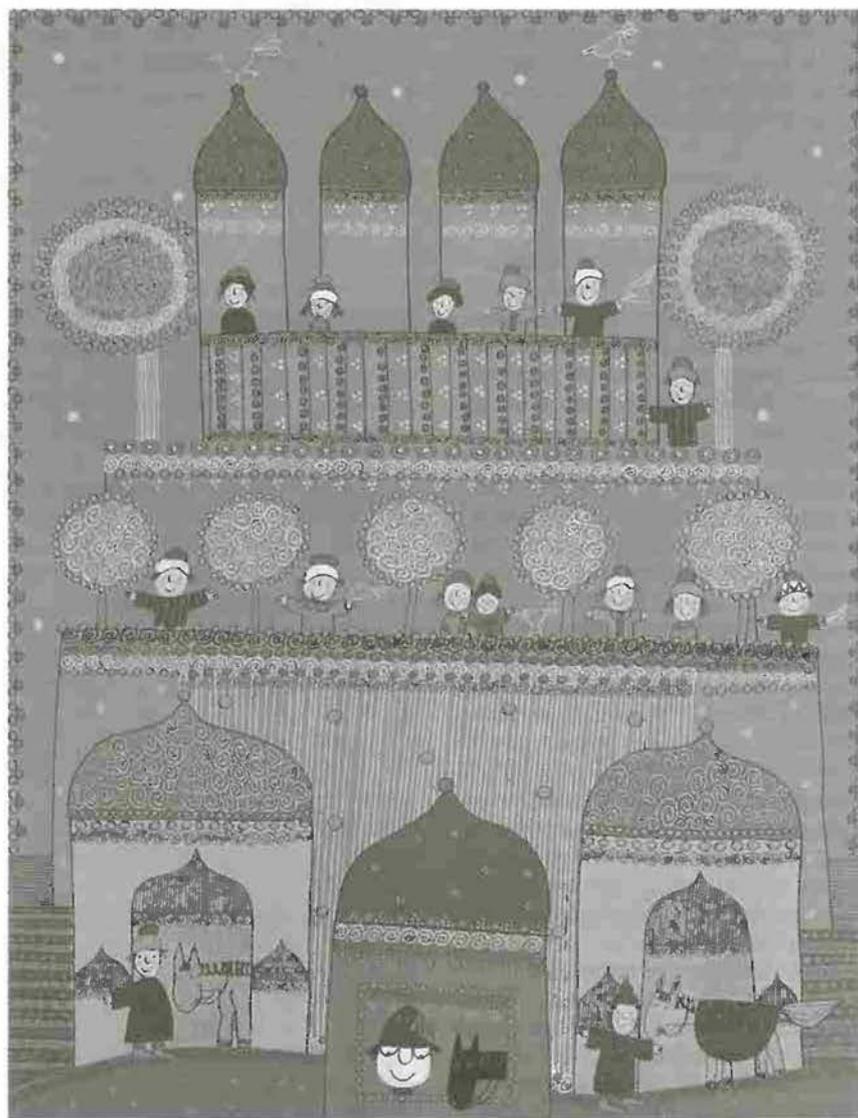
Kramsch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, University Press, Oxford 1993

Melde, W., *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen 1987

Ministero della Pubblica Istruzione, *Scuola Media Statale*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1981

Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris 1993

Nicoletta Costa – La reggia di Aladino – Italia.



XXII Congresso Internazionale G.I.R.P.

Il G.I.R.P. è un organismo internazionale, fondamentalmente europeo, che si occupa di studiare i problemi relativi all'insegnamento della matematica. Diversamente dalla CIEAM (l'altra organizzazione internazionale di questo tipo), il GIRP vuole rimanere un «gruppo», cioè una comunità di studiosi che lavorano sempre insieme. L'attività si svolge quindi costantemente in seduta plenaria, con un'alternanza di relazioni e di discussioni. Un'altra caratteristica di questo organismo è che non sono mai stati redatti atti dei vari congressi annuali: non sicuramente per pigrizia né per disinteresse, ma, questa almeno è la mia impressione, piuttosto perché, nel G.I.R.P., si è coscienti che il messaggio pedagogico è mutevole; ciò che si scrive oggi è sicuramente superato domani.

Il grande valore dell'esperienza girpiana risiede soprattutto nella possibilità data anche al neofita di discutere apertamente con tutti su temi assai ben delineati. Le due colonne portanti dell'attuale GIRP sono Georges Papy, membro fondatore, per molti anni alla guida del gruppo e ora presidente onorario, e l'attuale presidente Bruno D'Amore, dell'Università di Bologna. Georges Papy è fautore di una «pedagogia attiva» che pone in prima linea il «pensiero diretto» (il termine è suo), in altre parole il pensiero produttivo che mette in primo piano l'atto creativo del fare matematica. Bruno D'Amore ha indicato una nuova linea pedagogica, che si può definire «riflessiva» o «analitica» (il termine è di D'Amore), che è maggiormente attenta ai problemi psicologici dell'apprendimento e che del resto si affianca – senza contrapporvisi, anzi arricchendola – alla pedagogia di Papy.

Il XXII Congresso, tenutosi nel lussuoso Castillo-Palacio di Las Navas del Marqués, una località montana a 70 km a ovest di Madrid, aveva come tema «La geometria come mezzo pedagogico per l'educazione matema-

tica». Il presidente Bruno D'Amore ha diretto i lavori con la solita signorilità e destrezza. Georges Papy, che ha mostrato di essere ancora in forma, ha aperto i lavori assembleari con la sua relazione d'apertura e ha operato interventi sostanziosi, schietti e precisi durante i momenti più caldi delle discussioni. La presenza ticinese è stata marcata, oltre che dal sottoscritto (che è anche membro del comitato) da Claudio Beretta che ha saputo dare un contributo non indifferente ai lavori.

Il messaggio che esce da questo congresso è che l'allievo si appropria dei concetti matematici soprattutto lavorando in prima persona su situazioni matematiche ricche, aperte e presentate in modo chiaro. L'attività da privilegiare è la ricerca in classe, il gusto da educare è quello per la curiosità intellettuale, gli obiettivi cognitivi da sviluppare sono piuttosto quelli divergenti, sui quali primeggia la capacità di intuire. In questo ambito si riprendono e si rafforzano le idee già espresse negli anni scorsi e si mette di nuovo al bando il «matematiche»¹⁾, l'espressione matematica di chi ha appreso solo mnemonicamente una quantità di nozioni prive del necessario ancoraggio intuitivo, una sorta di linguaggio parlato senza il supporto di una sufficiente base semantica. Ecco una presentazione succinta delle relazioni (i titoli sono originali e scritti nella lingua parlata dal relatore).

Georges Papy (Belgio)

Une symphonie de rectangles

Un bellissimo esempio di applicazione del pensiero diretto: un itinerario matematico che prende il via da situazioni molto semplici che a mano a mano vanno trasformandosi, fino a sfociare in risultati del tutto inattesi.

C. Calò Carducci (Italia)

La geometria e le cartoline postali nei primi 50 anni del 1900

Un curioso sguardo proposto da un

collezionista sulla presenza insospettata della geometria nell'ambito della comunicazione postale.

Maria Ortiz (Spagna)

La geometría de la inversión

Uno spunto essenzialmente teorico, presentato da una docente universitaria, ricco di implicazioni pedagogiche. Un motivo conduttore che potrebbe accompagnare il lavoro di un intero anno scolastico.

Joaquín Giménez (Spagna)

Material, juego y laboratorio en geometría

Presentazione dei lavori di laboratorio fatti nella regione di Tarragona: attività stimolanti, molto simili a quelle che stiamo sperimentando da qualche anno in Ticino.

Frédérique Papy (Belgio)

La magie du double miroir

Come sia possibile e inaspettatamente fecondo fare matematica dalla scuola materna fino alla maturità usando lo specchio doppio: una indimenticabile lezione di didattica.

Hermann Maier (Germania)

Sobre el trabajo con medios visuales en la clase de geometría

Maier, professore di didattica della matematica all'Università di Regensburg (Germania), ha presentato un saggio del lavoro che svolge nel suo istituto. Si tratta di una minuziosa analisi delle reazioni dei giovani di fronte ai termini e ai concetti matematici che vanno imparando: un'attività che tocca i campi della matematica, della psicologia e dell'epistemologia.

Anna Maria Penco (Italia)

Da pi greco alle funzioni circolari: punti d'incontro fra l'universo geometrico e l'universo numerico

L'insegnante triestina ha mostrato un lavoro compiuto in un istituto superiore nel quadro del piano nazionale per l'informatica. Spirito di ricerca e particolare attenzione all'evoluzione storica di questo tema matematico sono gli ingredienti principali dell'interessante attività.

Juan B. Romero (Spagna)

El juego de los baricentros con rectángulos

Interessanti giochi sul baricentro: un altro argomento che potrebbe diventare motivo conduttore di un intero anno scolastico.

José M. Sordo - José M. González
(Spagna)

Situaciones problema en geometría a través del lenguaje Logo

Presentazioni di esperienze classiche di geometria della tartaruga: luci e ombre di un modo di usare il computer che forse sta tramontando.

T. Shkupa (Albania)

L'apprendimento della geometria: intuizione, ragionamento e linguaggio

Bisogna sapere che Shkupa è albanese e che, malgrado il processo di democratizzazione in atto in quel paese, ha avuto non poche difficoltà per giungere all'aeroporto di Madrid e per uscirne. La sua testimonianza è quella di un popolo che ha tanta voglia di recuperare, che mostra di avere grandi potenzialità in ambito matematico e didattico e che cerca con tutte le forze una mano che lo possa aiutare.

G. Navarra (Italia)

Dai fregi grafici ai fregi musicali: una attività interdisciplinare matematica, arti figurative e musica

Insegnante in una scuola media italiana, Navarra non tradisce lo spirito

e l'estro latino. Ha saputo presentare una vera attività interdisciplinare, nella quale il fregio grafico viene tradotto in fregio musicale e interpretato nel quadro della musica dodecafonica. Nella presentazione si è potuto constatare come ogni fregio figurativo, sorretto da una rigorosa struttura matematica, ha il suo equivalente in un pezzo musicale.

K. de Bruyn (Belgio)

Geométrie des préférences

La professoressa de Bruyn è insegnante di matematica in una facoltà di economia. La sua specialità è il dado. Da questo semplice generatore di variabili aleatorie de Bruyn ci ha abituati a veder nascere teorie probabilistiche, economiche, persino sociologiche e politiche. Una bella lezione per tanti docenti universitari che non si sanno esprimere senza usare integrali ed equazioni differenziali.

F. Vecino (Spagna)

Distintos análisis sobre la representación espacial en el niño de 4 a 7 años

Vecino è specializzato nell'educazione matematica dei bambini della

scuola materna: un mondo affascinante, genuino, tutto da scoprire. La sua ricerca gode del supporto non indifferente della scuola bolognese di Bruno D'Amore, presso il quale sta terminando una tesi di dottorato di ricerca in didattica della matematica. La passione per l'oggetto e la scientificità del metodo sono gli ingredienti essenziali di questa importante ricerca.

J. E. Fernandez del Campo (Spagna)

El lenguaje gráfico-geométrico en la enseñanza de ciegos

Incredibile quello che ci ha mostrato l'insegnante cieco: allievi non vedenti che disegnano figure geometriche e che vi ragionano sopra, esattamente come fanno i vedenti. Strumenti appositamente concepiti, carta speciale, molto ingegno e particolare sensibilità tattile riescono a compiere il miracolo.

M.P. Pinna (Italia)

Approccio alla simmetria nell'età prescolare

Ovvero: come si possono fare cose egregie senza mezzi, senza l'appoggio dello stato, con tanta buona voglia, tanto ottimismo e genialità... tutta sarda. Una lezione per tutti.

G. Arrigo (Svizzera)

La geometria dello schermo

Come fa il computer a disegnare figure geometriche o a rappresentare grafici di funzioni sullo schermo? Una retta che appare sullo schermo è assimilabile alla retta del matematico? La geometria che ne deriva è una geometria euclidea? Quali problemi pone la rappresentazione della continuità matematica su uno schermo composto di punti-pixel? Come si può definire la topologia dello schermo? In particolare, come si può definire la distanza fra due punti? Ecco un campo ricco e promettente per più di una ricerca.

L. Landra (Italia)

I problemi di geometria illustrati e spiegati con l'utilizzo di elementi di categorie

Ambizioso il progetto, interessante e per certi versi preoccupante il risultato di questa metodologia matematica. Come sempre, quando si cerca di schematizzare un percorso matematico, il confine fra vera comprensione e apprendimento mnemonico di una determinata tecnica è difficile da segnare.

Arcadio Lobato - Allegria nel bosco - Acquarello - Spagna.



J. C. Matthys (Belgio)

Kleine Kleinsche Geometrien

Relazione dal contenuto storico-matematico molto impegnativo. Matthys può essere considerato «lo storico del G.I.R.P.», perché ogni suo intervento di una certa consistenza prima o poi finisce per scavare nelle radici di una storia, quella del pensiero matematico, che mostra sempre ampi territori inesplorati. Ebbene, chi pensava di sapere tutto di Klein e del suo famoso «Programma di Erlangen», dopo l'intervento di Matthys si sarà ricreduto.

L. Giovannoni (Italia)

Misure di estensione superficiale nella scuola dell'infanzia

Giovannoni è un personaggio atipico: insegna in un liceo, ma fa ricerca sull'educazione matematica nella scuola materna. Allieva di Bruno D'Amore, unisce competenza e scientificità a una sensibilità fuori del comune. Laura ripete i celeberrimi esperimenti di Piaget prima e soprattutto dopo aver reso naturale l'uso della terminologia adatta al paragone di estensioni (estensione, esteso come, ...). Come per incanto, le celebri mucche, che per i bambini di Piaget hanno diversa quantità di erba da mangiare, lasciano il posto a modelli mentali corretti e consapevoli. Una ricerca di grandissimo interesse teorico.

E. Fernández (Spagna)

Generación de poliminos. Clasificación múltiple en geometría

La pratica della geometria conduce spesso a situazioni che richiedono un lavoro di classificazione. Il problema assume una veste combinatoria, quando si vogliono enumerare tutti i casi possibili, come avviene per i polimini. Variando poi i criteri di classificazione, si ottengono altrettante situazioni schematiche. Allora si possono, a loro volta, confrontare e classificare.

M. Luisa Luna - Tomás Macías (Spagna)

Estudio de las dificultades en el aprendizaje de las demostraciones geométricas

Quando si parla di «apprendimento delle dimostrazioni», in matematica, occorre chiarire che cosa si intende: capire ed essere in grado di riprodurre una dimostrazione già fatta oppure essere in grado di dimostrare un teorema mai visto? La prima alternativa

non è molto fruttuosa nell'economia dell'educazione matematica; la seconda è decisamente fuori portata per un comune mortale. Basterebbe vedere, nella storia della matematica, quanto tempo c'è voluto per trovare le dimostrazioni di certi teoremi non banali. Nella relazione dei due colleghi spagnoli è proprio venuto a galla questo grosso problema.

Bruno D'Amore (Italia)

La geometría medio pedagógico de la educación matemática

La relazione presidenziale, che Bruno D'Amore propone in chiusura dei lavori, riprende il tema del convegno e costituisce, insieme a quella di apertura del presidente onorario Georges Papy, un sistema di riferimento che servirà ad orientare i lavori del prossimo futuro. I principi fondamentali della pedagogia matematica, così come si sono articolati nell'arco della settimana, vengono abilmente cuciti da B. D'Amore in un di-

scorso organico, rigoroso ma mai stucchevole, anzi molto accattivante, grazie anche alla serie di esemplificazioni che D'Amore sa sempre portare e che più di ogni trattato teorico hanno il potere di trasmettere assai fedelmente il messaggio pedagogico. I suoi esempi, tutti geometrici, spaziano da Tommaso della Gazzaia a Dürer, da Swift a Galilei, da Asimov a Cavalieri, presentando aspetti del tutto inconsueti che affascinano gli ascoltatori anche per le minuziosissime citazioni extra-matematiche (il che deve essere certo costato molto tempo a D'Amore).

Gianfranco Arrigo

¹⁾ Termine coniato da Bruno D'Amore e Patrizia Sandri e proposto oramai in tutto il mondo attraverso convegni internazionali e la pubblicazione su importanti riviste internazionali, creando anche non pochi problemi di traduzione.

La scuola ticinese e il centro sportivo di Tenero

Il centro sportivo nazionale della gioventù di tenero (CST) ha quale scopo prioritario la promozione dello sport giovanile.

Grazie all'ottima collaborazione con la scuola ticinese il CST riesce nel proprio intento di fungere da catalizzatore per la divulgazione dell'attività sportiva nei nostri giovani.

Ma vediamo in che modo e con quali mezzi il CST cerca di realizzare questo ambizioso obiettivo.

Corsi settimanali

Al CST vengono ospitati annualmente 260 corsi settimanali per un totale di oltre 12'000 partecipanti. Il 50% circa dei corsi sono scuole provenienti da tutta la Svizzera delle quali una ventina ticinesi.

La fascia di età interessata varia dal secondo ciclo della scuola elementare agli ultimi anni del liceo.

Interessante osservare il tipo di organizzazione adottata da alcuni istituti ticinesi i quali suddividono la settimana in due turni di tre giorni. Una

prima serie di classi da lunedì a mercoledì e una seconda tornata da mercoledì a venerdì.

Programmi diversificati

Ogni scuola sceglie la variante di programma che meglio le aggrada. Esistono due categorie principali: corsi polisportivi e corsi di teoria e sport.

I corsi polisportivi presentano solitamente un'attività sportiva principale al mattino e più discipline a scelta il pomeriggio. L'allievo ha la possibilità di approfondire e migliorare le proprie conoscenze nell'attività principale, mentre nel pomeriggio potrà provare nuove esperienze motorie sfruttando la variata offerta esistente. La seconda categoria indica quei programmi ove la pratica sportiva si completa con attività di tipo teorico quali la geografia, la biologia o l'informatica. Il CST risulta essere un favorevole punto di partenza per attività di tipo seminariale con uscite sul terreno. Alcune tematiche possibili:

- conflitto tra zone edificabili e zone agricole nel piano di Magadino;
- la necessità di nuove vie di trasporto confrontata con l'esiguità del nostro territorio;
- la vita in valle (per esempio la Verzasca) e le alternative esistenti.

Nel settore dello studio della natura una visita alle vicine Bolle di Magadino oppure la visita alle sempre affascinanti Isole di Brissago sono altre offerte che le scuole ospiti del CST sfruttano parecchio.

Infine l'informatica rappresenta un abbinamento molto interessante alla pratica sportiva grazie ai programmi esistenti di analisi della prestazione quali test Conconi e test a intervalli.

Gli obiettivi

Il docente che decide di svolgere un campo settimanale al CST si trova nella privilegiata ma difficile situazione di dover gestire aspetti molto diversificati. Limitiamoci a riflettere sulle caratteristiche culturali, sociali ed educative che un campo comporta.

Aspetti culturali

Il CST rappresenta un punto d'incontro per giovani di ogni regione della Svizzera. Normalmente sono rappresentate contemporaneamente più regioni linguistiche. Ne consegue un microcosmo tipicamente svizzero.

Il confronto tra le diverse mentalità e le diverse culture sfocia sovente in incontri e amicizie spontanee molto interessanti.

Foto: Daniel Käsermann.



Siamo convinti che soltanto l'approfondimento della reciproca conoscenza permette di evitare barriere culturali spesso rappresentate con il fossato del «Rösti» o il massiccio del Gottardo. Rendere possibile e favorire quest'incontro è un piccolo ma importantissimo contributo al rafforzamento del patto di unione tra culture diverse alla base della nostra nazione.

Aspetti sociali

Un campo settimanale stimola in modo straordinario la dinamica di gruppo. L'esperienza della vita comunitaria, soprattutto al campeggio, con la necessità di una costante e continua collaborazione tra compagni per la preparazione dei pasti, per i lavori di pulizia, per il trasporto di materiale e per innumerevoli altre piccole attività rappresenta il nodo centrale attorno al quale ruota la vita al CST.

La pratica sportiva accompagna e stimola ulteriormente l'apertura reciproca dei giovani dando libero sfogo al loro bisogno di contatto.

Aspetti educativi

Al CST alloggiano mediamente oltre 350 giovani ogni settimana. Di conseguenza appare ovvia l'impostazione di determinate regole comuni di comportamento basate sul normale e comune buon senso.

I pochi casi disciplinari registrati ci inducono a concludere che solita-

mente i giovani capiscono la necessità del rispetto di comuni norme di comportamento al fine di permettere una convivenza piacevole e produttiva.

Il giovane e il docente sono consapevoli che gravi infrazioni comportano l'espulsione dal campo e il rientro al proprio domicilio naturalmente dopo aver avvisato i genitori.

La semplicità delle norme, la loro conoscenza, la chiarezza delle conseguenze e la coerenza nell'applicazione sono le premesse affinché il giovane le possa accettare e soprattutto applicare.

La scuola ticinese quale utente regolare

La scuola ticinese è presente a Tenero oltre che come organizzatore di corsi settimanali in altre due forme. Dapprima con le giornate sportive scolastiche e in secondo luogo con normali ore di educazione fisica.

Le giornate sportive scolastiche sono attività molto interessanti. Nel 1992 ve ne sono state 44 per un totale di 4'536 partecipanti. In particolare è magnifico osservare le giornate sportive delle scuole elementari con questi giovanissimi finalmente liberi di muoversi in uno spazio molto vasto senza l'assillo di pericoli e senza barriere particolari. La gioia dipinta sul loro viso è palpabile. Chi si dovesse trovare spettatore di una simile giornata non potrà che trovarne conferma.

Infine vi sono sedi scolastiche situate in prossimità del CST che riescono a sfruttare le infrastrutture sportive durante le normali ore di educazione fisica. In modo particolare per quanto concerne l'utilizzazione delle piscine e delle pedane per la pratica dell'atletica leggera.

Conclusione

La scuola ticinese è un graditissimo ospite. Grazie all'ottima collaborazione il CST è favorito nel raggiungimento dei propri obiettivi legislativi di promozione della pratica sportiva nella nostra gioventù e nella nostra popolazione. La scuola dal canto suo dispone di un valido catalizzatore per lo stimolo di quei processi educativi e di sviluppo che si trova ad accompagnare nelle varie fasi di crescita del giovane.

Bixio Caprara

In visita alla Pinacoteca Züst

«C'è un proverbio cinese che dice così: 'Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco'. Non sono sicuro che si tratti di un proverbio cinese e, magari, non è neppure un proverbio. Però è una bella pensata: c'è dentro tutto ciò che sta fuori scuola, dove, come si sa, si ascolta molto (e si dimentica), si vede poco (ma si ricorda): l'interrogazione, i compiti in classe, l'esame e si fa niente. Per cui non si capisce».

Sono queste le frasi introduttive di Tonino Casula al libro *Impara l'arte* (Einaudi 1977). Credo si adattino bene come preambolo a queste considerazioni sulla mia esperienza didattica fatta con allievi in età scolare, alla Pinacoteca Züst di Rancate.

L'immagine visiva è forse quella che meglio riesce a percepire un ragazzo, qualunque sia l'età o la capacità intellettuale personale. E partendo appunto dall'analisi dell'immagine si sono voluti qui costruire, attraverso un meccanismo orientato sul gioco, dei formulari per i ragazzi delle scuole medie e delle elementari. L'anno scorso, proprio su «Scuola Ticinese» (marzo 1993), insieme a Gregorio Pedroli, avevo presentato, riproducendoli, i formulari per le scuole medie. Oggi, con un'esperienza didattica più approfondita e diciamo anche più collaudata, mi vorrei invece soffermare su alcune analisi più personali, basate direttamente sull'allievo. L'esperienza è da ritenersi indubbiamente positiva. Sono aumentate le classi che visitano la Pinacoteca con i formulari, e generalmente il risultato è sempre stato buono.

Accanto al questionario delle medie, se ne è proposto un altro adatto invece alle classi elementari e agli alunni di prima media. Le domande (formulate da una équipe di insegnanti delle elementari del Mendrisiotto) sono qui più aperte, ma nel contempo anche «pilotate» («Ci sono più uomini con il cappello o con la barba?»; «Qual è il titolo che daresti alle due sale?

Grandi ritratti le mani sala dei colori ...»).

Un altro elemento a cui si è particolarmente posto attenzione è stato di

chiedere: «Quale quadro ti piace di più e perché? Descrivi il soggetto del dipinto». Così il ragazzo è incitato a dare un'occhiata all'insieme e non solo ai quadri con le domande fisse.

Perché si punta molto, come museo, alla scuola? Abbiamo la convinzione che sia importante conoscere, sotto tutti i punti di vista, il territorio (capire insomma le varie fasi di un processo creativo). La visita comunque non deve essere pedissequa, di tipo tradizionale (chi non si ricorda delle gravi gite scolastiche con guide noiosissime ai monumenti o al classico castello?!), ma deve invece essere stimolante e «creativa». Si deve tendere cioè a che i ragazzi si abituino a vedere con i propri «occhi» e a capire con il proprio «cervello». Il museo dovrebbe offrire un godimento davanti ad un'opera d'arte.

Non deve ispirare un concetto di immobilità, ma al contrario di continua evoluzione. C'è una rotazione della collezione, ci sono i quadri restaurati, ci sono le esposizioni temporanee; insomma si è in un luogo vivo. Se ne è accorto Angelo (IA Scuola media di Gravesano) che, commentando la visita in Pinacoteca, scrive: «Potremo chiedere alla professoressa Agliati se ci invita ancora una volta quando mettono fuori gli altri quadri in magazzino».

Vorrei anche segnalare che per quasi tutti i ragazzi venuti in visita alla Pinacoteca questa era la prima volta che varcavano le porte di un museo. Sorprendenti sono anche i consigli dati da alcuni allievi. Caterina (IA Gravesano) suggerisce di «fare una caccia al quadro con degli indizi, trovare il quadro che si dovrà ricopiare e poi colorare». E Zara lancia questa proposta: «si potrebbe preparare un disegno della carta rotta del ritratto della carta squarciata e gli allievi dovrebbero poi disegnare la testa della ragazza che sbuca dallo squarcio».

I modi di affrontare un'opera d'arte sono quindi molteplici. Si può ad esempio inventare una storia partendo da un quadro che ti ha colpito e poi svilupparla in classe. Qui la fantasia dei ragazzi si è particolarmente «sbizzarrita».

C'è chi ha scritto dei gialli, chi un racconto d'amore. Vorrei riportare due brevi esempi. Uno, davanti a I papaveri di G. Galbusera: «Un giorno, anzi un brutto giorno, ad una povera donna morì il marito. Il giorno in cui ci fu il funerale ricevette papaveri; sulla tomba gli invitati misero dei fiori: papaveri; in chiesa le pareti erano addobbate di papaveri; in casa e in giardino c'erano papaveri. La donna addolorata ne fece un quadro. Ogni volta che ammirava il suo dipinto si ricordava di suo marito». (Maira e Daniela IC Scuola media Morbio Inferiore). Un altro: «Pietro aveva un figlio di nome Nicola. Nicola fece un furto di sardine e diede la colpa al padre. Il padre andò in carcere. Dopo una settimana, passò per il carcere Giovanni Serodine; girando, vide Pietro e lo dipinse mentre stava leggendo un libro. Così saltò fuori il quadro di *San Pietro in carcere*, ora esposto alla Pinacoteca Züst.» (Marco e Christian IC, Morbio Inferiore).

I componimenti sono stati poi letti in classe: un'ora passata piacevolmente sia per l'insegnante sia per gli allievi. Vorrei concludere questo breve commento invitando i docenti che sono interessati a ricevere i formulari della scuola media o elementare a telefonare in Pinacoteca (091/46.45.65). Sarei anche grata se gli insegnanti ci potessero segnalare poi le loro esperienze e le loro attività dopo la visita in Pinacoteca.

Mariangela Agliati Ruggia

Antonio Rinaldi, Il ritratto dalla carta squarciata.



Genitori e aspettative scolastiche

Che la famiglia rivesta un ruolo irrinunciabile e determinante nella scelta dei curricoli scolastici e professionali dei propri figli – anche se in collaborazione con essi e con gli insegnanti – è cosa che crediamo nessuno possa misconoscere.

Tanto più se confrontata con figli che frequentano ancora una scuola dell'obbligo, come la scuola media, che ad un certo punto (fine seconda) propone (impone?) delle scelte.

«Quali livelli in matematica, francese, tedesco dovranno seguire i miei figli? A quali opzioni iscriverli, di fronte al vasto ventaglio di proposte che la scuola offre?»

Su questi interrogativi le famiglie sono chiamate prima o poi a riflettere e a dare una risposta. Infatti la scuola media del Cantone Ticino ha voluto assegnare alla famiglia un ruolo centrale nel meccanismo decisionale della scelta di livelli ed opzioni, per cui assieme a criteri di valutazione certificativa è necessaria l'intesa tra famiglia ed istituto.

La famiglia, naturalmente, per poter dare tali risposte, si baserà sulle proprie rappresentazioni delle capacità dei figli e sulle aspettative nutrite nei loro confronti.

Ebbene, individuare, da un punto di vista psicosociologico, quali elementi caratteristici emergono dalle rappresentazioni della riuscita scolastica che i genitori hanno dei propri figli e accertare a partire da quali dati si creano le aspettative che ogni famiglia nutre rispetto al ruolo che la scuola è chiamata ad assumere, sono gli obiettivi perseguiti da uno studio pubblicato recentemente.

Lo studio, intitolato *Genitori e aspettative scolastiche*¹, realizzato da Michele Tamagni, è il frutto di un'indagine realizzata nel 1990-91, che si svolge per l'arco di più di 100 pagine, arricchite di numerosi grafici e tabelle.

Due questionari sono alla base della ricerca: il primo inviato nel gennaio 1990 ad 800 famiglie i cui figli frequentavano la seconda media, prima quindi della consegna dei giudizi

scritti, affinché quest'ultimi non influissero sulla rappresentazione delle famiglie; il secondo a quegli stessi genitori ma nel marzo dell'anno successivo, quando l'attribuzione dei corsi a livello alla fine del secondo anno scolastico ed il grado di riuscita scolastica dei figli erano ormai conosciuti.

L'analisi dei dati raccolti ha messo in luce soprattutto quali relazioni esistono tra le aspettative delle famiglie in termini di riuscita scolastica e quanto riscontrato nella realtà, le aspirazioni dei genitori relative all'orientamento scolastico e professionale, cosiccome i giudizi delle famiglie sulla scuola, prima e dopo il processo di selezione scolastica avvenuta coll'attribuzione dei corsi a livello.

Un primo dato accertato è che i risultati scolastici degli allievi di fine seconda media (e quindi l'attribuzione dei livelli) coincidono con le rappresentazioni espresse precedentemente dalle famiglie.

Chiave di lettura del fenomeno è – secondo lo studio – la nozione di *rappresentazione anticipatrice*, per cui la realtà finisce con il conformarsi con le caratteristiche preventivamente attribuite dalla famiglia.

Assai significativa è la verifica dell'esistenza di una forte correlazione fra l'attribuzione dei livelli (chiaro indice di riuscita scolastica) e l'*appartenenza sociale* della famiglia. Più si sale nella scala sociale e più si incontrano tassi di riuscita migliori, confermando peraltro le aspettative dei genitori. Gli allievi del ceto superiore presentano una percentuale doppia di iscrizione ai tre corsi I rispetto ai compagni del ceto inferiore, e pochissimi iscritti ai tre livelli 2. Potremmo, come fa l'autore, annotare come malgrado tutti gli sforzi prodotti negli anni ed i notevoli risultati raggiunti, la scuola media non sia ancora riuscita totalmente nel suo intento di democratizzazione.

Dai dati raccolti parrebbe dunque che i componenti di ogni gruppo conoscano esattamente quale posto i loro



Manuela Bacelar – Silka appare con i tre figli – Tempera – Portogallo.

figli potranno occupare all'interno della struttura scolastica.

La variabile *sex* ha invece evidenziato alcune divergenze tra pronostici e realtà. Si tende infatti ad attribuire alle ragazze maggiori inclinazioni per gli studi linguistici e letterari, mentre i ragazzi risulterebbero maggiormente a loro agio nel campo scientifico. Sono così apparsi effetti di sovrastima nelle previsioni relative all'attribuzione dei livelli, poi smentiti dalla realtà, soprattutto nelle famiglie del ceto inferiore e medio. Infatti la scuola non ha confermato i pronosticati migliori risultati in francese e tedesco per le ragazze e in matematica per i ragazzi, rivelando una sostanziale uguaglianza.

La ricerca ha poi invece confermato come la *posizione sociale* dei genitori, la *riuscita scolastica* dei figli, nonché *il loro sesso*, esercitano un loro influsso sulle aspirazioni delle famiglie relative all'orientamento scolastico e professionale dei figli.

La prosecuzione degli studi sembra – come ovvio – essere prospettata per chi non ha riscontrato particolari difficoltà scolastiche, mentre le famiglie di allievi che hanno subito almeno una ripetizione propendono per un anticipato inserimento professionale.

La stretta correlazione però tra riuscita e appartenenza sociale, permette all'autore di avanzare l'ipotesi che origini sociali differenti determinano

di per sé stesse aspirazioni e percorsi diversi.

Per la scelta delle opzioni è possibile individuare l'importanza della variante *sex*, che determina l'esistenza di opzioni soprattutto femminili (attività commerciali e lingue) e maschili (informatica, disegno tecnico, attività manuali).

Anche la *riuscita scolastica* è evidentemente fondamentale, per cui chi ha incontrato difficoltà si orienta verso corsi che preparano ad un immediato inserimento professionale (attività commerciali e manuali), a differenza di chi non ha ripetuto nessuna classe che si indirizza a corsi come inglese e latino, che meglio permettono la continuazione degli studi.

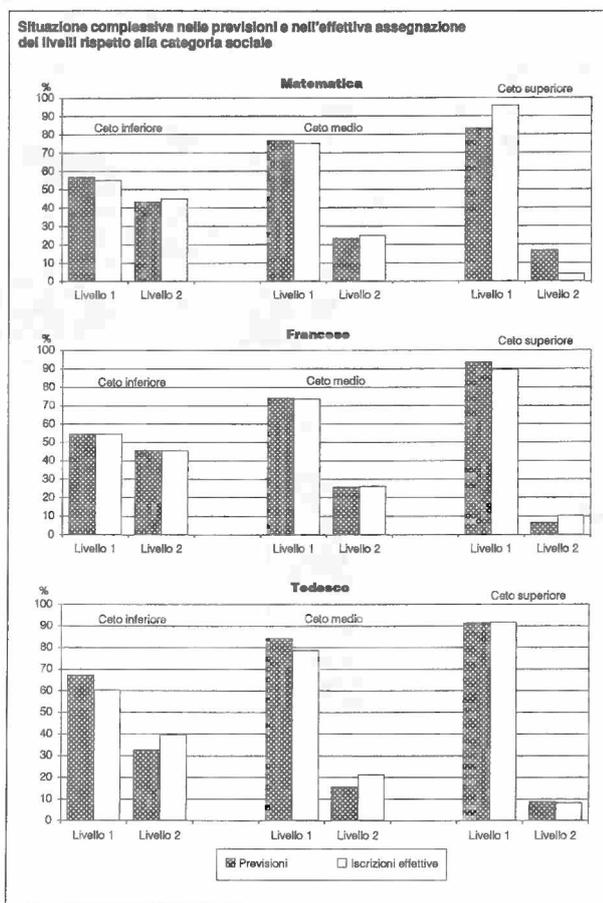
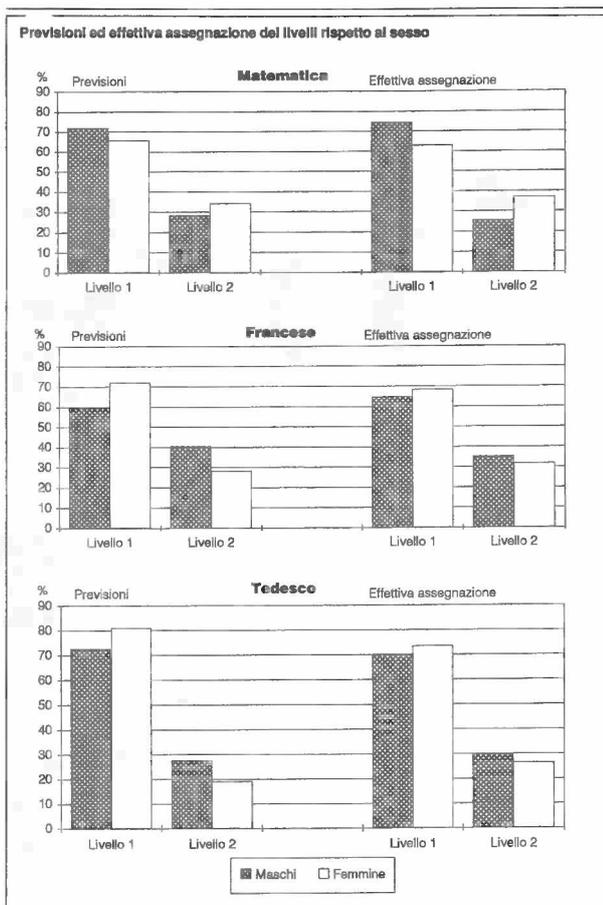
Infine, occupandosi del giudizio espresso dalle famiglie sulla scuola prima e dopo l'attribuzione dei corsi a livello, la ricerca ha permesso di riscontrare come sia unicamente la *posizione sociale*, anziché il grado di riuscita scolastica – com'era ipotizzabile –, ad avere una correlazione con la sua formulazione.

Le posizioni critiche nei confronti del lavoro effettuato dalla scuola, aumentano proporzionalmente passando dai ceti inferiori a quelli più agiati, forse meno timorosi nell'enunciare giudizi. Certo è che si verifica una sorta di paradosso, per cui la scuola beneficia soprattutto del sostegno dei meno favoriti. Anche se, in termini generali, tutte le famiglie appaiono soddisfatte del risultato prodotto dalla valutazione e dalla selezione scolastica.

Dall'insieme dei risultati presentati nel documento appare comunque verosimile come l'abito sociale di ogni individuo, segnatamente quello che è attribuibile ad una singola famiglia, finisca per condizionare le sue rappresentazioni, le sue aspettative, le sue scelte ed i giudizi rispetto all'universo scolastico. Parlare insomma dell'esistenza di ambizioni e di rassegnazioni sociali non sembra impertinente, proprio poiché l'insieme dei dati raccolti tende a mostrare come ogni singolo attore conosca la parte che gli è stata affidata e, conseguentemente, quale posizione potrà occupare la scena.

Nota

¹⁾ Michele Tamagni, *Genitori e aspettative scolastiche*, Dipartimento delle Finanze e dell'economia, dicembre 1993



Le ragioni del dolore Carlo Emilio Gadda 1893-1993

Il 1993 non ha deluso le aspettative che in quest'anno riponevano gli estimatori dell'opera di Gadda. Ricorreva, come è noto, il Centenario (14 novembre 1983) della nascita dello scrittore (e il ventesimo della morte: 21 maggio 1973). La ricorrenza è coincisa anzitutto con la conclusione dell'ordinamento critico degli scritti, nelle oltre cinquemila pagine dei cinque volumi delle *Opere* di C. E. Gadda (Garzanti, «I libri della spiga», 1988-93), impresa diretta da Dante Isella; in aggiunta a ciò, è pure apparso qualche nuovo inedito, molti i Convegni che hanno riuniti i gaddologi più accreditati, numerosi in genere gli interventi critici. Fra questi, una menzione particolare andrà riservata alla raccolta di saggi, a cura di Emilio Manzotti, *Le ragioni del dolore. Carlo Emilio Gadda 1893-1993*, Edizioni Cenobio, Lugano 1993, pp. 167. Ora, la maggior parte dei saggi raccolti in questa antologia critica erano già apparsi nel numero 1 (gennaio-marzo 1993) della rivista *Cenobio*, a cui andrà quindi riconosciuto il merito di essere stata fra le prime a celebrare i cento anni di Gadda scrittore. Il libro accoglie saggi dello stesso curatore, di Liliana Orlando e di Maria Antonietta Terzoli, che già avevano collaborato all'approntamento delle citate *Opere* gaddiane e i cui nuovi studi sono stati occasione per un ulteriore ampliamento dei già robusti apparati procuratici in quella circostanza. Accanto, compaiono saggi di Giulio Ungarelli, di Raffaella Castagnola e Giovanni Clerico, non meno rilevanti per la novità delle loro indagini.

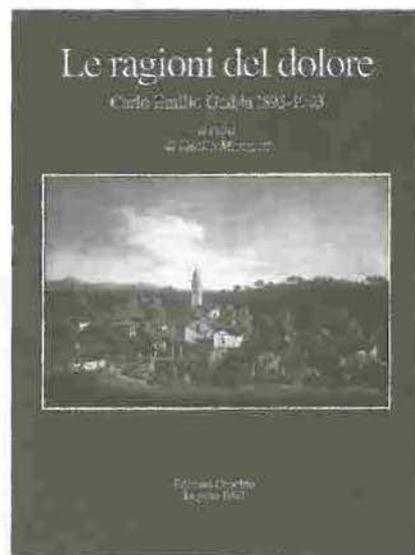
Andrà subito ricordato come illustrazione e risvolto di copertina non si pongano quale mero apparato esornativo. Come spiega il risvolto, l'illustrazione di copertina, una «Veduta» di Bernardo Bellotto, intende risarcire Gadda che l'avrebbe voluta riprodotta sin dalla prima edizione della *Cognizione del dolore*, ma che per una serie di malintesi non poté mai essere accontentato. Dal medesimo romanzo è tratto il sintagma che dà il titolo all'antologia e che, secondo l'estensore del risvolto, «rinvia

non tanto ad una volontà analitica della presente raccolta quanto alla grammatica emotiva dell'autore e di suoi personaggi». Tuttavia, nell'assieme dei saggi, l'analisi delle forme testuali finisce per prevalere sull'analisi delle 'forme' emotive, di più arduo scandaglio di per sé (impossibile per qualsiasi osservatore svincolarsi del tutto dalla propria storia emotiva che si contamina inevitabilmente con quella di autore e personaggi), a cui andrà aggiunta l'oggettiva difficoltà del dover districarsi entro una poetica, quella di Gadda, aperta ad apporti plurimi e di non poca complessità. Di più, se il 'sentimento dominante' che percorre l'opera di Gadda è il sentimento del dolore, esso è «male invisibile» che, proprio in quanto tale, viene più spesso semplicemente – quanto potentemente – raffigurato piuttosto che per così dire 'grammaticalizzato'. Basterà a rammentarlo, prima di addentrarci nella presentazione dei singoli contributi, la rilettura di uno dei passi più straordinari e raggelanti della *Cognizione del dolore*, in cui è esplicita la rinuncia (o l'impossibilità) alla riduzione del dolore entro leggi 'grammaticali': «Questa perturbazione dolorosa, più forte di ogni istanza moderatrice del volere, pareva riuscire alle occasioni e ai pretesti da una zona profonda, inespugnabile, di celate verità: da uno strazio senza confessione. Era il male oscuro di cui le storie e le leggi e le universali discipline delle gran cattedre persistono a dover ignorare la causa, i modi: e lo si porta dentro di sé per tutto il fulgurato scoscendere di una vita, più greve ogni giorno, immedicato». (Cit. dall'edizione critica commentata a c. di E. Manzotti, Einaudi, Torino 1987, pp. 311-2).

Al principio, dunque, è il dolore. Malinconia, collera e derisione, questi ultimi freudianamente termini complementari, sono gli immediati derivati, gli stati d'animo che alimentano con maggior forza la *Weltanschauung* gaddiana. Di questo e d'altro è appunto questione ne *Le ragioni del dolore*, segnatamente nel «Profilo introduttivo» di Manzotti che

apre la raccolta (ma in sostanza prolungamento della «Premessa» che andrà pure letta con attenzione). Manzotti ricostruisce le componenti fondamentali della poetica di Gadda, corroborando la ricostruzione con raffinati e minuti riscontri sui testi. Prende le mosse dall'ormai proverbiale «groviglio conoscitivo» che sta alla base della filosofia dello scrittore, «l'infinità di rapporti» cui si apre l'anima e il reale all'occhio di chi li interroga senza infingimenti; da qui la «*vis* cominatoria» la cui prima conseguenza è il tipico, continuo rimpollare di digressioni e divagazioni che caratterizza la prosa di Gadda. Manzotti sottolinea poi come la forza della scrittura gaddiana, al di là di una tensione ad un tempo disgregatrice e aggregatrice della sintassi, consegua anche dalla pesantezza semantica e dalla polivalenza delle parole entro categorie che di volta in volta potranno essere la mimesi, la parodia o l'innovazione spastica. Né mancano le innovazioni all'altezza delle forme del contenuto, compendiate in un'istruttiva tavola dei procedimenti compositivi di maggiore impiego in Gadda (gusto del non finito, gradi e uso dell'interstualità, modi degli spostamenti dal particolare alle leggi generali, dal dettaglio all'astrazione, ecc.).

Notevoli e di grande intensità le pagine su «Lirismo e comicità» (§ 3), ingredienti fondamentali del sistema ideativo di Gadda, che più ci avvicinano alla grammatica dell'emotività programmaticamente annunciata nel



menzionato risolto. La visione del mondo di Gadda è sorretta da «un forte senso sacrale della vita, del dolore e gioire degli individui, del male sempre in agguato, dell'incalzare delle singole vite e delle generazioni verso la notte onniavvolgente» (p. 30). Ne discende che «i principali personaggi, dai forti tratti autobiografici, sono spesso figure di esseri doloranti, in maggiore o minore misura, dentro un contesto di quotidianità, di costrizioni o di convenzioni a cui si sentono estranei; figure, a volte, di un vano desiderare, di quel 'disperato lirismo'» (p. 32). Non meno tragica l'antifrastica presenza del comico «che tende sempre più a divenire una reazione difensiva o vendicativa [...] è l'estrema risorsa di chi si

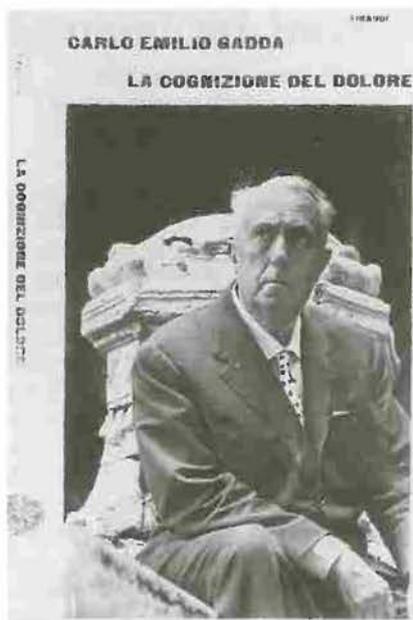
senta respinto dalla vita, o incapace di vivere. Molta della scrittura gaddiana degli ultimi anni può essere letta come guerra d'un solo contro tutti, di un ferito dalla vita contro ogni manifestazione della vita» (p. 34). All'ampia ricognizione generale qui sommariamente illustrata, seguono due articolati esercizi linguistico-variantistici attorno a due frammenti di prosa gaddiana dove è questione, in un caso, del tema delle nuvole e, nell'altro, dei modi di resa della simultaneità.

Il successivo contributo critico della raccolta, a cui, come per i seguenti, non ci è concesso che un rapido accenno, è il saggio di Ungarelli dal titolo «Le occasioni di Gadda». Ungarelli segue la storia esterna e i tor-

menti interni che presiedono alla stesura degli scritti giornalistici e divulgativi di Gadda. Bastano pochi rilievi a Ungarelli per farci constatare come sia «facile immaginare in quale piccolo inferno potesse trasformarsi l'officina gaddiana» (p. 55). Insomma anche gli scritti «mercenari», d'«occasione» richiedono a Gadda una loro quota di sofferenza. L'autore si sofferma in particolare sulla collaborazione dell'ingegnere (via via sempre meno ingegnere) alla «Nuova Antologia», su quegli scritti cioè che ruotano attorno a «uno dei temi centrali della sua mai intermessa meditazione: il lavoro umano nelle sue secolari trasformazioni. Appunto il tempo e le opere» (p. 68). Il critico cerca poi di rendere ragione dell'alto costo anche di un'attività che a prima vista si sarebbe supposta meno impegnativa sul piano della creazione letteraria: «la risposta al quesito non può che coinvolgere la 'storia' di Gadda scrittore, una vicenda dove tutto gli appartiene, nulla gli è estraneo; a volte il quasi delirio della sua esigenza di conoscenza investe anche ciò che a prima vista potrebbe risultargli assolutamente remoto ed estraneo: il tutto in un singolare gioco di compromissione» (p. 60). E qui sta forse una ragione della forza di Gadda, di una scrittura che si pone sempre quale luogo esclusivo del recupero di un vuoto latente, di una ragione di vita altrimenti insussistente. Una sorta di ideale estensione dell'indagine di Ungarelli, quasi suo *specimen*, è il successivo saggio della Orlando («'Immota manet': variazioni e vicende di un testo gaddiano»), la quale illustra la storia esterna e interna di una prosa di viaggio apparsa la prima volta in un articolo dal titolo «Sosta all'Aquila. Antico vigore del popolo d'Abruzzo», trascritto in appendice. Le conclusioni cui perviene la Orlando non si discostano di molto dalle precedenti: «Pensato come articolo storico-celebrativo, ma permeato fin dall'inizio da una vena elegiaca nella raffigurazione dei luoghi e delle cose, lo scritto finisce per privilegiare questa componente, sacrificando il dettaglio della ricostruzione storica» (p. 74). La Orlando, servendosi degli «scartafacci» dello scrittore, ricostruisce poi le successive fasi redazionali del testo, dal primo getto alle diverse edizioni in volume. Un'esplorazione di grande rigore filologico che illumina ogni variazione micro e macrotestuale, in-

1957. Sovraccoperta a colori disegnata da Fulvio Bianconi.





Sovraccoperta dell'edizione Zero di «La cognizione del dolore» stampata per i giudici del «Prix international de littérature».

somma un'avvincente escursione entro la labirintica scrittura gaddiana non meno avvincente della corrispettiva escursione nella realtà abruzzese.

Altrettanto originale il contributo della Terzoli («Emilio o della rima. Appunti sulla metrica di Gadda») che affronta lo studio degli esercizi poetici di Gadda, ai quali lo scrittore si applicò, dopo l'esordio in versi, in maniera discontinua, sempre eleggendo comunque la rima quale elemento centrale della sua sperimentazione versificatoria. La Terzoli offre un'ampia tipologia dell'uso della rima in Gadda dando conto nel contempo di alcune delle influenze più accreditate, a partire da quella, contingente, di Ugo Betti. Suggestive le conclusioni cui approda l'indagine: il gusto per la variazione e la deformazione delle rime è vivo in Gadda sino dagli esordi, tanto che «si può riconoscere come lo stadio germinale dell'espressionismo gaddiano» (p. 101). A sostegno della sua tesi, attraverso l'analisi di alcuni frammenti in prosa, l'autrice mostra come in taluni passi il contributo della rima sia essenziale all'invenzione lessicale della scrittura gaddiana, palmare ad es. in talune ostentate cacofonie di inconfondibile sapore espressionista. Ritorno alla prosa, e a uno dei generi più amati da Gadda, con l'intervento della Castagnola: «Un d'après Gad-

da: «I giovedì della signora Giulia» di Piero Chiara». L'autrice studia dapprima il romanzo di Chiara, i suoi aneddoti di cronaca nera, le varianti redazionali. In seguito analizza la presenza di Gadda e del *Pasticciaccio* ne *I giovedì* di Chiara, soffermandosi in particolare sulle molte concordanze di ruolo e caratterizzazione fra i personaggi dei due romanzi.

Conclude la serie dei saggi critici un'articolata e circostanziata indagine di Clerico su Gadda e la traduzione («"Le détail et l'ensemble": Gadda et la traduction»). Clerico, che qui scrive in francese, affronta il tema da vari ambiti e prospettive: ad es. come Gadda traduceva e giudicava la sua personale pratica del tradurre o quella di semplice revisore; quali le sue impressioni di fronte a traduzioni altrui; o i modi dell'impiego del fran-

cese in Gadda *pasticheur*; e così via. Inoltre l'articolo è corredato di un'ampia rassegna delle molte opere di Gadda già tradotte in francese. Clerico, anch'egli fra i coraggiosi e validi traduttori di Gadda, illustra con numerosi esempi i vari modi in cui sono stati posti e risolti i molti problemi che inevitabilmente comporta la traduzione gaddiana, sfoderando infiniti esempi di come le innovazioni della prosa gaddiana abbiano spesso fatto da pungolo alla ricerca di soluzioni non meno innovative nella ricreazione in lingua francese delle inarrivabili invenzioni linguistiche del gran lombardo del *Pasticciaccio*.

Ilario Domenighetti

Notizie riguardanti il Centro di documentazione sociale

Bibliografia sulla prevenzione della droga

L'aumento del grado di autonomia personale, della capacità di scelta, della possibilità di affrontare in maniera responsabile i condizionamenti sociali sono sicuramente obiettivi generali dell'educazione.

In questo contesto il problema della dipendenza da sostanze tossiche o stupefacenti ha assunto negli ultimi anni un posto sempre maggiore.

Le richieste di aumentare gli sforzi di prevenzione anche nell'ambito scolastico si fanno sempre più pressanti. Affrontare questa tematica nell'ambito della scuola non vuol dire aggiungere un altro compito ai tanti che già le sono delegati, ma riconoscere la dimensione dipendenza-autonomia nell'ambito delle problematiche generali dell'educazione.

La prevenzione in questo settore non consiste tanto nel fare puntuali azioni di informazione, quanto di assumere in modo completo il rapporto educativo.

Il Dipartimento dell'istruzione e della cultura, d'accordo con il Gruppo Operativo Droga (GOD) ed in collaborazione con il Centro di documentazione sociale (CDS) ha pubblicato un catalogo (redatto da Patrizia Mazza) di libri, audiovisivi, mezzi didattici a disposizione presso il Centro di documentazione sociale. Il catalogo è stato inviato, sotto forma di *classeur*, a tutte le sedi scolastiche e con il presente articolo vogliamo attirare l'attenzione di tutti i docenti sull'esistenza di questo materiale che può contribuire a rendere più attenta e puntuale l'azione educativa nelle nostre scuole.

Il Centro di documentazione sociale (via Treviso 13 - 6900 Lugano - tel. 091/23.39.45) è a disposizione per eventuali informazioni o chiarimenti supplementari.

Orari di apertura: mercoledì (14.00/18.00); venerdì (08.30/12.00 - 14.00/18.00).

Patrizia Mazza

Info-vacanze Colonie, Campi e Soggiorni di vacanza 1994

Il settore attività giovanili dell'Ufficio sociale (Dipartimento opere sociali) comunica che è a disposizione l'opuscolo comprendente i dati sulle Colonie, i Campi di vacanze e i Corsi di Lingue e sport organizzati dagli Enti che svolgono la loro attività nel Cantone. L'opuscolo è ottenibile presso la sede del Settore attività giovanili, Viale Portone 43, 6501 Bellinzona, tel 155 41 21 (linea verde, telefonata gratuita fino al 15.6.1994).

Dante Alighieri

La Società Dante Alighieri della Svizzera italiana comunica che, nell'ambito del Corso di letteratura italiana - Primavera 1994, si terranno al Centro Civico della Città di Lugano il 4 e il 18 maggio due conferenze dedicate alla rappresentazione della crisi nel romanzo italiano fra Otto e Novecento (Società Dante Alighieri della Svizzera italiana, casella postale 25, 6943 Vezia-Lugano).

Studi universitari: verso una nuova migrazione?

(Continuazione da pagina 2)

occasioni era scaturita l'esigenza di conoscerne il numero e la loro destinazione nelle università estere. I tentativi messi in atto per raccogliere questi dati, coinvolgendo le ambasciate o altri servizi pubblici, erano però sempre risultati vani. Il loro effettivo era stimato attorno alle 500-600 unità. Una cifra calcolata per estrapolazione, prendendo come punto di riferimento le richieste per gli assegni e i prestiti di studio provenienti dagli studenti iscritti nelle università estere. Ora questa lacuna viene colmata, almeno in parte, grazie ai dati forniti dal Censimento Federale della popolazione effettuato nel 1990. Attraverso l'applicazione di procedure particolari si è arrivati a conoscere, con un buon grado di affidabilità, quanti ticinesi, nel 1990, seguivano una formazione universitaria fuori dai confini nazionali. Complessivamente, 930 ticinesi avevano operato questa scelta. Una cifra nettamente superiore alle valutazioni espresse alla fine degli anni ottanta e che incrementa in modo significativo il tasso di scolarizzazione universitaria in Ticino. Com'era d'altronde ampiamente prevedibile, la meta privilegiata dai ticinesi è l'Italia: in effetti l'83.5% degli studenti ticinesi era iscritto a un ateneo della vicina penisola. Una scelta probabilmente dettata da fattori di carattere geografico ed economico (pensiamo a molti studenti del Mendrisiotto o del Luganese che possono rientrare ogni sera in famiglia e quindi diminuire considerevolmente il costo degli studi), culturale (per alcune facoltà, ad esempio lettere e filosofia, la possibilità di studiare dove la cultura è viva, le fonti più numerose e accessibili) e linguistico. Più della metà ha scelto un'università lombarda, Milano accoglie all'incirca 400 studenti ticinesi, ma un buon numero si trova anche a Pavia, a Varese e a Como. L'impulso e lo sviluppo dato alla politica universitaria da questa regione ha favorito un deciso ampliamento delle offerte di studio, divenendo quindi sempre più attrattiva per il Ticino. La frequenza ticinese non si limita alle sole università lombarde: Bologna, Firenze e Venezia sono le altre mete preferite.

Non dobbiamo però compiere l'errore di sottovalutare la presenza ticinese in altri Paesi. Più di 50 giovani si trovano per ragioni di studio negli Stati Uniti, una quindicina in Germania e altrettanti in Francia e Inghilterra. Ma quali sono le motivazioni che spingono questi studenti a iscriversi in una università estera? Quali difficoltà devono affrontare sul piano amministrativo, economico e sociale? Si tratta di esperienze di studio finalizzate a un rientro professionale nel nostro paese?

Interrogativi per i quali non si possiedono elementi di risposta, ma che, considerata l'ampiezza del fenomeno e la recente decisione del Consiglio di Stato di realizzare un'università in Ticino, richiedono un adeguato approfondimento. Proprio in quest'ottica l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha deciso di promuovere uno studio per poter fornire un quadro descrittivo della situazione e identificare le caratteristiche distintive di questa «emigrazione» per ragioni di studio.

Francesco Vanetta

G.A.B. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Divisione scuola - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Renato Vago
Franco Lepori

SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & Co. SA
6500 Bellinzona

Esce 8 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-