

SCUOLA 112 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XIII (serie III)

Marzo 1984

SOMMARIO

Una legge cantonale per la cultura — Convegno internazionale «1984: comincia il futuro» — «La scuola verso il 2000: riflessioni su un importante convegno pedagogico» — A che cosa serve la scuola? — Collegamento dei docenti di storia nei ginnasi e nelle scuole medie ticinesi (no. 5) — Verso nuove statistiche per il settore scolastico? — Nuovo sistema di valutazione per gli allievi di scuola elementare — Comunicati, informazioni e cronaca.

Una legge cantonale per la cultura

La necessità d'una legge sul promozione della cultura si giustifica in particolare con l'importanza delle spese culturali assunte dal Cantone, che nel 1983 — all'infuori delle scuole e su un bilancio statale di poco superiore al miliardo — si sono aggirate sui 7 milioni, coperti solo in parte (1.350.000.— franchi) dall'aiuto finanziario federale al Ticino per la difesa della sua cultura e della sua lingua. La maggior parte dei cantoni svizzeri dispone d'una legislazione culturale. Sono per lo più documenti molto sintetici, che si limitano a dare competenze generiche alle autorità cantonali, alle quali forniscono la base legale per i loro interventi in favore delle iniziative culturali pubbliche e private. Gli estensori del progetto ticinese hanno invece preferito scegliere quale modello la legge vodese del 19 settembre 1978 sulle attività culturali, che in un corpo organico di 46 articoli (il nostro disegno di legge ne ha 50) regola l'insieme della materia culturale.

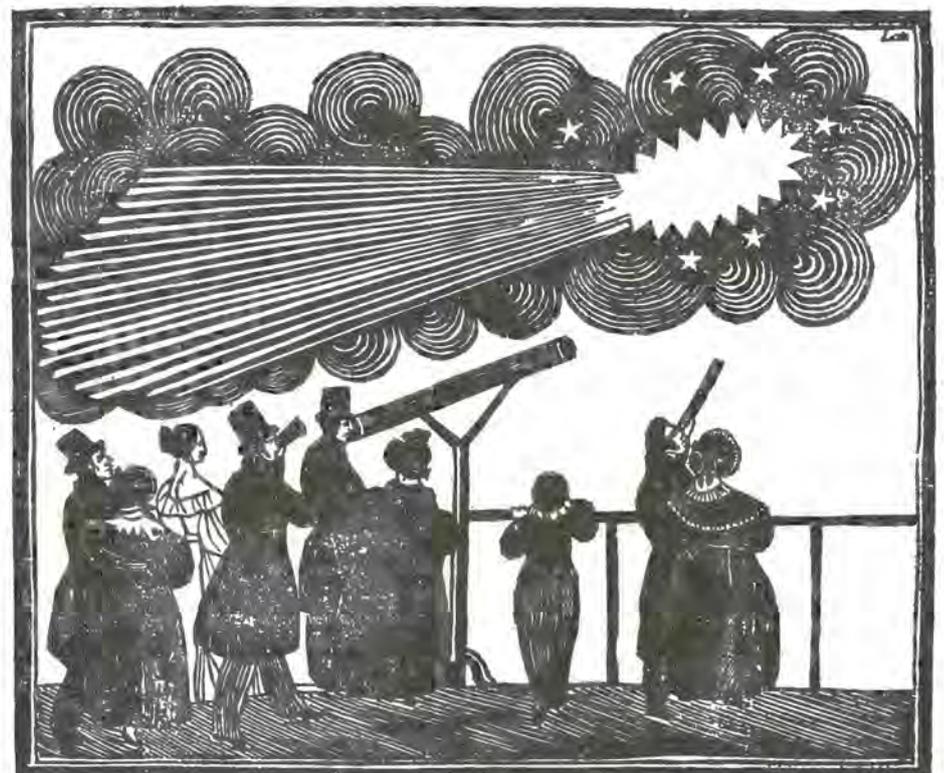
È sembrato infatti opportuno fare un esame complessivo di ciò che si fa già, da un lato per avere un fondamento legale più sicuro e dall'altro per eventualmente aumentare i contributi del Cantone intesi a promuovere e a migliorare le attività culturali. La redazione d'una legge culturale risponde insomma al desiderio di creare chiarezza in un settore delicato, nel quale lo Stato non può non intervenire, però senza correre il rischio del dirigismo culturale, incompatibile con lo spirito stesso delle no-

stre istituzioni. L'ampiezza dell'applicazione della legge dipenderà poi dai crediti che il Gran Consiglio metterà a disposizione annualmente per scopi culturali.

Va anche notato che il concetto di cultura è molto vasto e diversificato e che

per questa ragione la legge non ne dà una definizione, che susciterebbe dispute animate e poco produttive. Si accetta implicitamente la nozione tradizionale della cultura, per cui il campo d'applicazione della legge — non definito con precisione dal testo legislativo — comprenderà verosimilmente la musica, le lettere, il teatro, l'architettura, le belle arti, le arti applicate, la fotografia e il cinema, la ricerca scientifica, la ricerca storica, l'etnografia (usi e costumi, lingua e dialetti, arte popolare, artigianato), l'archeologia, i monumenti

Vecchia stampa francese



È in consultazione la legge culturale

Il 15 marzo scorso il Dipartimento della pubblica educazione (DPE) ha avviato un'ampia consultazione — aperta fino al 15 maggio prossimo — sulla stesura provvisoria d'un disegno di legge sul promovimento della cultura. Il testo del progetto è stato mandato al Consiglio di Stato, alle regioni di montagna, ai comuni con più di 4.000 abitanti, all'Associazione dei comuni urbani ticinesi e alla Lega dei comuni rurali e montani, alla Curia vescovile e al Consiglio sinodale della Chiesa evangelica riformata del Ticino, ai partiti politici, agli ordini professionali (avvocati, notai, medici, dentisti, veterinari, farmacisti, ingegneri e architetti), alle associazioni magistrali, alle scuole medie superiori, agli istituti culturali del Cantone, agli uffici e alle commissioni statali che si occupano di problemi culturali e agli enti culturali più importanti. Nell'impossibilità di raggiungere tutte le associazioni e le istituzioni attive nel campo della cultura (delle quali non c'è una lista completa e aggiornata) si è pubblicato sul Foglio ufficiale e inviato alla stampa e si rinnova in questa sede l'invito agli interessati a chiedere il disegno di legge e la lettera accompagnatoria alla segreteria della direzione del DPE (Residenza governativa, 6501 Bellinzona, tel. 092 244450).

storici e artistici, la protezione della natura e del paesaggio, gli archivi, le biblioteche, i musei, gli istituti di ricerca. Questa genericità ha d'altronde un grosso vantaggio: la legge potrà essere applicata senza modificarla a situazioni in continuo cambiamento, che vedono nuovi settori culturali nascere e affermarsi e l'interesse spostarsi da un settore all'altro.

La legge ticinese si propone dunque di dare una sistemazione organica e unitaria alla materia culturale e perciò si occupa tanto delle attività culturali che il Cantone gestisce in proprio quanto del sostegno che esso può dare agli enti pubblici locali e ai privati in favore della cultura. Si tratta inoltre d'una legge quadro, che rinvia ai regolamenti d'esecuzione la specificazione dei compiti del Cantone, delle attività affidate agli istituti cantonali, delle forme e dei modi dell'aiuto ai terzi.

Lo scopo della legge è stabilito dall'articolo 1: «Nell'intento di contribuire alla difesa dell'identità culturale della Svizzera italiana il Cantone promuove e sostiene le attività culturali e la formazione nel campo della cultura e favorisce la produzione, la diffusione, l'acquisizione, la conservazione e la fruizione di opere e di beni culturali.»

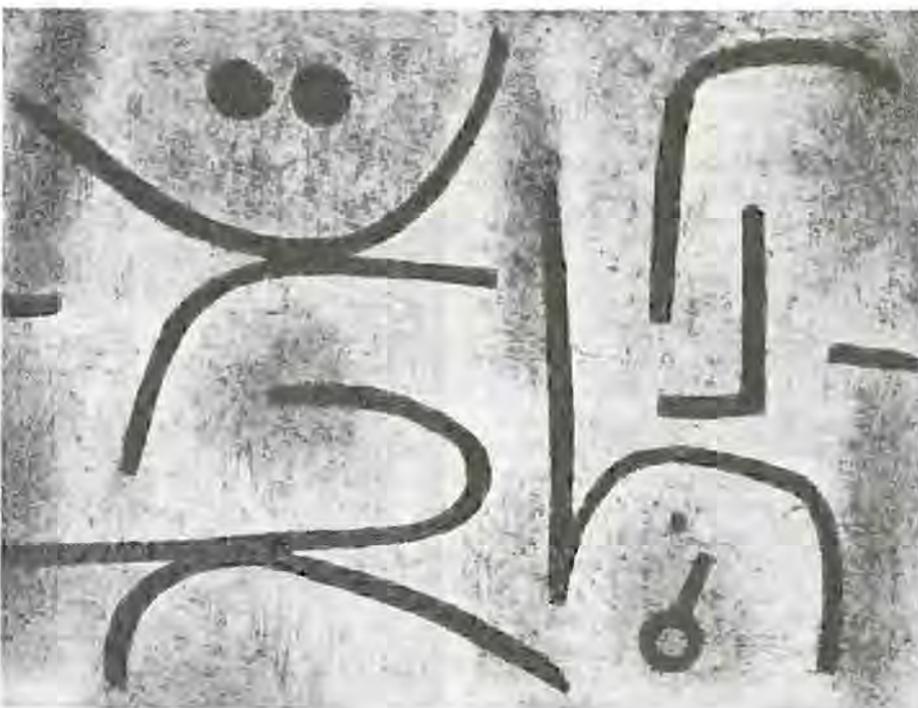
Lo stesso articolo precisa che nel promuovere la cultura «il Cantone si fonda sul principio della sussidiarietà», cioè sull'idea che la vita culturale debba essere animata in primo luogo dalle collettività locali e regionali e dalle iniziative private sia collettive sia individuali, e «incoraggia la cooperazione tra le regioni e gli scambi culturali con le valli di lingua italiana del Grigioni, con gli altri cantoni svizzeri e con l'Italia, con particolare attenzione alla Lombardia e al Piemonte».

L'articolo 2 elenca i compiti culturali del Cantone: «creare e gestire istituti pubblici destinati a favorire la vita culturale; sostenere finanziariamente le iniziative intraprese da comuni, da consorzi di comuni e da regioni in favore della cul-

tura; accordare aiuti finanziari ad associazioni ed enti privati e a persone singole o a gruppi di persone per incoraggiarne l'attività nel campo culturale; curare l'informazione e la documentazione sui problemi culturali».

Gli istituti cantonali disciplinati dalla legge sono l'Archivio cantonale, la Biblioteca cantonale, le biblioteche regionali (Bellinzona, Locarno e Mendrisio), i musei cantonali (Pinacoteca Giovanni Züst a Rancate, Museo dell'arte a Lugano, Museo di storia naturale a Lugano, Museo delle tradizioni popolari a Bellinzona, Museo storico a Bellinzona, Museo archeologico a Locarno*), il Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana, l'Opera delle fonti per la storia patria e il Parco botanico del Cantone Ticino. Le formulazioni che li riguardano sono in generale molto sintetiche perché si prevede di dotare ogni istituto

Paul Klee, 1938



d'un suo regolamento e d'una commissione scientifica che vigili sul suo funzionamento.

Per le altre attività culturali gestite direttamente dal Cantone (scavi archeologici e conservazione degli oggetti trovati e dei luoghi di scavo notevoli; conservazione, restauro e studio dei monumenti storici e artistici; incremento del patrimonio artistico; protezione della natura e del paesaggio e conservazione delle bellezze naturali e dei luoghi di particolare interesse scientifico) si rinvia alle disposizioni legali vigenti, che dovranno essere rivedute e coordinate con la legge sul promovimento della cultura quando questa sarà entrata in vigore.

Per l'aiuto ai terzi, dato rispettando «l'indipendenza e la libertà di creazione e di espressione degli operatori culturali» (articolo 3), «il Cantone favorisce in generale le iniziative che suscitano l'interesse del popolo per la cultura e ne agevolano la partecipazione attiva alle manifestazioni culturali e può in particolare: accordare sussidi per incoraggiare la creazione, lo sviluppo e il funzionamento di istituzioni culturali il cui interesse vada oltre l'ambito locale; accordare sussidi per manifestazioni culturali aperte al pubblico; incoraggiare con borse, sussidi e premi e con acquisti la creazione e la diffusione di opere d'arte e di opere letterarie, musicali e cinematografiche; incoraggiare con borse e con sussidi la ricerca scientifica, con speciale riguardo per quella che concerne la Svizzera italiana; sussidiare la stampa di opere letterarie, storiche e scientifiche; favorire la formazione e il

(Continua sulla pagina 24)



Dipartimento
Pubblica Educazione
Cantone Ticino



Nuova Civiltà
delle Macchine



**1984:
comincia
il futuro**

**Convegno
internazionale
Locarno**

3-4-5 maggio 1984

Scopi del Convegno

Nella letteratura dell'utopia negativa di questo secolo, la scienza occupa un posto di primo piano. La matematica, la fisica, la biologia, la psicologia, l'informatica e tutte le tecniche basate su di esse sembrano destinate a prepararci un futuro d'inferno, anche se presentato sotto nomi accattivanti come «stato perfetto», «mondo nuovo», «felicità dimostrata». In questa prospettiva, la scienza non è più vista come fattore di liberazione, ma come strumento di oppressione. Il suo stesso valore di verità è degradato ad interesse di parte. «Devi liberarti da quelle tali cognizioni ottocentesche attorno alle leggi di natura. Le facciamo noi le leggi di natura» — dice, a nome del Grande Fratello, l'inquisitore O'Brien in 1984.

Ora, simbolicamente, il futuro è cominciato. Noi sappiamo che dipende interamente da noi. Dalle nostre scelte morali e politiche, in primo luogo, ma anche dalle nostre conoscenze. Che ruolo avrà la scienza? Quali problemi risolverà e quali altri lascerà sospesi? E i risultati della scienza ci consentiranno un mondo migliore, o almeno ci garantiranno le condizioni per ricercarlo?

Questo Convegno è dedicato a tali questioni. Esso non ha però alcuno scopo divinatorio. Piuttosto ne ha uno informativo e uno critico. Illustri protagonisti del pensiero scientifico e filosofico esporranno i principali problemi in cui sono impegnate le loro discipline e ci avvertiranno circa i risultati che è ragionevole attenderci. Non sapremo in quale mondo vivremo, ma saremo più informati sul mondo in cui siamo chiamati a scegliere.

PROGRAMMA

Giovedì, 3 maggio 1984

- Ore 9.00 Saluto delle Autorità e apertura del Convegno.
- Ore 9.30 Relazioni
Sir Karl R. Popper (Penn),
The search for a better world.
Prof. Norberto Bobbio (Università di Torino),
Il futuro della democrazia.
- Ore 11.30 Comunicazioni e discussione.
- Ore 15.15 Relazioni
Sir Michael Atiyah (Università di Oxford),
Mathematics and the computer revolution.
Prof. Bruno Lussato
(Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris),
La sfida informatica.
Prof. Jürg Nievergelt (ETH, Zürich),
Informatica, cultura e società.
- Ore 18.00 Comunicazioni e discussione.

Venerdì, 4 maggio 1984

- Ore 9.00 Relazioni
Sir John Eccles (Contra),
Human evolution: biological and cultural.
Prof. Rita Levi-Montalcini (Università di Roma),
Il futuro della neurobiologia.
- Ore 11.00 Comunicazioni e discussione.
- Ore 15.00 Relazioni
Prof. Alberto Oliverio (Università di Roma),
Il comportamento umano e l'etologia.
Prof. Sergio Ricossa (Università di Torino)
Crisi o rinascita della scienza economica?
- Ore 17.00 Comunicazioni e discussione.

Sabato, 5 maggio 1984

- Ore 9.00 Relazioni
Prof. Luciano Maiani (Università di Roma),
Particelle elementari.
Prof. Tullio Regge (Università di Torino),
Relatività e cosmologia.
Prof. Abdus Salam
(International Center for Theoretical Physics, Trieste),
Unification of fundamental forces.
- Ore 11.00 Comunicazioni e discussione.
- Ore 12.00 Chiusura del Convegno.

Sede dei lavori:

Palazzo Sopracenerina, Piazza Grande - Locarno

Segreteria del Convegno:

**fino al 30 aprile,
presso il Liceo Cantonale di Locarno
(tel. 093 / 31 57 55 - 56);**

**dal 2 maggio,
presso la Sede dei lavori, Palazzo Sopracenerina
(tel. 093 / 31 76 33 - 34)**

«La scuola verso il 2000: riflessioni su un importante convegno pedagogico»

In una cornice di partecipazione davvero straordinaria — quasi quattromila partecipanti provenienti da tutte le regioni d'Italia — si è tenuto a Roma dall'1 al 4 dicembre scorso un importante convegno pedagogico dal titolo 'La scuola italiana verso il 2000', organizzato dal Comune, dalla Provincia di Roma e dalla casa editrice La Nuova Italia di Firenze¹⁾.

Come esplicitamente indicava il titolo, il convegno si è proposto di fornire un contributo articolato e complessivo per la delineazione di un'ipotesi di scuola per gli anni futuri, alla quale tuttavia risulti non solo possibile ma doveroso lavorare fin dal presente. Le idee dominanti sono state da un lato quella di evitare sia di perdersi in una sorta di inutile e forse comoda 'lamentevole recriminazione' nei confronti dello stato attuale della scuola, sia di accontentarsi di individuare e discutere solo su interventi mirati al contingente; dall'altro lato quella di utilizzare come strumento ermeneutico quel tanto di *utopia* che, consentendo a chi la pratica un'apertura ed un respiro culturale diversamente difficili da ottenere, sa confrontarsi con le condizioni reali del presente e del futuro (che non necessariamente sono le stesse, anche per effetto degli interventi via via programmati e messi in atto).

Ed infatti da parte della maggioranza dei relatori e di coloro che sono intervenuti nella discussione, pur partendo da un'analisi della realtà attuale della scuola italiana e dunque da una spesso 'forte' denuncia delle sue enormi deficienze (messe in evidenza con maggiore o minore passionalità e virulenza), si è compiuto uno sforzo di proiezione in un futuro definito 'possibile', a condizione naturalmente che il discorso sulla scuola non continui ad essere disatteso o sottovalutato dalle forze politiche, culturali ed economiche del Paese.

Un dato comunque significativo mi pare sia stato che quasi tutti i relatori — sia pure con le inevitabili differenze di sfumature — si sono trovati d'accordo nel dare per scontato che nel 2000 la scuola sopravviverà come struttura (sempre che eventi straordinari di portata planetaria, quale la catastrofe nucleare, da più parti evocata come un pericolo reale se non addirittura imminente, non distruggano qualunque prospettiva di sopravvivenza dell'intero genere umano). Anzi, mi pare di poter dire che, sulla base di quella prima forma di tacito accordo, si è giunti non solo a considerare neppure più

meritevole di discussione la proposta di una radicale descolarizzazione, ma addirittura a sostenere la necessità di una rivalutazione e di una rivalorizzazione della scuola in tutti i suoi gradi e livelli. Essa, infatti, malgrado la sua attuale emarginazione dalla società che conta e la sua complessiva 'povertà' non solo economica ma soprattutto culturale, appare almeno nella nostra società come uno dei pochi luoghi in cui sia ancora possibile coinvolgere in un serrato confronto operatori politici, culturali ed economici per l'individuazione e poi la realizzazione di un progetto di sviluppo della società finalmente a misura di uomo.

Certo, nessuno si è mostrato così illuso da pensare che ogni speranza debba essere riposta nella scuola, o che quell'operazione di rivalutazione della scuola sia un'operazione facile o addirittura scontata. Il fatto che la scuola sia stata finora condannata ad 'arrancare' dietro alla società, obbliga non solo alla prudenza, ma soprattutto a prender coscienza che si tratta di una prospettiva estremamente impegnativa, al limite di una vera e propria scommessa, che richiede per essere vinta un coinvolgimento attivo e partecipativo di tutte le forze vive della società. Eppure è sembrato a molti che proprio l'eccezionale rapidità delle trasformazioni culturali, scientifiche e tecnologiche in atto, ma più ancora l'incombere dei più drammatici rischi planetari (la catastrofe nucleare; la distruzione ecologica; lo sterminio per fame e per malattia di milioni di uomini; ecc.) siano di tale portata da rovesciare il tradizionale rapporto tra scuola e società, richiedendo alla prima una responsabilizzazione mai prima registrata. Ciò nel senso che i problemi suscitati da quelle trasformazioni e i pericoli planetari di cui si è detto non risultano più gestibili su un piano puramente scientifico e/o politico. Essi, infatti, per essere in qualche modo affrontati ed avviati a soluzione, richiedono una vera e propria *rivoluzione culturale* alla quale e per la quale è indispensabile la partecipazione della dimensione educativa, e quindi di quell'istituzione pubblica — la scuola appunto — che ne rappresenta lo strumento più generalizzato e perciò più valido.

Cionondimeno è stato giusto che il convegno mettesse in chiara evidenza, ricorrendo anche ad una propria strutturazione in cinque sezioni ciascuna dedicata ad un aspetto fondamentale dell'intera problematica, che una tale prospettiva, scontrandosi con problemi fenomeni e conseguenti difficoltà di grande rilievo, richieda non solo una *coraggiosa capacità progettuale*, ma anche una *spregiudicata analisi ed un confronto con le realtà attuali*, quelle almeno che ne rendono più problematica la realizzazione concreta. Ché, altrimenti, ogni sforzo progettuale rischierebbe di ridursi ad un puro esercizio re-

torico o ad un esempio poco produttivo di semplice futurologia.

In questo senso hanno senza dubbio avuto rilevanza i lavori e le discussioni che si sono svolti nella prima e nella terza sezione.

Nella prima sezione, infatti, si è centrato il discorso sul tema 'diritto allo studio', 'diritto al lavoro', inteso come un significativo indicatore delle contraddizioni ancora presenti a questo riguardo nella società italiana (ma solo in quella?). Contraddizioni che si evidenziano per un verso nel fatto che a fronte del tentativo operato dalla scuola di rispondere alla sempre maggior richiesta di istruzione proveniente dal basso sta la sua incapacità (impossibilità?) di garantire ai giovani un soddisfacente inserimento nel mondo del lavoro; e per l'altro verso nello scollamento denunciato specialmente dal settore economico-industriale tra le esigenze di formazione di capacità e di competenze professionali assai precise e le reali possibilità della scuola di operare al riguardo.

Nella terza sezione, il cui tema ufficiale era costituito dalla domanda 'per chi?', è stato opportunamente posto l'accento su fenomeni importanti ed attuali come l'evoluzione demografica (diminuzione delle nascite ed invecchiamento della popolazione), l'inversione dei flussi migratori, la riduzione notevole della mobilità interna, la modificazione del ruolo e dell'immagine sociale del bambino, ecc. e sui loro risvolti o sui loro significati pedagogici. Come dire insomma che è stata affermata l'impossibilità di progettare una nuova scuola per il 2000 senza tener conto anche delle profonde modificazioni che si stanno generando nei suoi utenti, e che si riferiscono ad una diversa segmentazione in età della vita umana e ad una diversa suddivisione in stadi e fasi; in una parola, senza essere in grado di 'ridefinire l'allievo'.

Cionondimeno, credo di poter affermare che il 'piatto forte' del convegno sia consistito nei discorsi compiuti nelle sezioni seconda (dal titolo: «Quale cultura?»), quarta (dal titolo: «Insegnare e apprendere: come») e quinta (dal titolo: «Quali strutture») e nel loro incrociarsi sia pure a distanza. A questo proposito va detto, per inciso, che un difetto o quanto meno un limite del convegno è stato l'essersi realizzato nelle cinque sezioni citate senza che tra di esse sia stato programmato alcun momento di autentico confronto e di integrazione; così, solo quando gli atti verranno pubblicati sarà possibile da parte di un attento e scrupoloso lettore tentare quel confronto e, se del caso, quell'integrazione. Comunque è certamente interessante tentare un bilancio dei discorsi che vi si sono svolti ed indicare taluni problemi rimasti aperti.

Per quanto riguarda la *seconda sezione*, va detto che da parte di tutti i relatori è stata sottolineata la necessità di considerare *teoria e prassi* non come due tipi di conoscenza ma come due momenti di un unico processo, e quindi come due aspetti inscindibili del conoscere. La teoria deve fondarsi sul concreto, se non vuole correre il rischio di cadere nell'ideologia; ed analogamente la prassi deve collegarsi alla teoria come momento di analisi dell'esperienza dalla quale si parte ma alla quale si deve tornare per ricomprenderla e per potervi intervenire. Una prospettiva questa che se avrebbe sempre dovuto caratterizzare la scuola, come ogni altro luogo di elaborazione culturale, risulta partico-

¹⁾ Il convegno si è avvalso dei più bei nomi della pedagogia laica italiana accanto ai quali sono intervenuti alcuni rappresentanti della pedagogia cattolica e di altre discipline comunque interessate al discorso sulla scuola, da De Mauro a Sobrero, da Asor Rosa a Simone, da Luzzatto a Zuliani, ecc.

larmente necessaria ad una scuola che si ponga in linea con il 2000, visto che soprattutto in questi anni la cosiddetta cultura di massa (in contrapposizione alla cultura di élite) ha compiuto ed ancora compirà un salto qualitativo di grande portata per il quale l'elemento di concretezza presente al suo interno risulta sempre più significativo.

D'altro canto, in corrispondenza con quanto appena precisato, si pone già ora ma ancor più si porrà negli anni futuri il problema di *quale gestione*, o di *quale uso* si riuscirà a mettere in atto di *tutti gli strumenti e di tutte le macchine*, alcune delle quali estremamente raffinate, che l'innovazione tecnologica mette a disposizione persino della scuola. Ed ecco, allora, che merita domandarci, come si è fatto a Roma specie sotto la spinta e le sollecitazioni provenienti dal linguista Raffaele Simone, quale dovrà essere la cultura della scuola del 2000. La risposta cui si è pervenuti fa riferimento al concetto di *cultura della mente*, considerata in contrapposizione sia alla *cultura della testa* e sia alla *cultura della mano*. Quella della testa, che consiste nell'immagazzinare nella memoria dell'alunno il massimo possibile di informazioni, di date e di dati con l'implicita richiesta di trattenerli in memoria il più a lungo possibile, è prevalente nella tradizione scolastica non solo italiana ed esige che le singole materie vengano per così dire 'polverizzate' in tante piccole unità. Quella della mano, che consiste nell'insegnare all'alunno l'uso delle mani nella dimensione puramente tecnica, con scarsissimo o nullo contenuto tecnologico (fatto di progettualità, previsione e creazione di modelli) può diventare prevalente nel prossimo futuro se la nascente cultura del computer si affermerà come la versione ammodernata della dattilografia.

La cultura della mente invece perseguendo come duplice obiettivo di insegnare e fornire informazioni ma solo allo scopo di offrire alla mente la possibilità di operare cognitivamente in maniera via via più complesse ed elaborate, mira a (e dovrebbe riuscire a) favorire lo sviluppo di meccanismi mentali raffinati e ad offrire il controllo di metodologie che associno la memoria alla capacità di prevedere e di congetturare. In questo senso la scuola verso il 2000 se vuole dare una risposta valida al rischio di una gestione incoerente e di un uso acritico di quegli strumenti tecnici, dovrà puntare tutti i suoi sforzi verso la creazione di una mentalità (e di una capacità) di discussione, di analisi, per sviluppare una coscienza non solo pragmatica ma anche analitica e fiduciosa di poter trasformare la realtà circostante non solo dal punto di vista strettamente scientifico. Il che, tra l'altro pare l'unico mezzo per evitare che in un futuro non troppo lontano diventi realtà (quanto politicamente ed eticamente pericoloso ognuno può facilmente capire) il rischio del formarsi a fronte di una massa che si lascia guidare e manipolare (v. il «1984» di Orwell), una sorta di super-classe formata da quella ristretta élite di persone che per effetto di qualche privilegio educativo sanno usare e controllare quegli strumenti tecnici e soprattutto i processi di informazione.

Nella *quarta sezione*, come si è detto, è stato affrontato il tema oggi così sentito della didattica, ovvero delle modalità necessarie per ottimizzare i processi di insegnamento e di apprendimento: un tema considerato giustamente di grande rilievo se non altro

perché la scuola italiana (ma si tratta di un fenomeno assai più ampio, si potrebbe quasi dire internazionale) evidenzia accanto ad una immagine di disponibilità e di impegno ottenuta facendo leva su una dimensione di tipo discorsivo, una *stanca e demotivata ripetizione di vecchi schemi*. Una scuola che consapevolmente vada verso il 2000 deve dunque affrontare la questione delle sue stesse modalità di realizzazione con estrema decisione e con competenza scientifica. Poiché non bastano più i vecchi schemi che tendevano ad interpretare la didattica come un'arte quasi esclusivamente fondata sull'intuizione o che la riducevano ad una semplice tecnica senza dignità conoscitiva, subordinata come era e come è nei confronti di una pedagogia culturalistica ed accademica, la prospettiva sostenuta dalla maggior parte dei relatori consisterebbe in una sorta di *autonomizzazione e di scientificizzazione della didattica*. La didattica — ha osservato Benedetto Vertecchi — assume rilievo attraverso lo sviluppo della sua capacità di analizzare i processi di istruzione, di comporli secondo criteri espliciti, di stabilire continui legami con la crescita delle conoscenze che si realizza nei vari settori culturali.

Come dire insomma che della scuola occorre sottolineare il compito essenziale di organizzare in modo motivante ambienti e opportunità di apprendimento significativo (Pontecorvo); e dunque puntare su un suo impegno nel campo dell'istruzione più che su quello dell'educazione, giudicato ambiguo, fuorviante, ideologizzante.

Di conseguenza, è stato pure affermata l'importanza di avere la massima attenzione per gli strumenti e i mezzi di trasmissione tecnologicamente avanzati che possono offrire alla realtà scolastica inesperte opportunità operative e possibilità di controllo e verifica indispensabili per una sua effettiva scientificizzazione.

Certo, proprio su questa particolare, anche se centrale, tematica sarebbe stato importante consentire o addirittura obbligare ad un serrato confronto coloro che hanno dato senso e contenuto alla sezione su 'quale

cultura' di cui s'è detto più sopra; così come sarebbe stato senza dubbio assai produttivo un dibattito tra i protagonisti di queste due sezioni e quelli della quinta dedicata alle strutture e dunque al tipo di organizzazione e di sistema scolastico che si ritiene opportuno in prospettiva 2000. Questo triplice incrociato dibattito avrebbe consentito in particolare di approfondire il tema, 'scoppiato' nella cultura pedagogica italiana in questi ultimi anni del rapporto (alcuni parlano di una vera e propria alternativa: su questa linea si pongono soprattutto i sostenitori di una didattica autonoma e non pedagogizzata) tra istruzione e educazione. Un rapporto certamente complesso e difficile ma che, almeno a mio parere, non si può tranquillamente risolvere con l'eliminazione (almeno dall'orizzonte della scuola) di uno dei due termini (l'educazione), e quindi con una conseguente 'rastrazione di senso' della scuola stessa esigendo esso piuttosto un ripensamento complessivo della scuola e della sua capacità di puntare tanto su una autentica istruzione quanto su una corretta educazione, tenuto conto dell'intrinseca dialetticità e della reciproca dipendenza di quelle due prospettive.

Per quanto riguarda infine la *quinta sezione*, quella dedicata alle strutture, il discorso è stato condotto perlopiù su due versanti: il primo relativo ad una *progettazione della scuola per il 2000*; il secondo relativo a *ciò che di conseguenza occorrerebbe fare subito*. Numerosi sono stati comunque i punti di accordo tra i diversi relatori, su entrambi i versanti. Per quel che riguarda il primo, l'accordo si è avuto su una prospettiva di difesa della scuola di Stato, che sappia però superare le sue attuali remore centralistiche e burocratiche; su un modello di scuola estremamente seria ed impegnata ma capace di puntare solo su ciò che veramente è fondamentale sul piano dei bisogni degli allievi visti in relazione con la situazione sociale presente e futura e dunque abbandonando per sempre la sua pretesa totalizzante; su una scuola dal curriculum chiaro e senza fronzoli, ma non per questo inerte in formule meramente tecnicistiche; su una scuola in cui

Concorso «Lugano nel 2000»



A che cosa serve la scuola?

operi il principio della continuità e della integrazione dialettica, inteso sia in senso longitudinale (e dunque all'interno del proprio sistema), sia in senso trasversale (e dunque con le altre agenzie formative non scolastiche, ma soprattutto con il mondo del lavoro che non potrà più essere considerato 'altro' rispetto alla scuola; ecc.).

Per quanto riguarda il secondo versante, l'accordo si è subito trovato sull'assoluta necessità di evitare di proseguire ancora sulla strada degli interventi settoriali, scollegati, non finalizzati ad un *progetto complessivo*, che hanno fin qui condotto a quello che è stato definito un 'sistema a policentrismo diffuso'. In questo senso è risultata più che legittima la domanda se sia opportuno o no favorire l'applicazione dei nuovi programmi già approntati per la scuola elementare in assenza di una nuova legge di ordinamento dell'intera scuola di base (dalla materna al primo biennio della secondaria superiore). Ma si è pure cercato di individuare quegli interventi che pur dovendo essere immediati risultino congruenti con quel progetto generale di riforma ed orientati in tale direzione. Così si è insistito sulla necessità di eliminare tutti gli svantaggi sofferti dalle regioni meridionali a livello sia di diffusione di tutti i gradi scolastici (il riferimento alla scuola materna è evidente), sia di condizioni edilizie sia ancora di disponibilità di servizi collaterali quali mensa trasporti, ecc. Così si è parlato di un progressivo sforzo di *coinvolgimento gestionale degli enti locali* come indispensabile strumento per sburocratizzare il sistema scolastico e per favorire una partecipazione sociale meno formale di quella realizzata in questi ultimi anni. E si è insistito sull'improrogabilità di innestare un meccanismo di raccordo tra la secondaria superiore ed il mondo del lavoro, ad evitare che tale raccordo sia lasciato in mano ad iniziative e a processi di tipo spontaneistico e dunque non controllabili. Ed infine si è insistito sull'opportunità di un immediato coinvolgimento dell'Università nella preparazione di base e nell'aggiornamento degli insegnanti di ogni ordine e grado: ciò che tuttavia esige da parte della stessa università una capacità forte di rinnovarsi e riconvertirsi — e non solo nel caso della preparazione degli insegnanti — in modo da invertire quel processo di dequalificazione che l'era colpita in questi anni e di cui non solo Tullio De Mauro ma anche molti degli intervenuti hanno parlato. Come si vede, l'arco dei problemi trattati nell'ambito del convegno è stato amplissimo. La serietà e la profondità degli interventi che si sono avuti ci fanno dire che l'interesse di questa iniziativa culturale è andato ben al di là dei limiti relativi alla scuola italiana, in quanto le tematiche affrontate hanno avuto un respiro senza dubbio internazionale. C'è dunque da sperare che la casa editrice La Nuova Italia, come ha promesso, faccia uscire sollecitamente gli atti del convegno: in questo modo, infatti, il dibattito potrà proseguire sia nella direzione di una maggiore integrazione tra i vari ambiti di discorso affrontati sia nella direzione di un suo ampliamento al di là dei confini nazionali che per il momento l'hanno caratterizzato. Il che ovviamente non potrà non coinvolgere direttamente o quanto meno interessare i responsabili del sistema scolastico svizzero ed in particolare ticinese, e di conseguenza i lettori della rivista.

Piero Bertolini

Questo interrogativo può sembrare a prima vista un po' retorico o addirittura superato, in quanto risultano lontane ormai le polemiche degli anni settanta, che nei loro aspetti più radicali avevano prodotto anche una teoria della descolarizzazione¹. Tuttavia, ad un esame più attento e documentato, ci si può rendere conto di quanto sia sempre attuale porsi questa domanda e, soprattutto, di quanto sia importante ai fini della definizione di una politica scolastica.

1. La grande illusione

Fino alla fine degli anni sessanta, ad un costante aumento della domanda di istruzione proveniente da tutte le classi sociali, corrisponde lo sviluppo di una concezione dell'istruzione come *investimento*, sia in ordine allo sviluppo economico, che nella prospettiva del progresso individuale e sociale. In relazione a ciò si elabora quindi una *teoria del capitale umano*, che considera gli individui e, soprattutto, quelli più dotati, un capitale sul quale investire in istruzione, per avere in futuro personale altamente qualificato in ordine al progresso economico e tecnologico.

La teoria del capitale umano comporta che si rimuovano le barriere che impediscono l'accesso all'istruzione dei soggetti dotati, per avviare a uno «spreco di talenti». La *teoria della «privazione culturale»*, messa a punto in questi stessi anni, fa direttamente riferimento a questo spreco dei talenti, per cui i giovani delle classi sociali inferiori hanno in genere un basso rendimento negli studi in quanto provengono da un ambiente familiare che non li stimola e non fornisce loro le capacità cognitive, linguistiche e neppure gli atteggiamenti e le aspirazioni (al successo, alla competizione), che la scuola richiede.

In tutti i paesi occidentali, a queste elaborazioni teoriche seguirono interventi di politica educativa di tipo compensatorio, con un ingente investimento di risorse economiche. Queste politiche di educazione compensatoria poggiavano sulla convinzione che sia possibile ridurre le disuguaglianze sociali attraverso l'istruzione, rimuovendo le cause esterne alla scuola di ostacolo all'apprendimento.

L'istruzione, sempre negli anni sessanta, è inoltre concepita in termini di investimento ai fini di una mobilità sociale, cioè come possibilità di spostamento da una posizione sociale a un'altra superiore, attraverso, in particolare, una diversa collocazione professionale rispetto per esempio a quella del padre nella famiglia d'origine. Dall'istruzione ci si aspetta quindi, con il conseguimento di un titolo di studio specifico, una diretta corrispondenza tra formazione e occupazione.

2. La crisi della scuola e il crollo delle illusioni

A cavallo degli anni settanta si registra una crisi profonda delle istituzioni scolastiche, in relazione a tutta una serie di motivi², tra i quali due sono da ritenersi fondamentali: la scolarizzazione di massa e la recessione economica.

Se la scolarizzazione di massa, che, tra l'altro, costringe l'istituzione scuola a una revisione di obiettivi, contenuti e metodi, porta sul mercato del lavoro un numero via via crescente di personale qualificato, la recessione economica crea un rallentamento nello sviluppo generale e quindi un surplus di offerta rispetto ai posti disponibili. I titoli di studio diventano così, a tutti gli effetti, sempre più moneta inflazionata.

Nel contempo, anche i programmi adottati in ordine all'educazione compensatoria registrano ovunque un fallimento. L'ottimismo egualitario e l'ottica della privazione culturale vengono quindi messi in discussione: si evidenzia come non sia stato realizzato l'obiettivo di un miglioramento nell'ambito delle disuguaglianze sociali attraverso l'istruzione estesa a tutti e per più tempo.

Già nella metà degli anni sessanta, P. Bourdieu sosteneva che la scuola non elimina, bensì sancisce le disuguaglianze iniziali, proprio perché fondamentalmente ignora le disuguaglianze sociali esistenti³. Anche C. Jencks, pur partendo da premesse del tutto diverse, giunge alla conclusione che i legami fra i diversi tipi di disuguaglianza (di status, di reddito, di istruzione, ecc.) sono molto deboli e, in particolare, l'istruzione non ha il ruolo che le si è sempre attribuito nella determinazione del reddito, così come della carriera professionale, di un individuo⁴.

R. Boudon, in un suo recente lavoro, mette poi in luce in modo particolare gli «effetti perversi» che risultano dall'aumento della scolarità⁵. Effetti perversi perché per ottenere lo stesso status occupazionale occorre sostenere costi, in termini di tempi e denaro, sempre più alti. Ma l'istruzione ha anche effetti perversi, perché l'aumento della scolarizzazione genera l'inflazione dei titoli di studio, che, a sua volta, contribuisce a neutralizzare gli effetti positivi sulla mobilità sociale, che ci si poteva aspettare dalla democratizzazione della scuola.

3. Fine delle politiche educative?

Dalla crisi delle politiche educative emersa negli anni settanta nasce l'esigenza di esaminare più a fondo il ruolo dell'istruzione nella società degli anni ottanta, al fine di cogliere sia il mutamento in atto, sia la direzione verso la quale orientare la politica educativa.

Riprendiamo brevemente gli interrogativi che si pone R. Girod in un suo recente volume⁶, in quanto ben riassumono le numerose aspettative tuttora rivolte all'istruzione:

1. La crescita del sistema educativo produce di fatto un innalzamento del livello di istruzione reale della popolazione?
2. In che misura il sapere dipende dalla natura e dalla durata dell'insegnamento ricevuto oppure da altri fattori, e segnatamente dall'ambiente sociale?
3. Si costata un abbassamento del livello degli sbocchi professionali corrispondenti ai vari generi di diplomi, in ragione della crescita del sistema educativo?
4. In che misura l'aumento della durata degli studi e la loro democratizzazione posso-

no ripercuotersi sulla mobilità sociale intergenerazionale, nonché sul grado di disuguaglianza delle opportunità sociali?

Alla luce di numerose ricerche empiriche (peraltro non sempre sufficienti a delineare con chiarezza la situazione), Girod cerca di costruire una risposta articolata a queste domande.

Per quanto riguarda il rapporto diretto e causale tra espansione del sistema scolastico e aumento del sapere, egli sottolinea come non si possa «identificare troppo facilmente la crescita dell'apparato educativo e della durata degli studi con una crescita del sapere⁷⁾, anzi sembra proprio che «le idee preconcepite, in base a cui si era finora creduto che la popolazione, nel suo insieme, diventasse sicuramente sempre più ricca di sapere e qualificazioni, sono da considerarsi senza dubbio come non vere»⁸⁾.

In relazione al secondo interrogativo, Girod mette in evidenza come la disuguaglianza dei risultati degli allievi dipenda per l'80% da fattori extrascolastici e, tra questi, l'influenza della famiglia d'origine è solo del 20%. Quindi, «se l'insegnamento ha solo un limitatissimo potere sulla struttura generale della stratificazione del sapere, è perché gli individui e gli ambienti in cui vivono sono molto diversi (...). La scuola non può modificare radicalmente le differenze che ne derivano (...). Dopo la fine degli studi, le cause personali e sociali di differenziazione del sapere continuano ad operare»⁹⁾.

Sull'incidenza degli studi compiuti sulla posizione professionale, Girod sottolinea come la semi-certificazione, cioè una certa dipendenza della posizione professionale dai diplomi, sia la più frequente. Tuttavia, mentre quasi tutti ritengono che dagli anni settanta l'equilibrio diploma-professione stia cambiando, non ci sono ancora elementi sufficienti per documentare cosa stia effettivamente accadendo: sull'evoluzione del rapporto studi-occupazione per l'insieme della popolazione attiva, salvo rare eccezioni (per situazioni locali molto circoscritte), si sa ancora ben poco.

Riguardo all'ultimo interrogativo posto da Girod, riferito al rapporto tra espansione del sistema scolastico, mobilità sociale e riduzione della disuguaglianza delle opportunità sociali, si può sottolineare come l'idea della stretta connessione tra democratizzazione degli studi e la riduzione della disuguaglianza di opportunità che ha avuto per lungo tempo la forza di un dogma, abbia trovato ben presto le sue smentite, tant'è vero che a fronte di un aumento della mobilità professionale, non si è registrato un aumento della circolazione sociale degli individui e una riduzione del grado di disuguaglianza delle opportunità sociali.

Del resto, conclude Girod con un paradosso, «non vi sarebbe motivo di rallegrarsi se vi fosse una maggiore incidenza degli studi sulla carriera professionale. Essa segnerebbe un passo avanti verso la rigidità: gli individui sarebbero maggiormente prigionieri del loro passato scolastico»¹⁰⁾.

In conclusione, l'istruzione scolastica «va sicuramente fuori strada quando vuole assumersi la missione di realizzare in misura larghissima l'uguaglianza dei risultati»¹¹⁾ e, perciò, «il risultato delle misure di politica educativa miranti a ridurre la disuguaglianza delle opportunità sociali non può non essere modestissimo, poiché l'istruzione scolastica ha praticamente poca influenza sul divario

delle capacità e quindi attenua ben poco gli effetti dell'origine sociale su questo divario. Inoltre, tale risultato è necessariamente molto aleatorio, tenuto conto di tutti i meccanismi che, prescindendo dai diplomi e dalle capacità, condizionano le carriere e determinano il rapporto fra la posizione di un individuo e quella dei suoi genitori»¹²⁾.

Alla luce di queste considerazioni, si deve quindi propendere per la fine delle possibilità di governare il futuro dell'educazione attraverso i sistemi scolastici?

No di certo, ma occorre sicuramente collocarsi in un'ottica diversa, passare cioè da ciò che è illusorio a ciò che è possibile.

Illusorio, come abbiamo visto, è pensare di attuare politiche scolastiche che eliminino la disuguaglianza dei risultati, che dipende solo in modo marginale dall'istituzione scolastica e molto più direttamente da tutta una serie di fattori extrascolastici. Possibile è invece una politica educativa tendente a migliorare la qualità dell'istruzione e a ridurre, contenere, le disuguaglianze iniziali. Ma, soprattutto, occorre che una politica scolastica innovativa si innesti su un modello formativo alternativo rispetto a quello tradizionale che sembra ormai aver perso la sua validità. Parlando di modello formativo tradizionale ci riferiamo a quel modello secondo il quale la «carriera di vita» di una persona si sviluppa in modo lineare e continuo e nel quale il momento formativo è concentrato e si esaurisce nella prima parte dell'esistenza. Il modello formativo emergente, per contro, è improntato alla discontinuità e flessibilità e consente quindi di prevedere esperienze alternate di formazione e lavoro lungo tutto l'arco dell'esistenza, nel corso della quale, non necessariamente, anzi sempre meno di frequente, una persona farà sempre lo stesso lavoro. Le varie misure di politica scolastica devono quindi collocarsi nell'ottica di questo modello emergente, impostato secondo il principio della formazione continua e ricorrente e su una pluralità di occasioni formative, anche al di fuori dei tradizionali canali istituzionali. Per quanto riguarda la corrispondenza tra formazione e occupazione, essendo difficile prevedere l'evoluzione

del mercato del lavoro a lungo termine, occorre sottolineare per la scuola un ruolo irrinunciabile nella formazione culturale generale e nella trasmissione degli elementi basilari di un ventaglio ampio di attività professionali — le «famiglie dei mestieri» —, una sorta di vasta pre-professionalizzazione, piuttosto che eccessive specializzazioni su rigidi profili professionali, che possono non avere più alcun riscontro allorché il giovane si immette nel mercato del lavoro.

Queste brevi riflessioni avevano lo scopo di ridimensionare il peso della scuola nel determinare il destino personale degli individui, ma anche di rilanciare la progettazione di una politica educativa e scolastica, che in questi ultimi anni sembra segnare il passo invischiata nelle contraddizioni e stretta tra le necessità di tenere sotto controllo un sistema complesso e la mancanza di obiettivi chiari e concreti. Le conclusioni alle quali siamo giunti portano a ritenere possibile uscire da questa stretta, costruendo una politica educativa su obiettivi non utopici e illusori, ma possibili e quindi realizzabili ed efficaci.

Elena Besozzi Bennati

Riferimenti bibliografici

¹⁾ I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1970; E. REIMER, *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.

²⁾ Cfr. E. FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1973, in particolare pp. 64-65.

³⁾ P. BOURDIEU, *Les inégalités devant l'école et la culture*, in «Revue française de Sociologie», 7, 1966, p. 325; P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, *Les héritiers*, Editions de Minuit, Paris, 1964.

⁴⁾ C. JENCKS, *Inequality. A Reassessment of Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York, 1972.

⁵⁾ R. BOUDON, *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979.

⁶⁾ R. GIROD, *Politiche dell'educazione. L'illusorio e il possibile*, Armando, Roma, 1983.

⁷⁾ *Ibid.*, p. 19

⁸⁾ *Ibid.*, p. 45

⁹⁾ *Ibid.*, pp. 77-78

¹⁰⁾ *Ibid.*, p. 188

¹¹⁾ *Ibid.*, p. 99

¹²⁾ *Ibid.*, p. 211

Montagnola, 9 gennaio 1984 - Apertura della nuova scuola del Consorzio Collina d'Oro (Agra, Gentilino e Montagnola)





COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA NEI GINNASI E NELLE SCUOLE MEDIE TICINESI

Il problema del manuale

Il 5° numero di «Collegamento», variando una tradizione ormai consolidata che voleva questo supplemento a «Scuola Ticinese» costituito da numerosi apporti di varia natura — dal saggio, alla proposta di discussione, alle recensioni, al notiziario — presenta principalmente all'attenzione dei colleghi un lungo saggio. Ad esso per ragioni di spazio si son potuti aggiungere soltanto due altri interventi e cioè quelli dei colleghi Vigo e Orioni.

Frutto di una ricerca organica condotta presso l'Università di Pavia dal collega Negro, che i lettori di «Collegamento» ricorderanno autora di numerosi e sempre puntuali, stimolanti interventi, il saggio vuol allargare e ulteriormente incentivare un dibattito più che mai vivo nella nostra scuola. E ciò non solo riferendo con molta chiarezza i termini di una discussione che ha coinvolto nello scorso decennio una larga schiera di storici, ma pervenendo a fissare alcuni criteri metodologici e avanzando pure precise proposte per la costruzione di un manuale di storia utilizzabile nella nostra scuola media. Negli ultimi anni, molti docenti hanno manifestato il bisogno di avere a disposizione un'agile raccolta di testi di sintesi in grado di fornire agli allievi quel «filo conduttore» di cui spesso si è sentita ed è stata lamentata la mancanza nella pur stimolante fioritura delle iniziative individuali e di gruppo di tanti docenti.

Piuttosto differenziate rimangono però le opinioni sulla sua impostazione: tra chi riterrrebbe utile un'antologia di critica storica vicina al livello dei ragazzi e ai programmi di scuola media, e coloro che vedrebbero volentieri la pubblicazione di un testo scolastico aggiornato di storia svizzera e regionale che faccia da complemento ai manuali a disposizione per le nostre scuole, ed altri, infine, che ritengono necessario un nuovo manuale in grado di integrare la storia nazionale in quella generale.

Differenze spesso legate ad una diversa concezione della sua utilizzazione nella scuola se non addirittura del proprio insegnamento. Sulle proposte del collega Negro ci auguriamo si apra un dibattito, capace di coinvolgere tutti gli insegnanti, stimolando una riflessione più generale sull'impiego dei diversi strumenti e materiali per l'insegnamento della nostra disciplina.

Quanto a noi, non solo siamo profondamente convinti della necessità di un costante aggiornamento così delle conoscenze co-

me delle metodologie di lavoro, ma riteniamo nostro preciso e precipuo dovere offrire ai colleghi ogni sussidio in tale direzione.

È in questa prospettiva che abbiamo preparato l'antologia di documenti e materiali di storia dell'età preindustriale, avviato l'organizzazione dell'antologia dei documenti di storia svizzera e ticinese, ed ora iniziamo il dibattito sul manuale.

Angelo Aioldi
Giulio Guderzo
Renato Simoni

Introduzione

La didattica della storia per lungo tempo ha riservato scarso spazio all'esame dei problemi inerenti al libro di testo. Il manuale è stato quasi sempre considerato una delle tante porte d'accesso ai più dibattuti temi degli obiettivi dell'insegnamento, della definizione dei contenuti, delle difficoltà dell'allievo di fronte al linguaggio storico, ma tradizionalmente ben di rado è stato fatto oggetto di una specifica analisi, come problema didattico degno di per sé di ogni attenzione. Prova ne sia il fatto che ben raramente — e

solo in un passato abbastanza recente — sul mercato editoriale sono apparse monografie attente ai problemi della didattica del libro di testo, tema a cui di solito si dedicava invece qualche distratta riflessione o, al massimo, un saggio di poche pagine.

È auspicabile che questa tendenza, segno di una maggiore attenzione ai problemi della didattica del manuale anche da parte dell'editoria, non si esaurisca in breve, ma che anzi si rafforzi ulteriormente, poiché è sull'uso e sulla struttura del libro di testo che si giocano in buona parte le possibilità di un serio rinnovamento dell'insegnamento della storia.

In questo lavoro si prenderanno in esame i principali problemi inerenti all'uso del manuale di storia nella scuola secondaria inferiore. Dati i rapporti culturali, storici e linguistici che legano il Ticino all'Italia, sarà dapprima esaminata la letteratura in lingua italiana che più recentemente ha contribuito a tenere vivo il dibattito sul manuale; la problematica così emersa verrà in un secondo momento confrontata con la situazione e le esigenze della scuola ticinese; infine saranno delineate alcune riflessioni circa l'opportunità e la possibilità dell'uso del manuale di storia nella scuola media, con particolare attenzione ai requisiti a cui un manuale dovrebbe rispondere perché il suo uso risulti non solo praticabile, ma proficuo, e tale da risolvere alcuni dei problemi in cui l'insegnamento della storia oggi si dibatte.



Capitolo I Dal rinnovamento didattico alla polemica sul manuale

«Sino a non molto tempo fa chi avesse parlato di didattica negli ambienti della scuola secondaria avrebbe probabilmente suscitato un malcelato moto di fastidio, se non anche un aperto diniego del valore del discorso medesimo»¹⁾. Così esordiva Roberto Berardi pubblicando nel 1972 i risultati di seminari tenuti nel 1965-66 presso l'Istituto di Storia della Facoltà di Magistero di Torino. La svalutazione della didattica nella scuola italiana era imputabile, secondo Berardi, alla negativa influenza esercitata dall'egemonia culturale gentiliana, a cui si affiancavano la mentalità superficiale e l'arretratezza negli studi riguardanti la revisione dei programmi, l'impiego degli audiovisivi e altri temi didattici. A questo stato di cose nella scuola faceva riscontro un profondo disinteresse dell'editoria, che solo nel 1963 provvedeva a colmare le lacune di pubblicazioni di didattica per la scuola secondaria, dando avvio, a quasi mezzo secolo di distanza da un'analoga iniziativa, a una collana di studi riguardanti i problemi dell'insegnamento nel secondo ciclo.

Anche se nel dopoguerra si ebbe una rifioritura della didattica, promossa in parte dagli interventi della Sottocommissione Alleata di Controllo per l'educazione — di cui era capo Carleton W. Washburne —, in parte dalla reazione di correnti sia laiche sia cattoliche al lungo predominio idealistico, ancora alla metà degli anni '60 la didattica era ben lontana dall'aver raggiunto quella considerazione che pure le spettava di diritto.

L'aumento della scolarità, la trasformazione della scuola italiana in scuola di massa, l'attenzione posta dallo Stato alla riforma dei programmi, il rinnovamento del corpo insegnante: questi alcuni dei motivi che negli anni successivi contribuirono a diffondere maggiormente l'attenzione per i problemi didattici. Se si tiene poi conto della fortuna degli studi di Dewey e Piaget nella cultura italiana, e dell'imponente lavoro di revisione critica sul ruolo e la funzione dell'istituzione scolastica svolto tra la fine degli anni '60 e i primi anni '70, non appare difficile cogliere i motivi che portarono alla definitiva affermazione della importanza della didattica nella scuola.

Sembra tuttavia da sottolineare, in tale processo di affermazione, il ruolo svolto dal dibattito politico prodottosi in Italia a partire dal 1968: un dibattito la cui forma e i cui esiti non è qui pertinente esaminare, ma che, coinvolgendo ampi settori studenteschi destinati all'insegnamento, incise profondamente sul carattere 'politico' che ha permeato tanta parte delle riflessioni didattiche dell'ultimo decennio.

Era ovvio che la storia, dato il carattere squisitamente politico del suo insegnamento, finisse per divenire oggetto privilegiato del rinnovamento didattico: un rinnovamento che in questo caso assumeva le caratteristiche di una critica volta precipuamente agli aspetti ideologici della disciplina e ai meccanismi della sua trasmissione sociale nella scuola.

In questa prospettiva neppure il manuale poteva sfuggire alla revisione critica promossa: anzi, proprio contro di esso vennero

lanciate accuse tali da comprometterne la stessa fruibilità in sede didattica.

Cercheremo ora di ripercorrere le tappe fondamentali della polemica sul manuale seguendo — per la sua emblematicità — il dibattito sviluppatosi negli anni 1972-78, e che ebbe tra i principali protagonisti G. Ricuperati.

Nell'ottobre del 1972 la «Rivista di storia contemporanea» pubblicava un articolo di G. Ricuperati dal titolo *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*²⁾, col quale si avviava un interessante dibattito sul ruolo politico dell'insegnante e sulle sue implicazioni a livello didattico. Ricuperati manifestava un sostanziale scetticismo sulla capacità dei nuovi insegnanti di procedere oltre velleitarie scelte semplificatorie: particolarmente criticate dall'autore la ricerca d'ambiente, il privilegio dato allo studio esclusivo dei fatti contemporanei, la ricerca monografica. Il rifiuto di tale scelta era motivato principalmente con la constatazione che i giovani insegnanti erano impreparati didatticamente e metodologicamente, e tendevano pertanto a svolgere tali lavori con eccessive semplificazioni; il predominio del 'politico' sul 'didattico' non solo non risolveva il problema di un insegnamento demistificato, ma scaricava sugli allievi le conseguenze di scelte contenutistiche non mediate da una chiara coscienza dei relativi problemi pedagogici e didattici. La strada del rinnovamento, secondo Ricuperati, doveva procedere da una migliore preparazione universitaria dei futuri insegnanti: solo in questo modo essi potevano evitare errori grossolani e sperimentare forme d'insegnamento alternative a quelle tradizionali, ivi compreso il manuale. A distanza di cinque anni Ricuperati ritornava sull'argomento: in un articolo³⁾ pubblicato su «Italia contemporanea» rettificava le posizioni precedentemente espresse, e, pur manifestando compiacimento per gli sforzi compiuti dall'editoria nella pubblicazione di collane di documenti e antologie di brani storiografici⁴⁾, sottolineava il fatto che «il discorso sull'uso corretto degli strumenti alternativi che non voglia ripercorrere le vie sbrigliate ed un po' avventuristiche degli anni precedenti, richiede un ripensamento non solo dell'iter della ricerca, ma anche del ruolo del manuale, e più in generale della conoscenza di una grammatica storica precedente alla ricerca»⁵⁾.

Dopo aver sottolineato che il manuale costituiva uno strumento didattico essenziale per gli insegnanti impreparati alla ricerca, Ricuperati si domandava se, anche per quanti sono in grado di condurla, il manuale non fosse, tutto sommato, necessario. La ricerca infatti «presuppone piuttosto un ruolo diverso del manuale e forse un manuale diverso, ma non la sua abolizione»⁶⁾. Partendo da questo assunto, Ricuperati ipotizzava per il libro di testo la funzione di strumento in grado di fornire, nella fase preparatoria della ricerca, gli elementi essenziali per individuare i problemi, per circoscriverli, ma al tempo stesso per coglierli nei nessi fondamentali con la civiltà da cui sono scaturiti. Il manuale «non è più inevitabilmente lo strumento da imparare a memoria nei suoi stereotipi, (...) ma lo strumento che, dopo una propedeutica iniziale, torna sempre utile per la consultazione e il chiarimento, una memoria razionale ed esterna»⁷⁾.

L'articolo di Ricuperati era per certi versi

provocatorio: non solo perché denunciava il permanere nella scuola italiana di sacche di resistenza al rinnovamento didattico, ma altresì perché, sottolineando la superficialità di taluni esempi di sperimentazione, dava l'impressione (peraltro errata) di voler sacrificare all'efficienza didattica e a un'impostazione tradizionale le legittime aspirazioni al rinnovamento di parte delle nuove leve del corpo insegnante, insieme alle motivazioni politiche che le sorreggevano.

Nel numero successivo di «Italia contemporanea»⁸⁾, Ivo Mattozzi rispondeva all'intervento di Ricuperati: prescindendo dall'esame delle qualità o dei difetti insiti in particolari libri di testo, Mattozzi poneva sotto accusa il manuale giudicandolo autoritario, acritico, positivista. Autoritario: perché — sosteneva Mattozzi avvalendosi del giudizio di M. De Certau — «mimetizza il modo di produzione delle rappresentazioni storiche, le loro relazioni con gli archivi, con le problematiche contemporanee che determinano la loro fabbricazione (...) In altre parole il manuale parla di storia ma non mostra la sua propria storicità. Per questo deficit metodologico il manuale impedisce allo studente la possibilità di vedere come esse si fabbricano e di essere lui stesso produttore di storia e di storiografia. Esso impone il sapere di un'autorità: cioè a dire di una non-storia»⁹⁾. Acritico: in quanto non concederebbe spazio alla varietà delle interpretazioni, privilegiando gli aspetti contenutistici e mnemonici a scapito di quelli critici e formativi. Positivista: perché oggetto culturale prodotto da una storiografia ottocentesca per la quale «il metodo positivista postulava la possibilità di accertare i fatti così come si erano svolti e di ricostruire la loro successione in un racconto cronologico ordinato secondo relazioni semplici di causa e conseguenza, sul modello *post hoc propter hoc*. L'analisi critica delle fonti era esibita come massima garanzia dei fondamenti scientifici di quell'elaborazione del passato e della sua 'oggettività'. Dalla presunzione di un universo finito di fatti disposti in concatenazione cronologica e accertabili oggettivamente è originata l'idea di una storia generale e narrativa, coincidente con lo stesso passato nella sua totalità»¹⁰⁾.

Accanto a queste accuse, Mattozzi ne ricordava le implicazioni a livello ideologico e politico, sottolineando come il manuale finisse per determinare il suo oggetto nel passato della nazione, dello Stato e della classe dirigente; un passato in cui una visione teleologica poneva al termine della storia la borghesia, con le sue conquiste e con lo Stato a cui essa dava l'impronta. Un passato, continuava Mattozzi, che «divenne il veicolo per comunicare alla classe dominante il senso di identità e di superiorità: ne avallava le ambizioni e le pretese, mentre alle classi dominate poteva inoculare il senso di unità nazionale e di immedesimazione col vincitore»¹¹⁾. Era quindi la struttura stessa del manuale ad essere denunciata come produttrice di una visione del passato alla quale finivano per adeguarsi i programmi d'insegnamento, senza considerare minimamente né gli stadi di maturazione, né i bisogni intellettuali specifici degli allievi di diverse età.

Alle argomentazioni di Mattozzi rispondevano due articoli pubblicati sul successivo numero di «Italia contemporanea»; il primo di Raffaella Lamberti¹²⁾, tendente ad accertare la possibilità di considerare il manuale

come uno degli strumenti utilizzabili dell'attività didattica, anche di ricerca; il secondo¹³⁾, di Claudio Costantini e Antonio Gibelli, orientato maggiormente alla confutazione delle tesi di Mattozzi. Pur condividendo «la sua voglia evidente di opporsi in qualche modo all'alluvione restauratrice nella scuola», i due autori ritenevano sterile e inadeguata ogni polemica con la quale «il manuale di storia, insomma, è messo sotto accusa in quanto specifico *genere letterario*»¹⁴⁾. Il fatto di non aver colto le differenze tra i manuali scritti prima dell'unità d'Italia, quelli compilati in regime liberale e quelli del periodo fascista — per non parlare dei manuali pubblicati negli ultimi anni — secondo i due autori portava Mattozzi a esprimere sul libro di testo un giudizio totalmente negativo; ma «quello che vale per il manuale vale per ogni altro genere storiografico: lo stesso intento apologetico è uno dei caratteri originari dell'attività storiografica ed è impossibile accorgersene solo a proposito dei manuali di scuola»¹⁵⁾.

L'attenzione, secondo i due autori, andava invece spostata sia sulle caratteristiche del manuale sia sull'uso che se ne proponeva nell'attività didattica: «Ci sono manuali buoni e manuali cattivi. Ma in una scuola 'buona' sarebbe perfino inutile distinguere tra manuali buoni e manuali cattivi, poiché una buona scuola dovrebbe insegnare ad usare con uguale profitto le cose buone e le cattive»¹⁶⁾.

Proprio il richiamo a una maggior attenzione al possibile uso del manuale ci sembra il contributo più importante di Costantini e Gibelli: definire negativamente il ruolo didattico del libro di testo, basandosi su ricostruzioni simili a quella proposta dal Mattozzi, ci pare un ragionamento teoricamente riduttivo, viziato da un certo idealismo. Se il manuale è nato positivista, acritico e autoritario, è perché le condizioni storiche della sua nascita producevano al tempo stesso un'istituzione scolastica in cui il manuale trovava una certa fruibilità, legittimata, per così dire, dal carattere elitario della stessa scuola, e dai rapporti sociali ed economici che ne erano alla base. Il fatto è che oggi sono mutati sia i rapporti di classe, sia le condizioni culturali di produzione del manuale,

sia le istituzioni scolastiche; il libro di testo non può essere valutato in sé, come genere letterario: vanno invece tenuti in considerazione il processo culturale che lo genera, le sue condizioni sociali d'uso autorizzate o meno dalla scuola, le sue reali capacità di prestarsi a pratiche didattiche non regressive.

Nella prospettiva di un giudizio sempre critico, ma più meditato, si sono mosse recentemente diverse pubblicazioni. Un'interessante proposta è ad esempio quella di Stefano Gasparri: pur muovendo dalla constatazione che «accanto alla tradizionale 'storia degli avvenimenti' (...) si è andati via via aggiungendo — soprattutto nei manuali più recenti — notazioni sulla vita economica e sociale, sulle istituzioni, qualche rara volta sulla religione intesa anch'essa come oggetto possibile di un'indagine storica»¹⁷⁾, Gasparri ritiene comunque che il manuale continui a proporre un modello di storia incentrato sulle vicende e i valori delle classi superiori; il manuale perpetuerebbe così una visione monolitica della storia, laddove la ricerca propone invece una pluralità di storie possibili.

Gasparri propone quindi che vengano trasferiti nell'insegnamento risultati acquisiti in sede di ricerca: «Si è compreso che una storia intesa esclusivamente come *storia urbana* è, anche per l'occidente europeo, un modo incompleto ed elusivo di affrontare i problemi. Lentamente, al centro dell'interesse degli studiosi si è posto, più che una realtà (la città), un rapporto dialettico: quello tra *città e campagna*. Storicizzare questo rapporto, vederlo nei suoi intricati sviluppi millenari, significa andare ad una riconsiderazione generale di tutti i punti nodali della storia»¹⁸⁾. Ma se la storiografia non si occupa «più soltanto dei ceti dominanti, ma anche delle classi inferiori (...) per operare un tale ampliamento di orizzonti, sia pure nei limitati confini dell'insegnamento scolastico, si deve porre al centro della propria attenzione la problematica *storia urbana — storia non urbana*, che costituisce un nodo fondamentale»¹⁹⁾.

La proposta di Gasparri, circoscritta ad un rinnovamento dei contenuti del manuale (peraltro ampiamente giustificato in sede

metodologica), indica chiaramente come la polemica sull'uso del libro di testo vada attenuandosi; dallo scontro tra le tesi degli 'apocalittici' e quelle degli 'integrati' esce oggi vincente una proposta che, tenendo conto dei diversi aspetti del dibattito, si orienta verso la ricerca dei mezzi più idonei per fare del manuale un migliore strumento didattico.

È la posizione condivisa, tra l'altro, da Guaracino e Ragazzini, allorché ricordano che «il manuale fa parte in maniera piena della didattica solo se non è lasciato interamente all'uso che lo studente può farne da solo al momento dello studio condotto fuori dell'aula scolastica»²⁰⁾, e segnalano la necessità di «inserirlo all'interno di una programmazione chiaramente articolata»²¹⁾.

Va comunque segnalata, per concludere, la tendenza della letteratura più recente ad analizzare i problemi della didattica del manuale in una prospettiva curricolare: il che permette sia di neutralizzare gli effetti negativi di ogni discorso che, muovendosi in un ambito esclusivamente ideologico, non si preoccupi della praticabilità delle soluzioni proposte; sia di non relegare i problemi didattici relativi al libro di testo ad un ruolo marginale, ancorandoli al contrario a tutto il complesso della strumentazione didattica (definizione degli obiettivi, scelta e organizzazione dei mezzi necessari al loro raggiungimento, realizzazione di procedure di verifica, ecc.).

Note al capitolo primo

¹⁾ ROBERTO BERARDI, *Didattica della storia*, Torino 1972, p. 5.

²⁾ GIUSEPPE RICUPERATI, *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», 4 (1972), pp. 496-516.

³⁾ GIUSEPPE RICUPERATI e DINO CARPENETTO, *Editoria e insegnamento della storia in Italia contemporanea*, 128 (1977), pp. 57-90.

⁴⁾ Ricuperati svolgeva nell'articolo un'analisi dettagliata anche a proposito dei nuovi manuali comparsi dopo il 1970 sul mercato italiano. Esprimeva, pur con talune riserve, il suo compiacimento per il rinnovamento verificatosi per quanto concerneva l'impostazione didattica, e in particolare modo per l'abbandono dell'ormai superata concezione dell'*histoire-bataille*, al posto della quale si era affermata un'impostazione volta a inserire nel manuale prevalentemente temi di storia economica, sociale, culturale.

⁵⁾ RICUPERATI e CARPENETTO, *op. cit.*, p. 79.

⁶⁾ RICUPERATI e CARPENETTO, *op. cit.*, p. 79.

⁷⁾ RICUPERATI e CARPENETTO, *op. cit.*, p. 79.

⁸⁾ IVO MATTOZZI, *Contro il manuale per la storia come ricerca*, in «Italia contemporanea», 131 (1978), pp. 63-79.

⁹⁾ M. DE CERTAU, intervento a un dibattito pubblicato dal «Magazine littéraire», 1977 (123), p. 12; cit. da MATTOZZI, *op. cit.*, p. 70.

¹⁰⁾ MATTOZZI, *op. cit.*, p. 67.

¹¹⁾ MATTOZZI, *op. cit.*, p. 67.

¹²⁾ RAFFAELLA LAMBERTI, *Sulla didattica della storia nella scuola secondaria*, in «Italia contemporanea», 132 (1978), pp. 75-88.

¹³⁾ CLAUDIO COSTANTINI e ANTONIO GIBELLI, *Ma la colpa è tutta del manuale?*, in «Italia contemporanea», 132 (1978), pp. 88-92.

¹⁴⁾ COSTANTINI e GIBELLI, *op. cit.*, p. 89.

¹⁵⁾ COSTANTINI e GIBELLI, *op. cit.*, p. 90.

¹⁶⁾ COSTANTINI e GIBELLI, *op. cit.*, p. 91.

¹⁷⁾ STEFANO GASPARRI, *Un curriculum di storia non urbana*, Firenze 1982, p. 3.

¹⁸⁾ GASPARRI, *op. cit.*, pp. 5-6.

¹⁹⁾ GASPARRI, *op. cit.*, p. 6.

²⁰⁾ SCIPIONE GUARRACINO e DARIO RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia*, Milano, 1980, p. 295.

²¹⁾ GUARRACINO e RAGAZZINI, *op. cit.*, p. 295.

Winkelried sul campo di battaglia (da G. Marty, *Storia illustrata della Svizzera*, 1884)



Capitolo II I problemi dell'insegnamento della storia nel Canton Ticino

In questo secondo capitolo verrà presa in esame la situazione dell'insegnamento della storia nella scuola media ticinese, con particolare attenzione per i problemi relativi all'uso del manuale di storia.

La scuola media ha introdotto, rispetto al ginnasio, diverse novità nell'insegnamento della storia; gli orari prevedono nelle classi prima, seconda e quarta due ore settimanali d'insegnamento; in terza le ore sono invece tre. I programmi, appositamente redatti, sono stati sottoposti a svariate verifiche e revisioni, giungendo a una stesura che pare — in linea di massima — definitiva. Limitatamente agli aspetti pertinenti al presente lavoro, le caratteristiche da sottolineare sono le seguenti:¹⁾

a) i programmi del primo anno prevedono lo studio del passato regionale ticinese, con particolare riferimento all'Ottocento ma senza fissare limiti cronologici tassativi; per il secondo anno sono previsti temi di studio compresi cronologicamente tra l'età romana e la crisi religiosa del Cinquecento; per la terza classe è proposto lo studio della società preindustriale e dei principali mutamenti successivi, sino agli ultimi decenni dell'Ottocento; il programma di quarta infine prevede l'analisi di temi di storia del nostro secolo.

b) I programmi contemplano riferimenti sia alla storia del Ticino che a quella della Confederazione.

c) Viene auspicato il coordinamento tra i programmi di storia e di geografia: «le affinità tra le due discipline portano a ricercare il miglior coordinamento possibile tra i loro programmi pur nel rispetto di un indispensabile equilibrio di tempi e di contenuti storici e geografici»²⁾.

Per quanto concerne le indicazioni metodologiche, i programmi indicano «lezioni espositive e di raccordo, [che] si alternano a lavori di ricerca individuali e di gruppo, condotti su fonti opportunamente raccolte e presentate su diversi, facili testi di sintesi, scelti a indicare la varietà di testimonianze e valutazioni storiche. Manuali e monografie sono usati come testi di riferimento e di consultazione»³⁾.

A questo proposito occorre rilevare come proprio il reperimento di materiale adeguato ai programmi costituisca per i docenti un notevole ostacolo: il Canton Ticino, regione di lingua e cultura italiana, non dispone a tutt'oggi di un manuale di storia per la scuola media, e deve pertanto dipendere dall'offerta proveniente dal mercato italiano. Questa dipendenza provoca notevoli inconvenienti a livello dell'attività didattica: i manuali italiani utilizzati (o utilizzabili) nella scuola media ticinese non possiedono che parte dei requisiti necessari per una proficua utilizzazione.

Differente è infatti la ripartizione cronologica della materia, con la conseguenza che non sempre il linguaggio del manuale è quello adeguato all'età degli allievi; inoltre il manuale italiano è prevalentemente impostato sulla trattazione di temi di storia italiana e manca completamente di argomenti di storia ticinese e svizzera, così come non si

presta che raramente al coordinamento fra storia e geografia.

Questi motivi hanno prodotto, negli ultimi anni in particolare, un rifiuto del manuale di storia da parte degli insegnanti. Il rifiuto è però motivato anche da altri elementi: alcuni sono quegli stessi che già in Italia, come abbiamo visto, hanno portato alla ricerca di itinerari didattici alternativi al libro di testo; altri sono invece più propriamente legati alla situazione culturale e scolastica del Ticino, e su di essi vale ora la pena di soffermarci, cominciando col domandarci perché il Ticino non disponga di manuali di storia per la scuola media. La risposta va cercata nella situazione culturale e politica locale. Il Ticino, che conta poco più di 250.000 abitanti, dispone oggi di eccellenti riviste storiche e di un numero di ricercatori certamente invidiabile. Sarebbe perciò logico che la cultura storica ticinese producesse, insieme a qualificate ricerche destinate agli 'adetti ai lavori', anche pubblicazioni per la scuola, e, in primis, un manuale.



La ristrettezza del mercato impedisce peraltro che nel Ticino si pervenga a una serie di pubblicazioni in concorrenza tra loro, e un solo manuale — che venisse adottato nelle scuole — rischierebbe di trasformarsi tout-court in una sorta di 'manuale di Stato', verso il quale sia da parte degli insegnanti sia da parte dell'opinione pubblica nascerebbero inevitabili resistenze. Consci di questa difficoltà, gli storici ticinesi si sono ben guardati sino ad oggi del produrre un manuale che, soprattutto in relazione ai temi più recenti della storia regionale e svizzera, potrebbe suscitare accuse di tendenziosità e partitismo.

Il complesso di motivi sopra esposti ha pertanto prodotto tra gli insegnanti ticinesi una progressiva disaffezione nei confronti del manuale: del quale si sente, peraltro, la mancanza, sia da parte di chi vorrebbe farne un uso tradizionale, sia da parte di chi lo utilizzerebbe, insieme ad altri strumenti, per una pratica didattica tesa alla ricerca del rinnovamento e della sperimentazione.

L'assenza del manuale ha tuttavia avuto nel Ticino anche aspetti positivi: gli insegnanti hanno infatti dovuto produrre in prima persona sintesi ed esposizioni da utilizzare nelle classi, costringendosi ad un continuo lavoro

di verifica nei confronti della realtà scolastica dei loro allievi. Di qui i diversi tentativi di sostituire alla didattica basata principalmente sull'uso della lezione espositiva e del manuale nuove forme d'insegnamento, orientate in prevalenza in direzione della ricerca, dello studio della storia locale e/o della civiltà materiale.

Questi tentativi hanno sortito esiti diversi, a seconda della realtà scolastica delle classi con la quale hanno dovuto misurarsi e della consapevolezza didattica con la quale gli insegnanti hanno agito. Vi è stato perciò chi, animato da un generico slancio al rinnovamento, si è volto alla sperimentazione di soluzioni alternative al manuale armato unicamente di buona volontà, ma con scarsa coscienza dei problemi metodologici; vi è stato però anche chi ha affrontato i temi della ricerca o della storia locale costruendo itinerari didattici seriamente programmati, in modo da poter verificare al termine della sperimentazione se gli obiettivi previsti erano stati raggiunti, e, se no, per quali motivi.

Come spesso accade allorché si intraprende la realizzazione di un progetto mai affrontato in precedenza, in diversi casi si sono verificati parziali fallimenti, che hanno indicato la necessità di una revisione teorica dei principi didattici di partenza. Molti insegnanti sono perciò tornati a riflettere sulle scelte effettuate, giungendo a formulare nei loro confronti considerazioni a nostro avviso quanto mai opportune.

È risultato infatti che spesso la ricerca, per quanto correttamente programmata nell'itinerario che avrebbe dovuto permettere il conseguimento di particolari obiettivi, risultava assai dispersiva, vuoi per il suo stesso carattere sperimentale, vuoi per la scarsa preparazione degli allievi a operare metodologicamente su un corpus di documenti, studi, dati non elaborati, che, in assenza di una conoscenza generale dei problemi del periodo storico considerato, facevano riemergere la necessità di un'informazione preliminare, di tipo manualistico.

Questo fatto è emerso con maggiore chiarezza soprattutto in quei casi in cui l'abbandono del manuale aveva suggerito il ricorso sistematico alla ricerca come forma 'non autoritaria' d'insegnamento. In secondo luogo si è notato come l'uso esclusivo o preponderante della ricerca presentasse l'indubbio svantaggio di mettere gli allievi in condizione di apprendere conoscenze approfondite e circostanziate solo su alcuni argomenti, dai quali era poi difficile risalire a conoscenze più generali.

Così, nel primo come nel secondo caso, all'allievo risultava comunque assai difficile giungere a una sintesi delle conoscenze: sintesi che solo l'insegnante è in grado di produrre, operando nella maggior parte dei casi o con semplificazioni eccessive, o, come già ammoniva Ricuperati, passando «ancora una volta sulla testa degli allievi»⁴⁾.

Anche il ricorso allo studio della storia locale ha posto gli insegnanti di fronte a numerose difficoltà: innanzitutto ci si è resi conto che affidare l'apprendimento della storia allo studio di problemi regionali era riduttivo rispetto alla complessità del passato. Soprattutto se non si metteva l'allievo in grado di confrontare i problemi locali — e le loro soluzioni — con quelli più generali della società europea, si finiva per suscitare in lui il convincimento che la storia locale potesse essere utilizzata come parametro per l'inter-

pretazione di tutta la storia. Inoltre lo studio della storia locale non permetteva all'allievo di acquisire un importante concetto: quello della relatività delle risposte umane a problemi propri di un certo periodo o di un certo luogo, venendo meno ogni esempio di diversità spazio-temporale.

Anche la terza strategia didattica utilizzata — il ricorso allo studio della civiltà materiale — ha finito col segnalare alla lunga i suoi limiti, principalmente quando per una demagogica pretesa di rispettare gli interessi degli allievi si è ricostruito il passato unicamente sullo studio di reperti materiali, trascurando gli aspetti di vita economica, sociale e politica ad essi relativi.

È apparso fin troppo evidente che ricostruire la civiltà contadina ticinese dell'Ottocento sulla scorta dello studio degli strumenti di lavoro e delle abitazioni era assai riduttivo: sia il bracciante, sia il mezzadro, sia il piccolo proprietario utilizzavano aratri, rastrelli o altri strumenti di lavoro; ma le loro condizioni di esistenza dipendevano da altri elementi: tralasciare, ad esempio, l'esame dei vari contratti d'affitto o i dati relativi alla retribuzione dei braccianti, significava annullare in una fittizia omogeneità della vita materiale situazioni sociali assolutamente non assimilabili. Ma anche qualora fosse stato compiuto l'esame degli aspetti socio-economici relativi alla civiltà materiale studiata, ancora un passo era da compiere: quello dell'integrazione dei dati nell'ambito più generale della problematica del periodo storico e del loro raffronto con dati di diversa provenienza, problema identico, quindi, a quello che abbiamo già segnalato in relazione agli studi di storia locale.

Sia la ricerca, sia la storia locale, sia le indagini sulla civiltà materiale pongono quindi dei problemi riconducibili, in modo più o meno diretto, all'uso del manuale. Ciascuno dei tre percorsi didattici presi in esame finisce per riproporre l'opportunità dell'uso del manuale nella scuola. Non di qualunque manuale, però; le finalità che la scuola media persegue, la storia del Ticino, l'esigenza di una didattica moderna inducono alla conclusione che un manuale di storia per la scuola media ticinese debba possedere par-

ticolari requisiti: al loro esame sarà dedicato il capitolo successivo.

Note al secondo capitolo

1) Cfr. Programmi della scuola media (progetto), in «Scuola ticinese», (103), 1983, pp. 22-27.

2) Programmi della scuola media, cit., p. 22.

3) Programmi della scuola media, cit., p. 25.

4) Tre didattica e politica, cit., p. 510.

Capitolo III Per un manuale di storia destinato alla scuola media ticinese

Un manuale di storia che voglia proporsi come libro di testo da utilizzare nella scuola media del Canton Ticino deve possedere diversi requisiti. Innanzitutto deve corrispondere nella trattazione degli argomenti ai programmi emanati dal Consiglio di Stato. Tali programmi pongono l'accento su temi di storia economica, sociale, religiosa, culturale, politica, indicando quindi con estrema chiarezza l'abbandono dell'ormai superata concezione dell'*histoire-bataille*.

È chiaro pertanto che il manuale dovrà riprodurre questa impostazione, quanto mai opportuna non solo dal punto di vista didattico, ma anche da quello scientifico. Secondariamente il manuale dovrà essere senz'altro ricco d'informazioni: «Se il libro è ampio — ammonivano Bendiscioli e Berardi fin dal 1968 — lo potrete ridurre con facilità, ma se è striminzito, non altrettanto facilmente lo potrete ampliare. Se è breve, può essere studiato con facilità, ma non condurrà mai l'allievo a sforzare altre facoltà che la memoria; è un compendio buono per l'utilissimo ripasso prima dell'esame»¹⁾.

A questa preoccupazione occorre però aggiungere un'altra: quella di non inserire nel manuale ciò che è inutile. La notizia curiosa, l'esempio circostanziato, possono ovviamente trovare spazio nel manuale, poiché facilitano la comprensione dell'allievo; ma i particolari, i dettagli che non hanno alcuna funzione, vanno eliminati, poiché possono

unicamente distrarre l'attenzione dagli elementi fondamentali dell'esposizione. Non un manuale aneddótico, quindi, ma un manuale in cui il discorso generale sia sorretto dalle esemplificazioni solo quando esse siano didatticamente funzionali.

L'essenzialità del testo rimanda a un'ulteriore caratteristica del manuale: non più relativo alla sua struttura, ma al suo uso. È opportuno insistere sulla necessità che il manuale venga utilizzato non come testo da leggere e ricordare, ma come strumento didattico che, insieme a documenti, audiovisivi, brani storiografici, ecc. concorra a stimolare l'allievo nella sua attività scolastica. Un manuale da consultare, un manuale che informi relativamente ai dati essenziali di un'epoca o di un problema: non, comunque, un manuale 'da imparare'.

Relativamente all' 'taglio' da dare all'esposizione dei fatti, sembra debbano essere tenute in considerazione alcune particolari esigenze, prima fra tutte la collocazione geografica e politica del Ticino e la sua storia. Regione posta a sud delle Alpi, il Ticino ha condiviso secoli di storia con la Lombardia e, più in generale, con il mondo padano; politicamente è stato a lungo territorio del Ducato di Milano e ciò fino all'inizio del 1500, quando si è verificato il suo passaggio come *ballaggio* ai Cantoni svizzeri. Non per questo motivo però ha interrotto i rapporti culturali ed economici con il mondo 'italiano', che anzi hanno continuato a sussistere, intensi e proficui, sino ai giorni nostri.

D'altra parte, la permanenza sotto il dominio dei Cantoni Svizzeri ha portato al Ticino diversi elementi propri della cultura d'oltre Gotardo, che hanno a lungo influito — e assai più oggi influiscono — sulla sua realtà. Un manuale di storia per la scuola ticinese non può prescindere dalle considerazioni sopra esposte e dovrà pertanto «indirizzare gli allievi ad apprezzare il patrimonio culturale del loro paese, riconoscendovi l'originaria eredità padana ed italiana e i successivi apporti elvetici ed europei»²⁾.

Qualche considerazione, infine, va fatta relativamente agli aspetti editoriali e tipografici del manuale. Per essere proficuamente utilizzato, il manuale dovrebbe — penso — essere composto di tre parti: la prima, consistente nel manuale vero e proprio; la seconda e la terza, come chiariremo più avanti, destinate rispettivamente al docente e all'allievo.

La prima parte dovrebbe comprendere:

- a) l'esposizione dei temi divisi per unità didattiche desumibili dai programmi;
- b) l'iconografia e la cartografia, non puramente decorative, ma miranti a illustrare e precisare visivamente le informazioni fornite dal testo: per l'iconografia la scelta dovrebbe ricadere su illustrazioni contemporanee al periodo a cui si riferiscono; per la cartografia si dovrebbero scegliere cartine tematiche, relative a uno o più argomenti presi in esame nel testo;
- c) i quadri sinottici e gli schemi di ricapitolazione necessari per operare sintesi di elementi che appaiono 'dispersi' nel testo.

Ogni unità didattica dovrebbe essere suddivisa in capitoli, a margine di ognuno dei quali andrebbero posti i titoli indicanti l'argomento di ciascun paragrafo o capoverso. Il testo dovrebbe inoltre essere scritto con caratteri diversi, utilizzando quelli più marcati per mettere in rilievo nomi, date, avvenimenti o termini di particolare importanza.

I Confederati piangono i caduti di Arbedo (da G. Marty, Storia illustrata della Svizzera, 1884)



Sarebbe anche opportuno che la parte manualistica contenesse una serie di schede metodologiche pertinenti ai temi affrontati nel testo; tali schede potrebbero introdurre progressivamente l'allievo al lavoro dello storico, fornendogli con gradualità gli strumenti necessari per produrre non solo lavori 'di storia' ma anche lavori 'da storico', pur nei limiti che l'età e la preparazione imponessero. Si tratterebbe naturalmente di partire dagli elementi fondamentali del lavoro dello storico (come si conta il tempo, quali altre discipline aiutano la storia nella sua opera di ricostruzione del passato, ecc.), per giungere, nel manuale destinato alla quarta classe, all'analisi delle questioni che nei tempi più recenti hanno alimentato tra gli storici il dibattito relativo alla metodologia (storia di lunga durata e storia événementielle, metodi della storia sociale, criteri di utilizzazione delle fonti orali, ecc.).

Con queste schede l'allievo verrebbe a disporre di un manuale di storia estremamente utile per eseguire in modo corretto ricerche, lavori di gruppo, analisi di documenti, acquisendo una preparazione metodologica a cui non sempre l'insegnamento ha prestato la necessaria attenzione.

Ogni unità didattica dovrebbe concludersi con un glossario in cui sarebbero riportate le definizioni di tutti i termini usati nel testo il cui significato non fosse in partenza conosciuto dall'allievo, e da indici analitici per materia, che permetterebbero una più rapida consultazione del manuale.

La seconda parte del manuale, riservata all'allievo, dovrebbe consistere in una serie di suggerimenti per stimolarlo al lavoro e facilitarli l'apprendimento. Potrebbero essere compresi in questa parte: esercizi, cartine mute da compilare e/o colorare, tabelle di dati da commentare, grafici da interpretare, indicazioni bibliografiche per letture accessibili all'allievo e facilmente reperibili sul mercato, proposte per lavori di ricerca individuali e di gruppo e suggerimenti per eseguirli.

La terza parte, infine, riservata al docente, dovrebbe contenere indicazioni utili per l'utilizzazione del manuale. In essa andrebbe innanzitutto indicata la bibliografia utilizzata per la redazione del testo e quella relativa ad ulteriori approfondimenti; inoltre si dovrebbero fornire informazioni su sussidi audiovisivi utilizzabili per lo svolgimento di ogni unità didattica ed eventuali proposte sul percorso più opportuno per presentarla agli allievi. Infine sarebbe utile proporre esempi di esercizi di verifica, di temi di discussione, di lavori individuali o di gruppo da proporre alla classe.

Per terminare, una riflessione sul modo di superare la diffidenza che il manuale potrebbe suscitare, come già accennato, negli insegnanti; il libro di testo dovrebbe essere 'aperto', vale a dire composto di varie parti separate, e non compreso in un unico volume; questo espediente permetterebbe, a chi volesse utilizzarne solo una parte, di ricorrere liberamente ad altri materiali che, per motivi didattici o per un'impostazione diversa, risultassero più consoni alle sue esigenze.

Giuseppe Negro

Note al capitolo terzo

1) MARIO BENDISCIOLI e ROBERTO BERARDI, *L'insegnamento della storia*, Firenze 1972², p. 178.
2) *Programmi della scuola media*, cit., p. 25.

Storia e politica

Da qualche tempo, sulla stampa quotidiana si discute della storia e della sua funzione sociale con una ampiezza e un impegno davvero inabituali. In parte questo interesse è dovuto alla riforma dei programmi d'insegnamento di cui si parla ormai da anni in alcuni paesi europei. Ma, mettendo insieme le informazioni che provengono da più parti, non è difficile accorgersi che dietro un simile interesse si cela anche qualcosa di diverso, qualcosa di più profondo. Mi sembra perciò istruttivo riprendere in mano alcuni interventi degli ultimi mesi e trovare, se possibile, il comune filo conduttore.

Sul versante della riforma dei programmi d'insegnamento, la sortita più sorprendente è stata quella del ministro francese della pubblica istruzione Alain Savary, il quale ha annunciato che nelle scuole transalpine si tornerà ad insegnare la storia col metodo classico basato sulla cronologia. Gli ha fatto eco Jacques Le Goff, presidente della commissione ministeriale nominata da François Mitterrand, per sottolineare che «non si può tornare semplicemente alla storia e alla geografia dei nonni». Ma è possibile che si debba riprendere una polemica sterile solo per riconoscere i diritti della cronologia (chi mai potrebbe pensare di studiare la storia senza riferimenti temporali)?

Sull'argomento è intervenuto con tutto il peso della sua autorità Fernand Braudel, non per meravigliarsi della lunga sequela di inutili date di cui sono infarciti i manuali di storia, ma per l'assenza, anche nei migliori fra essi, di una trattazione accettabile dei processi fondamentali che stanno alla base della nostra civiltà. «Non una parola valida sul capitalismo», scrive Braudel, «sulle crisi economiche, sulla popolazione del mondo, sulle civiltà extraeuropee, sulle ragioni profonde dei conflitti, al posto dei conflitti studiati per se stessi» (*Corriere della Sera*, 27 settembre 1983).

Ma l'intervento di Braudel non si limita a contrapporre le proprie ragioni a quelle degli

altri; pone, a conclusione del suo discorso, una questione di interesse generale che investe direttamente la funzione sociale della storia. «Chi può negare, si domanda lo storico francese, il ruolo violento della storia? Certo, essa non deve perdersi nella fabbricazione di un nazionalismo che è sempre criticabile, né abbandonarsi solamente all'umanesimo, che ha per me la priorità. Il grosso problema è che la storia è l'ingrediente senza il quale nessuna coscienza nazionale può essere vitale. E senza questa coscienza non possono esistere una cultura originale e una vera civiltà, in Francia come in Italia».

L'identità storica di un uomo dipende, ci si perdoni il bisticcio, dalla storia della propria comunità che, a sua volta, viene percepita e assimilata attraverso la ricostruzione che ne fanno gli storici.

Questo è il nodo centrale della questione perché è proprio a questo punto che si manifesta, quando ciò accade, la mistificazione. Per evitare di perdersi in un labirinto di parole, consideriamo un esempio concreto. Intere generazioni di italiani hanno studiato sui libri di scuola che gli invasori stranieri hanno calpestato per secoli «il bel paese», spogliandolo delle sue ricchezze e riducendo in servitù i suoi abitanti. Che questa fosse la verità nessuno ne dubitava. Negli anni a noi più vicini, quando lo schermo nazionalistico che si frapponeva fra l'occhio dello storico e le testimonianze del passato si è indebolito, si sono invece fatte strada interpretazioni più equilibrate che hanno riabilitato persino il tanto vituperato dominio spagnolo sullo Stato di Milano.

Pur guardando al passato, come ammoniva del resto lo stesso Croce, lo storico si trova fra le mani armi insospettabili per plasmare la coscienza del cittadino e della società. Di qui l'interesse che i politici hanno sempre prestato e prestano tuttora allo studio della storia. Talvolta, però, si spingono un po' troppo avanti, fino al punto di varcare la li-

FRASSINETO

LETTURE DI EDUCAZIONE CIVICA

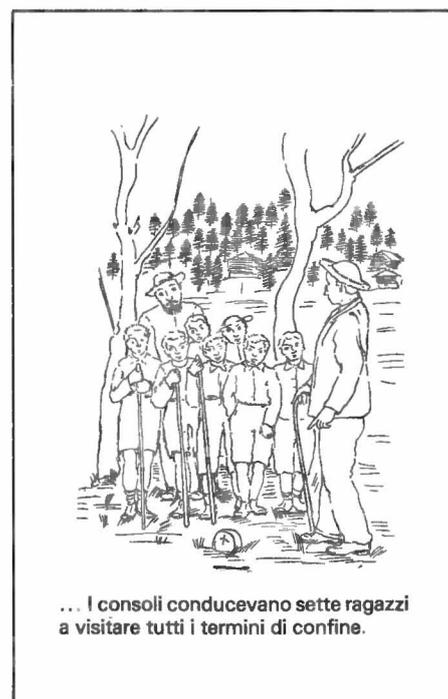
AD USO DELLE SCUOLE
MAGGIORI E GINNASIALI
COMPILATO DAL

Dr. BRENNO BERTONI

TESTO APPROVATO
DALLE AUTORITÀ SCOLASTICHE
E ILLUSTRATO PER CURA DEL
LOD. DIPARTIMENTO CANTONALE
DELLA PUBBLICA EDUCAZIONE
DAL PROFESSORE ALDO CRIVELLI

ROMA EDIZIONE ILLUSTRATA

ISTITUTO EDITORIALE TICINESE LUGANO-BELLINZONA 1942



... I consoli conducevano sette ragazzi a visitare tutti i termini di confine.

nea che separa la libertà dalla manipolazione deliberata dei fatti.

Sul *Corriere del Ticino* del 17 novembre 1983, Paolo Maltese ha narrato le peripezie cui è andato incontro lo storico francese Daniel Beauvois recatosi in Unione Sovietica per studiare la presenza di Polacchi in Ucraina nell'epoca zarista e per far luce sul processo che ha portato alla loro eliminazione dalla vita sociale. Un problema scottante, come si può ben immaginare. Per non destare sospetti, Beauvois chiese ed ottenne il permesso per eseguire una ricerca sullo sfruttamento dei servi in Ucraina fra il 1830 e il 1860. Ma ai ben addestrati archivisti sovietici non ci volle molto tempo per scoprire il vero interesse dello storico francese. A quel punto incominciò il boicottaggio sistematico nei suoi confronti. In che modo? Prima di tutto negando la consultazione dei cataloghi, dattiloscritti e riservati all'uso interno, i soli che possono offrire una descrizione completa dei fondi. In secondo luogo selezionando accuratamente il materiale dato in visione in modo da evitare che gli cadessero sotto gli occhi documenti compromettenti. Che cosa si potesse essere di compromettente in documenti di centocinquanta anni fa, i quali, tutt'al più, potevano mettere in cattiva luce l'abborrito regime zarista, è, a prima vista, incomprendibile. Ma tutto si chiarisce con il riferimento alla questione polacca, come del resto ha implicitamente riconosciuto la direttrice degli archivi centrali dell'Ucraina. Allo smarrito Beauvois che protestava la sua meraviglia per il fatto che il governo si mettesse a giudicare le interpretazioni storiche, la signora Gistsova ha candidamente risposto: «È normale che la storia sia conforme all'insegnamento del partito».

Si può pensare che queste umilianti peripezie siano risparmiate allo storico che frequenta gli archivi occidentali. È vero, ma solo in parte. Prendiamo il caso degli Stati Uniti, il paese di gran lunga più liberale nel mettere a disposizione degli storici i documenti più recenti. All'inizio del suo mandato Carter aveva inaugurato una politica di massima apertura, mettendo a disposizione degli studiosi di storia americana documenti che arrivavano fino alla metà degli anni '50. Il suo successore ha però invertito questa politica, e i documenti giudicati «delicati» dai funzionari preposti alla loro custodia devono essere mantenuti riservati. La comunità degli storici americani non ha tardato a reagire: «Ci troviamo ancora una volta alla mercé di coloro che scrivono memorie. Chi sfiderà gli Henry Kissinger o i Dean Acheson in materia? Il risultato è di privare la prossima generazione di politici della prospettiva reale circa quel che è accaduto (...). Non si può scrivere una storia onesta quando si usa non quel che è necessario ma quel che viene messo a disposizione» (*La Stampa*, 19 ottobre 1983).

Un esempio al riguardo riferito dalla *Washington Post*, che ha dedicato un'intera pagina alla questione, è particolarmente illuminante. Su 412 mila pagine di documenti riguardanti l'America Latina fra il 1950 e il 1954, ne sono state ritirate 24.720. Un numero irrisorio, sostengono i funzionari, in quanto il 94% è tuttora consultabile. Ma, ribattono gli storici, quel 6% sottratto ai loro occhi vale più di tutto il resto, se non altro perché rimane il dubbio fondato che in quelle pagine si nasconda la verità di cui vanno alla ricerca.

Un caso analogo, anche se di dimensioni tutt'affatto differenti, ha scosso negli ultimi mesi l'Inghilterra. Dopo una forte pressione esercitata sul governo che intendeva mantenerli segreti per cento anni, il ministro degli interni Leon Brittan ha acconsentito a rendere pubblici 750 documenti relativi alla *British Union of Fascists* e al suo capo Oswald Mosley. Grazie a questa iniziativa la storia del movimento fascista britannico si è arricchita di particolari inediti che illuminano un capitolo ancora confuso della storia inglese (*Corriere del Ticino*, 27 gennaio 1984). Tuttavia sei cartelle sono state tenute sotto chiave, e la fantasia degli storici si è sbizzarrita a indovinare che cosa potessero nascondere. L'opinione più diffusa è che esse contengano notizie imbarazzanti sui servizi segreti inglesi di cinquant'anni fa. Opinione che del resto è avvalorata dal fatto che negli ultimi mesi il primo ministro è intervenuto di persona per impedire l'uscita di due libri sulle operazioni dei servizi segreti di Sua Maestà.

Nessuno vorrà negare che esiste una sfera di attività che deve essere avvolta nel riserbo. Chi vorrebbe spiattellare in pubblico i segreti militari del proprio paese, o esporre a rischi persone ancora viventi? Ma il problema è un altro, e il fatto che la stampa quotidiana abbia avvertito la necessità di occuparsene significa che si tratta di una questione che ha implicazioni che vanno al di là della ristretta cerchia degli addetti ai lavori. La selezione dei documenti, attuata nel mo-

do rozzo dell'Unione Sovietica o nel modo più raffinato dell'Occidente, ha lo scopo di tutelare l'immagine del proprio paese. «Il potere tende dunque a proteggere — ha ricordato Massimo Salvadori — ben al di là dei mutamenti delle formule di governo, la propria immagine e a non compromettere i rapporti con i propri alleati attraverso una selezione oculata e politicamente finalizzata dei documenti di cui è depositario. Lo storico che chiede maggiore documentazione ritiene di servire meglio la causa della democrazia e della verità; il potere che seleziona la documentazione da rendere pubblica e impedisce che una parte di essa divenga accessibile agisce in base a criteri di prudenza, di opportunità, di difesa di interessi vari, propri ed altrui, riassumibili nella cosiddetta ragion di Stato» (*La Stampa*, 19 ottobre 1983).

Anche in questo caso nessuno vorrà negare i buoni diritti della «ragion di Stato», che è destinata a sopravvivere finché esisteranno nel mondo più Stati, ma il rischio è che la tutela della propria immagine non avvenga sradicando i comportamenti in contrasto con i principi della civiltà, bensì celandoli accuratamente. Il difficile equilibrio fra esigenze contrastanti può essere assicurato solo da un dibattito aperto come quello che si è manifestato nei maggiori paesi dell'Occidente, e dalla consapevolezza dello storico che, alla fine, verità e democrazia devono coincidere.

Giovanni Vigo

Per un'aula di storia: l'esperienza di Mendrisio

Il presente contributo è la documentazione di un'esperienza, quella dell'archivio scolastico, inscritta in un discorso più ampio: la richiesta di un'aula di storia, che a Mendrisio è stata avanzata molti anni fa e che si è concretizzata solo recentemente. Rubando la parola al poeta, si potrebbe intitolare l'articolo «Stadl di un'esperienza»: nel senso di cronaca di un'operazione che, a rigore, ancora non è uscita pienamente dalla fase di sperimentazione.

Per parlare di esperienze compiute e in modo più autorevole ci sono altri docenti, di altre sedi, autori di prove certamente più collaudate e più paradigmatiche che non la nostra. Vorrà dire che questo contributo, se sarà il caso, servirà da stimolo per una discussione sull'insegnamento della storia nei suoi aspetti più propriamente didattici, che è argomento tutt'altro che chiuso e risolto. Un discorso che — per quanto concerne l'oggetto archivio — è sfiorato nelle indicazioni metodologiche dei programmi di storia della scuola media (cfr. «Scuola ticinese», no. 103, pag. 25): «(...) Grande importanza viene attribuita alla presenza e alla migliore utilizzazione, in ogni sede, della biblioteca d'istituto e delle aule di storia, nelle quali vengono costituiti schedari, piccoli archivi con documenti in fotocopia, carte eccetera.»

La richiesta di un'aula di storia, cioè di un'aula attrezzata per l'insegnamento della storia, a Mendrisio è cosa vecchia. Se ne

parlava già quando la nostra sede ancora ospitava le classi del ginnasio. Finora, soprattutto per ragioni di carattere logistico (vedi il sovraffollamento della sede), l'idea non aveva mai potuto essere realizzata. Finalmente, con l'estinzione del ginnasio, si sono liberate delle aule, così che si sono venute a creare le condizioni minime per passare dalle parole ai fatti. Ma perché un'aula di storia? Rispondiamo: per favorire una più proficua collaborazione tra docenti, per evitare la dispersione degli sforzi individuali, per concentrare in un luogo preciso materiali e sussidi didattici, compresi i manuali, altri materiali depositati qua e là nell'edificio scolastico col conseguente pericolo della perdita e della manomissione. Per noi, l'uguaglianza dei mezzi tecnici assicurata ai docenti avrebbe dovuto concedere a tutti gli allievi le stesse potenziali premesse di sviluppo intellettuale. (Se sia giusto o meno partire dalle strutture per arrivare alle persone, docenti o allievi che siano, rimane problema aperto ancora oggi, e non solo nella nostra sede!) Ci sembrava anche evidente che, risolvendo determinati problemi di ingegneria didattica connessi con l'insegnamento storico, ne avesse a guadagnare in termini di prestigio pedagogico anche la materia.

In che modo è stata realizzata l'aula di storia? Con una lettera precisa e circostanziata alla Direzione, risalente all'ottobre dell'82, nella quale, per mandato del gruppo di insegnanti di storia, due docenti si sono dati la pena di

allestire un progetto reale di aula, facendo capo all'esperienza preziosa di altre sedi e di altri docenti. (In particolare, sarà doveroso citare l'esempio della Media di Gravesano, che in sostanza è stato il nostro modello operativo.)

Il progetto di aula fissava tre precisi settori di intervento: quello dell'arredo, quello delle apparecchiature didattiche e quello dei sussidi didattici.

Per l'arredo si diceva: «L'aula di storia dovrà essere dotata di un armadio- vetrina per i libri, di armadietti personali per i docenti, di ripiani e di mensole, di liste di legno e pannelli per l'esposizione di documentazione. Oltre a questo, sarà indispensabile la presenza di una diateca, di un armadio-archivio; supporti per carte e schermo. Sarà anche necessario che l'aula offra la possibilità di un oscuramento perfetto».

Per quanto riguarda le apparecchiature didattiche, considerata una visione ottimale delle cose, si faceva menzione della possibilità di poter disporre di: un proiettore per diapositive, un episcopio mobile, un retroproiettore, un televisore, un apparecchio radio, un registratore.

Per quelli che sono i sussidi didattici si trattava semplicemente (e si tratta tuttora) di concentrare nella nuova aula: testi, manuali, cartine, atlanti, videocassette... sparsi attualmente in più luoghi della scuola, in particolare in biblioteca, per dargli una sede unica e per renderli più facilmente fruibili.

Ma veniamo adesso all'archivio, o schedario che dir si voglia. L'amministrazione pubblica ha un archivio, la Direzione della scuola ha un archivio, a casa abbiamo un archivio (a volte la scatola delle scarpe, il cassetto della scrivania, i ripiani della libreria). Tutti hanno l'esigenza di conservare in modo ordinato. Già, sarebbe bello che tutti i docenti di storia potessero conservare in comune i loro documenti, i loro ciclostilati, le loro letture (si

pensava). Da qui l'idea di dotare l'aula di storia di un archivio. Dalla volontà cioè di mettere in comune materiali «storici» di vario tipo: matrici, documenti, prove, eccetera. Naturalmente, il primo problema è stato quello di fissare un principio d'ordine tematico e cronologico: costituire lo scheletro di una struttura funzionale e funzionante, atta ad accogliere metodicamente i documenti e suscettibile di essere migliorata, cambiata, dipendentemente dalle esigenze e secondo le persone che vi avessero accesso. Prima cosa, il contenitore. Abbiamo richiesto un armadio, di quelli dell'amministrazione statale: un normale armadio con i cassetti scorrevoli, che si potesse chiudere a chiave; una serie di mappette agganciabili ai cassetti, cerchietti variopinti per segnare i documenti e un timbro, che abbiamo preso a prestito dagli insegnanti di geografia.

La scelta tematica

Per l'ordine tematico siamo partiti da un esempio fornitoci dai colleghi docenti operanti nel campo del programma integrato storia-geografia. (Naturalmente la classificazione ha dovuto essere modificata, assumendo un taglio più propriamente storico). I temi individuati sono stati undici: cartografia, demografia, economia, vita materiale, iconografia, religione, militare, istituzioni, tecnica, audiovisivi, storia del pensiero (di cui gli ultimi due, non specificamente storici, atti ad ordinare testi di commento a serie di diapositive e tutto ciò che rientra genericamente nella categoria recensioni storiche: discorsi sulla filosofia della storia, interviste a storici, problemi di metodo, eccetera).

La classificazione temporale

Cinque sono state le divisioni cronologiche che abbiamo stabilito. Ad ognuna abbiamo assegnato un colore: un codice cromatico

che si ripetesse sul cassetto e su ogni documento destinato ad esservi accolto.

fino al 500 (marrone)
dal 500 al 1500 (azzurro)
dal 1500 al 1750 (verde)
dal 1750 al 1900 (rosso)
dal 1900 in avanti (giallo).

Per ogni periodo un cassetto, ad eccezione dei primi due, che abbiamo pensato di accomunare, forse perché il primo taglio cronologico è marginale rispetto alla cronologia storica del programma della media.

La classificazione generale

Quattro sono stati i settori (o le realtà) in cui, dipendentemente dal referente, sono stati suddivisi i documenti:

- a. la realtà ticinese, contrassegnata dalle lettere «TI»
- b. la realtà svizzera, contrassegnata dalle lettere «CH»
- c. la realtà europea, contrassegnata dalle lettere «EU»
- d. la realtà mondiale, contrassegnata dalla lettera «M».

Concretamente, per ordinare i documenti, abbiamo proceduto così. Ogni documento (fotocopia) è stato timbrato sul retro, in modo da essere immediatamente catalogabile.

Il timbro consta di sei caselle ed è fatto così:

1	2	3	4	5
6				

cas. 1: cerchietto autocollante (HERMA, diametro di 8 mm) che segna la divisione cronologica in colore; la stessa che poi appare sul cassetto;

cas. 2: realtà geografica toccata dal documento (TI, CH, EU, M);

cas. 3 e 4: data del documento;

cas. 5: numero progressivo del documento nello schedario;

cas. 6: tema del doc. in tutte lettere.

A questo punto, in sede di conclusione provvisoria, si pone tutta una serie di domande che riteniamo giusto girare ai nostri colleghi lettori.

A chi dev'essere rivolto principalmente l'archivio? Potrà essere utilizzato anche dagli allievi?

Che con la progettazione dell'archivio siano state create le premesse per un lavoro collettivo tra i docenti è appurato; ma sarà vero che l'archivio permetterà un nuovo modo di lavorare con gli allievi? (È questo lo scopo dell'archivio?) o sarà vero soltanto nella misura in cui gli allievi contribuiranno a costruirlo?

Come il lettore può capire, sono domande a cui non può essere data una risposta in questa sede. Noi ci limitiamo ad esporle affinché esse vengano affrontate dal maggior numero di docenti possibile; in modo particolare, naturalmente, da quei colleghi che hanno avuto modo di percorrere la nostra stessa strada prima di noi.

L'obiettivo è quello di aiutarci ad operare nel miglior modo possibile e nell'interesse di una scuola che vuole veramente essere nuova, senza risposte preconcepite, con alcune certezze, ma con molti dubbi.

Claudio Origoni

●	TI	18	53	3
ECONOMIA				

N.° 2

LA MUNICIPALITA'
DEL COMUNE DI MERGOSCIA.

Certifica che il Sig. Giuseppe Giacomo di Gino
Nativo di Mergoscia, domiciliato in Mergoscia
Di condizione proprietario Età d'anni _____
Costumi buoni.

Che si reca in Piemonte, meritevole di favore per suo figlio

In fede di che si rilascia il presente, onde possa ottenere il suo Passaporto dall'autorità competente.

Dato in Mergoscia, il 27 6bre 1853

PER LA MUNICIPALITA'

Il Sindaco
Pietro Bubatti

Il Segretario
Giuseppe

Verso nuove statistiche per il settore scolastico?

Paese classificato, come è noto, fra i più ricchi d'Europa la Svizzera rimane paradossalmente il più povero per quanto attiene alla produzione d'informazioni statistiche. Questo fatto è riscontrato in modo particolare nel settore educativo. Anzi, il ritardo accumulato nei confronti degli altri paesi europei tende ad aumentare piuttosto che a diminuire.

L'esempio dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), della quale fa parte la Svizzera, è indicativo in merito: i paesi membri nel settore delle statistiche per l'educazione non chiedono solo la produzione di dati utili e attendibili ma un'armonizzazione che permetta dei confronti sostenibili. Nel nostro paese invece le discussioni e i lavori in corso sono sempre ancorati alla produzione di dati elementari quali, ad esempio, il numero di docenti e degli edifici scolastici, l'ammontare delle spese, ecc.

Dal 1976 un progresso è stato comunque ottenuto. Esiste oggi una statistica nazionale degli allievi che è assai completa ed esauriente. Purtroppo questa conquista è rimasta senza seguito e non ha generato degli sviluppi nei settori complementari. Ciononostante un progetto di nuova legge federale sulla statistica è stato posto recentemente in consultazione.

Di fronte a tale situazione la Commissione federale di statistica scolastica ha elaborato uno studio sulle necessità prioritarie per i prossimi anni*). Indirizzato al Consiglio federale e sottoposto agli ambienti interessati, lo studio si propone di rilanciare la produzione di dati statistici nel settore educativo. Illustriamo qui di seguito gli elementi essenziali del documento citato.

Gli autori del rapporto si sono posti un primo interrogativo: il momento attuale è il più propizio per sollevare presso le autorità questo tema, quando la situazione è caratterizzata dalla nuova ripartizione dei compiti fra Cantoni e Confederazione, dalla limitazione delle spese pubbliche e da un certo ripiego su se stessi da parte dei Cantoni? Paradossalmente la risposta è stata positiva dato che è proprio nei periodi difficili che la necessità di disporre di statistiche è importante. Le statistiche rappresentano uno strumento privilegiato che consente una pianificazione efficace e razionale, evitando così spese e investimenti superflui. Tanto più che i problemi che dovrà affrontare il nostro sistema educativo non sono unicamente di ordine finanziario; infatti a partire dagli anni settanta la società svizzera tende a trasformarsi in una società postindustriale. Ciò comporta vaste ristrutturazioni economiche che si traducono essenzialmente nella terziarizzazione (che la recessione non ha rallentato). Parallelamente i valori e le norme ammesse dalla società subiscono delle modificazioni, segnatamente nel settore formativo. La scuola non può sfuggire a questo fenomeno.

A tutto ciò si aggiungono le considerazioni demografiche. Il cambiamento più rilevante

è costituito dalla forte regressione delle nascite. In Svizzera si sono registrate 113.000 nascite nel 1964 e solo 74.000 nel 1981.

Tesi relative allo sviluppo della statistica scolastica negli anni ottanta

In questa sede non presenteremo tutte le tesi contemplate nel rapporto della Commissione federale di statistica scolastica, ma ci limiteremo alle proposte concernenti la creazione e lo sviluppo della statistica svizzera nel settore educativo. Si tratta, evidentemente, di una scelta forzosamente arbitraria che riflette solo in parte lo studio elaborato.

Una statistica nel settore educativo è necessaria a livello svizzero

I problemi connessi al problema educativo degli anni ottanta non si manifesteranno isolatamente in certi cantoni, ma in regioni comprendenti più cantoni, se non l'insieme del paese. Per questo occorre disporre di statistiche a livello nazionale.

Statistica finanziaria dell'insegnamento

Nella statistica finanziaria occorre ottenere che le spese per la formazione siano suddivise nei cantoni per ordine di scuola e genere di spesa.

Per la Svizzera si dispone attualmente dei dati statistici delle finanze pubbliche pubblicati dal Dipartimento federale delle finanze. Occorre rilevare che queste informazioni non sono sufficientemente differenziate né qualitativamente valide per delle analisi finanziarie nel settore educativo.

Questa osservazione interessa soprattutto la scuola dell'obbligo che, in alcuni cantoni, è di competenza comunale. Attualmente solo una parte dei dati finanziari comunali viene rilevata integralmente.

Statistica del personale insegnante e statistica dei mezzi per l'insegnamento

Anche se all'inizio del 1981 le istanze competenti hanno procrastinato il progetto di statistica svizzera del personale insegnante, appare evidente che nel corso degli anni ottanta si dovranno prendere decisioni importanti per quanto attiene, da un lato, alla politica del personale nel sistema educativo e, dall'altro, alla formazione del corpo docente. È una delle ragioni per la quale occorre disporre tempestivamente dei dati necessari, non fosse che in considerazione di problemi quali la disoccupazione magistrale, l'estensione della durata della scolarità, la scelta delle scuole superiori, ecc.

La statistica di determinati mezzi tecnici nelle scuole serve ad avere uno sguardo d'assieme degli investimenti effettuati.

Indagini relative a uno specifico genere di scuola, inchieste e altri rilevamenti dovrebbero dare una risposta ai più svariati bisogni



d'informazione e indicare quali saranno in futuro le necessità delle scuole nel campo della radiotelevisiva, dell'informatica, ecc.

Documentazione centralizzata

Per raggiungere questi obiettivi si allestirà una documentazione centralizzata, accessibile al pubblico, relativa a tutte le statistiche scolastiche.

La documentazione sulle diverse statistiche elaborate, segnatamente nei cantoni, è una delle principali condizioni nella realizzazione della statistica svizzera per il settore educativo. Si tratta di un mezzo d'informazione per i cantoni e per i comuni.

Diffusione dei dati statistici

Analoga attenzione sarà rivolta sia alla diffusione dei dati statistici sia al loro rilevamento e alla loro analisi. Occorre che tutte le statistiche pubblicate siano accompagnate da una chiara interpretazione e da un commento analitico e che la pubblicazione, per quanto riguarda forma e interpretazione sia concepita in funzione dei destinatari. Ambienti molto diversi utilizzano queste statistiche. Ne consegue che i servizi scolastici devono sforzarsi di pubblicare le loro informazioni tenendo conto dei destinatari.

Il futuro della statistica scolastica in Svizzera non è ancora delineato in modo preciso. Esso non dipende solo dalle autorità federali e cantonali né dalla buona o cattiva volontà degli addetti ai lavori. I fruitori, siano essi ricercatori, docenti, genitori... e allievi, devono assumere un proprio ruolo.

Ne consegue la necessità che i loro pareri, i loro desideri e i loro bisogni siano espressi con tempestività, in modo da superare l'apparente scarso interesse per la statistica scolastica.

J. Prod'hom

Traduzione dell'articolo di J. Prod'hom, capo del settore pianificazione e prospettive del Centro svizzero di documentazione e di informazione in materia d'educazione, apparso nel bollettino del Centro no. 83/84, Ginevra 1983.

*) *Le necessità statistiche sulla formazione negli anni ottanta*. Berna, Commissione federale di statistica scolastica, luglio 1983, pag. 20.

Nuovo sistema di valutazione per gli allievi di scuola elementare

L'introduzione graduale dei nuovi programmi nelle scuole elementari del nostro cantone non poteva prescindere da un ripensamento sulle modalità di valutazione degli allievi e quindi dalla ricerca di strumenti più idonei di informazione per i genitori in merito ai risultati dell'apprendimento.

Dal corrente anno scolastico sono infatti in vigore, limitatamente alle classi in cui si applicano i nuovi programmi (circa 200 prime, 55 classi di seconda e 10 classi pilota di terza) disposizioni diverse da quelle adottate in passato.

La nuova versione dei «Libretti scolastici» mantiene alcune caratteristiche del precedente sistema di valutazione e introduce nel contempo quelle modifiche d'impostazione che sono sembrate più coerenti con l'indirizzo pedagogico stabilito dai nuovi programmi. Nel libretto «Comunicazioni ai genitori», consegnato all'allievo al termine del primo e del secondo trimestre (a metà dicembre e a metà aprile) l'insegnante registra le informazioni essenziali sui risultati nei vari campi dell'apprendimento e sulla partecipazione dell'allievo alla vita della classe.

Le varie rubriche concernono il comportamento (adattamento alla vita comunitaria, interesse, capacità di lavoro individuale e in gruppo), la matematica, la lingua italiana, il francese, lo studio d'ambiente e le attività espressive (educazione fisica, musicale, attività manuali e tessili, disegno e attività pittoriche). Quale punto di riferimento per una compilazione dei libretti che risponda a criteri di semplicità e di chiarezza, e quindi di reale comunicazione, gli insegnanti dispongono di una serie di suggerimenti che da un lato inducono a uno sforzo di analisi nella valutazione delle competenze raggiunte dall'allievo e dall'altro offrono esempi di formulazioni efficaci e pertinenti.

Si vuole in questo modo evitare che le comunicazioni ai genitori si riducano, come ancora accade, a generiche segnalazioni scarsamente orientative per le famiglie o, peggio ancora, a armetiche enunciazioni.

Nel secondo trimestre, le informazioni dell'insegnante sono accompagnate da una «valutazione orientativa» riferita al raggiungimento degli obiettivi minimi previsti dal programma, considerati nel loro complesso.

I genitori dispongono così di un apprezzamento di tipo globale che situa l'allievo secondo i tre seguenti parametri:

- al di sotto dei minimi previsti;
- appena sufficiente;
- al di sopra dei minimi previsti.

Nell'intento di promuovere ulteriormente il contatto tra scuola e famiglia, il libretto comprende un apposito riquadro riservato alla richiesta di un colloquio, sia da parte del docente sia da parte dei genitori.

A questi ultimi è inoltre data la possibilità, come in passato, di esprimere eventuali osservazioni per l'insegnante sulle pagine finali del libretto.

Al termine dell'anno scolastico la valutazione espressa a parole lascia il posto a una valutazione mediante note numeriche. Le dimensioni considerate sono le seguenti: condotta, applicazione, italiano, francese, matematica, studio d'ambiente, educazione fi-

sica, educazione musicale, educazione grafico-pittorica, attività manuali e tessili, religione.

Abolite le note 1 e 2, praticamente mai utilizzate nella scuola elementare, la nuova scala dei valori risulta correlata al raggiungimento degli obiettivi, secondo la seguente gerarchizzazione:

la nota 6 significa che l'allievo, oltre ad aver raggiunto gli obiettivi minimi in modo ampio e sicuro, è in grado di affrontare regolarmente situazioni più complesse (obiettivi di sviluppo);

la nota 5 significa che l'allievo, oltre ad aver raggiunto gli obiettivi minimi con sicurezza, dimostra anche di saper affrontare situazioni più complesse (obiettivi di sviluppo);

la nota 4 significa che l'allievo ha raggiunto l'insieme degli obiettivi minimi;

la nota 3 significa che l'allievo non ha raggiunto l'insieme degli obiettivi minimi.

È ammesso l'uso dei mezzi punti, come finora, a eccezione delle insufficienze nelle classi finali del ciclo.

Per il momento gli obiettivi minimi cui le note si riferiscono non sono ancora definiti in una forma sufficientemente operazionalizzata, e tale da consentire una univoca interpretazione della scala di valutazione.

Sarà questo un lavoro che accompagnerà la graduale introduzione dei nuovi programmi e dovrà fondarsi su esperienze concrete. Come per il passato, le decisioni di promozione terranno conto che la nostra scuola conserva la suddivisione in due cicli di studio, ciò che presuppone disponibilità verso l'individualizzazione dell'insegnamento in relazione ai diversi ritmi di apprendimento negli stessi anni di scolarità.

Prima di essere adottato, il nuovo sistema di valutazione ha superato un periodo di sperimentazione di due anni, al termine del quale sono state raccolte le opinioni dei docenti e dei genitori interessati, oltre che dei quadri scolastici. Dei 190 genitori (su 211) che hanno rinvio il questionario, l'85% si è dichiarato soddisfatto della nuova impostazione, il 10% parzialmente soddisfatto e il 5% non soddisfatto. Il 95% ha comunque affermato che le modalità di valutazione a fine anno risultano sufficientemente chiare e una per-

centuale oscillante tra l'82% e il 92% ha dato un giudizio positivo sulle varie rubriche del libretto «Comunicazioni ai genitori».

Sostanzialmente positiva anche l'opinione dei docenti sperimentatori e dei quadri scolastici, le cui osservazioni hanno consentito un minuzioso esame dei documenti e opportune modifiche. Nell'ambito della riforma della scuola elementare, il tema della valutazione non poteva tuttavia prescindere da considerazioni che superassero le necessità pratiche di un apprezzamento degli allievi.

La valutazione assume infatti un significato più ampio e più costruttivo se la si considera innanzitutto come riflessione del docente sulla propria attività pedagogica.

Se questa attitudine all'analisi critica del proprio operato è presente nell'insegnante, allora la ricerca di strategie di intervento meglio adeguate allo scopo, la differenziazione delle attività didattiche, la varietà degli approcci diventano elementi indissociabili dalla valutazione.

Prima ancora di valutare gli allievi è bene che il docente si abitui a valutare l'efficacia del proprio intervento educativo e a chiedersi quali alternative esistano per ottenere risultati migliori.

È con questo intento che è stato consegnato ai docenti un raccoglitore per le «verifiche dell'insegnamento e l'osservazione degli allievi».

Si tratta di uno strumento personale che il docente utilizza regolarmente per annotare verifiche, osservazioni e valutazioni svolte durante l'anno.

Alcuni esempi, riferiti sia ai diversi campi dell'apprendimento, sia al comportamento, suggeriscono all'insegnante modalità diverse di registrazione, a seconda dei casi.

Essi mettono in evidenza l'importanza di forme variate di valutazione, anche intuitive, ma soprattutto insistono, nell'ottica di una valutazione formativa, sul «dopo», cioè sull'intervento terapeutico che deve seguire quello valutativo.

Le nuove disposizioni sulla valutazione vanno quindi viste nel loro insieme, poiché i vari strumenti sono complementari, pur conservando caratteristiche specifiche.

La valutazione rimane un fatto complesso, in merito al quale la letteratura pedagogica non ha certo risparmiato proposte anche ardite.

Ma deve anche restare un fatto a misura di insegnante, di genitori, di allievo.

Mario Delucchi

Paul Klee, 1930



Centro di ricerca per la storia e l'onomastica ticinese. FOGLI continua così a dar corpo al desiderio di offrire ospitalità a istituti qualificati che operano sulla o nella Svizzera italiana (dopo l'Ufficio delle ricerche economiche di Bellinzona e il *Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana* di Lugano) perché si presentino al pubblico.

L'interesse verso i nomi di luogo e l'avventura della loro storia – che è parte importante del lavoro del Centro zurighese –, ha suggerito di illustrare il lavoro della *Commissione cantonale di nomenclatura*, un organismo poco noto ma che esercita le scelte di politica culturale, in fatto di toponomastica, che l'intervento sul territorio richiede. Cosa fa, con che criteri opera, è illustrato da Rosanna Zeli.

Si sa quanto l'immagine impressa in una lastra o su una fotografia possa diventare preziosa testimonianza storica. A un cospicuo archivio fotografico, ricco di 8500 lastre – quello dei fratelli Büchi attivi a Locarno per alcuni decenni nella prima metà del secolo e depositato presso la Biblioteca Salita dei Frati – è dedicato il quarto contributo, di Aldo Abächerli.

Ma la più grossa fabbrica di immagini, fisse e mobili, oltre che di parole e musiche, sono nella Svizzera italiana la Radio e la Televisione. Nei suoi magazzini giacciono materiali e materiali da mezzo secolo. Da alcuni anni si sta attendendo a un grosso progetto di ordinamento che prelude all'apertura al pubblico e che viene ampiamente illustrato in FOGLI da Giorgio Pagani.

Infine viene presentata un'altra iniziativa in atto: la *Biblioteca della Commercio e biblioteca regionale* di Bellinzona: la illustra, nella sua storia e nel ruolo che sta assumendo nel sistema bibliotecario cantonale, Pierluigi Borella.

Chiudono FOGLI i documenti illustrativi dell'attività dell'Associazione Biblioteca Salita dei Frati nell'ultimo anno.

FOGLI è ottenibile al prezzo di franchi 7 presso l'Associazione Biblioteca Salita dei Frati, 6900 Lugano, e nelle principali librerie del Cantone.

Una legge cantonale per la cultura

(Continuazione da pagina 2)

perfezionamento di operatori responsabili della vita culturale o d'un settore di essa nell'insieme del Cantone o in una regione; incoraggiare e sostenere finanziariamente la creazione e lo sviluppo di biblioteche e di musei locali e regionali; mettere a disposizione per attività culturali gli edifici scolastici pubblici e le loro attrezzature» (articolo 38). Il diritto di ricevere l'aiuto del Cantone non è un diritto assoluto dei singoli o degli enti culturali. Esso è limitato dai mezzi finanziari a disposizione e subordinato, ovviamente, alla validità delle iniziative per le quali si chiede l'intervento sussidiario del Cantone. Bisognerà inoltre ripartire equamente i sussidi tra i vari settori culturali e incoraggiare il coordinamento delle iniziative pubbliche e private, per condurre una politica culturale coerente e per evitare di disperdere i mezzi materiali disponibili.

La legge regola anche «la formazione permanente degli adulti, considerata parte integrante dell'attività educativa e intesa a suscitare e soddisfare nelle persone prosciolte dagli obblighi scolastici interessi culturali, di natura professionale e non professionale, e a sviluppare le loro attitudini intellettuali e pratiche» (articolo 42). Oltre ai corsi per gli adulti organizzati direttamente dal Cantone, il progetto prevede la possibilità di aiutare finanziariamente altre iniziative nel campo dell'educazione ricorrente. La stessa possibilità è offerta alle scuole locali o private che operano nel campo della formazione culturale (musica, teatro, belle arti, arti applicate, fotografia, cinema eccetera), in settori nei quali il Cantone non ha scuole sue o le ha in numero insufficiente.

Dal punto di vista organizzativo il disegno di legge postula la creazione presso il Dipartimento della pubblica educazione (DPE) dell'Ufficio cantonale della cultura, al quale spetteranno i compiti esecutivi necessari per attuare la politica culturale del Cantone. Il coordinamento delle attività attribuite oggi a istituti e a uffici che dipendono da dipartimenti diversi esige che ci sia un centro con una visione globale dei problemi culturali.

La partecipazione degli ambienti interessati alla definizione degli scopi e dei modi degli interventi culturali è garantita dal Consiglio cantonale della cultura. Questo organo di nuova creazione, presieduto dal direttore del DPE e comprendente da 11 a 21 membri, «assiste il Consiglio di Stato e il DPE nel fissare le linee direttive della politica culturale del Cantone, suggerisce le iniziative op-

portune nel campo della cultura, esamina le questioni e le richieste che gli sono sottoposte dalle autorità competenti» (articolo 45).

Il finanziamento delle attività culturali intraprese o incoraggiate dal Cantone sarà assicurato «con il sussidio annuo accordato dalla Confederazione al Cantone per il promovimento della sua cultura e della sua lingua; con i crediti annuali iscritti nel bilancio del Cantone a favore degli istituti e degli uffici interessati; con un credito annuale iscritto nel bilancio del DPE, destinato all'aiuto che il Cantone fornisce agli enti pubblici locali e ai privati [...]; con i due terzi della quota del ricavo netto della Lotteria intercantonale che spetta annualmente al Cantone; con il ricavo dell'imposta sugli spettacoli [...]; con i doni e con i lasciti fatti al Cantone per scopi culturali; con eventuali contributi volontari di enti pubblici locali e di privati» (articolo 48).

Il DPE terrà conto delle osservazioni e delle proposte che gli saranno inviate in tempo utile e vorrebbe presentare al Consiglio di Stato prima delle vacanze estive il testo definitivo del disegno di legge e il messaggio che deve accompagnarlo. Se il Gran Consiglio approverà la legge nel prossimo autunno, essa potrebbe entrare in vigore nel 1985, com'è indicato dal *Rapporto al Gran Consiglio sulle linee direttive e sul piano finanziario 1984-1987 del Consiglio di Stato* (novembre 1983).

*) Creando il Museo storico e il Museo archeologico si dà finalmente un seguito pratico alle intenzioni espresse nel decreto legislativo del 9 marzo 1953 che intitola alcune opere alla ricorrenza del 150° anniversario dell'entrata del Cantone Ticino nella Confederazione.

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Simona

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 243455

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 334641 — c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 15. —
fr. 2. —