

SCUOLA 116 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XIII (serie III)

Settembre 1984

SOMMARIO

Educazione alla salute — «Dossier» la scuola e il bilinguismo — Insegnamento delle lingue nazionali e scambi fra le regioni linguistiche della Svizzera — La doppia docente nelle scuole materne del Cantone: terminato il triennio sperimentale — Revisione dell'ordinanza federale concernente il riconoscimento degli attestati di maturità — Assetto del territorio e strutture fondiario-aziendali agricole (II parte) — «Erich Fromm» — Segnalazioni — Comunicati e informazioni.

Educazione alla salute

La scuola obbligatoria, istituzione che accoglie tutti i bambini del Paese, è sempre stata vista come luogo privilegiato per introdurre nuove norme di comportamento.

Via via che alcune regole d'igiene si andavano imponendo, la scuola se ne è fatta interprete cercando di trasmetterle alle nuove generazioni: si ricordi il controllo della pulizia delle mani e delle unghie tipiche nella nostra scuola di qualche decennio fa.

Potremmo citar di seguito la cura del portamento, dell'alimentazione, la trasmissione di semplici principi di igiene: la scuola popolare ha sempre recepito questi compiti come propri e ha cercato di tradurli nel migliore dei modi possibili nel proprio insegnamento.

La mela a ricreazione non basta

Riproporre il tema dell'educazione alla salute, come lo si è fatto recentemente a Lugano con i docenti del settore professionale, potrebbe perciò dare l'impressione di voler risuscitare problemi ormai conosciuti, ridare attualità a soluzioni già trovate.

Nella realtà le cose stanno in maniera un po' diversa. La preoccupazione dell'educazione alla salute è diventata più attuale per almeno due fattori principali:

– Si sono determinate, nell'ambito della ricerca della causa delle malattie, precise catene causali che evidenziano il peso di vari fattori nell'insorgere di determinate malattie. Quando si sa che in



Ticino si muore per malattie cardiovascolari più che in altre parti della Svizzera e che questa malattia è codeterminata in maniera significativa dalle abitudini alimentari, dall'abuso di tabacco, di alcol e dalla mancanza di moto, si capisce come si apra alla prevenzione una concreta possibilità di intervento, con effettive possibilità di controllo. Si sa che si può fare qualche cosa e si sa in quali settori intervenire.

– L'esplosione dei costi dei trattamenti medico-sanitari ha reso economicamente interessante gli investimenti nella prevenzione delle malattie. Il Canton San Gallo ha emanato, a cura di un apposito gruppo di studio, precise disposizioni per l'educazione alla salute nei vari ordini di scuola. Il Canton Argovia, recentemente, ha assunto un docente con l'incarico di impostare i programmi di educazione alla salute nelle scuole del Cantone. Di fronte ai costi anche di un solo cancro ai polmoni, i costi di un'azione di prevenzione risultano ampiamente giustificabili.

Anche sul piano metodologico si impone una nuova impostazione. Secondo l'autorevole opinione del dr. Müller, direttore dell'Istituto svizzero di profilassi dell'alcolismo, gli interventi basati principalmente su una serie di proibizioni o di consigli hanno dimostrato il loro insuccesso: non basta dire agli allievi o agli adulti che cosa fa bene e che cosa fa male per ottenere una modifica dei comportamenti. Tutti i fumatori sono coscienti del maggior rischio al quale si sottopongono, ma non per questo smettono di fumare.

Le cose buone o sono proibite, o sono peccato, o fanno ingrassare

È chiaro che dovremo continuare a proibire il fumo nelle scuole del Cantone. Altrettanto chiaro è che questo provvedimento non porterà lontano. Rendere



proibito un piacere significa compiere un'operazione non priva di risvolti paradossali: la proibizione può aumentare il fascino del proibito. Basti pensare alle ciliege rubate sulla pianta del vicino.

Prevale perciò, a livello nazionale, una certa diffidenza verso campagne settoriali incentrate su problemi certo allarmanti, ma limitati come l'uso di alcolici, di tabacco o di stupefacenti. Si fa sempre più strada l'ipotesi della necessità di una educazione globale che sottolinei gli aspetti positivi di una vita armonica, serena, dove il soggetto è in grado di fare scelte autonome che permettano il raggiungimento di un buon equilibrio personale.

L'informazione non basta

Il piano di educazione sanitaria deve contenere elementi di informazione da trasmettere agli allievi: ma non basta. Fondamentale rimane infatti la necessità di curare la formazione di base della personalità, di potenziare la capacità di decisioni autonome e di sostenere l'allievo nella ricerca di soluzioni ai propri conflitti. Non ci si meravigli perciò se i sussidi didattici preparati dall'Istituto svizzero di profilassi dell'alcolismo propongono al docente di far parlare i bambini sulle loro paure, di aiutarli a esprimere - magari con giochi di ruolo o con drammatizzazioni - sentimenti ed emozioni relativi alla vita scolastica o familiare. Si parla certo anche di alcol e dei suoi effetti nocivi sulla salute, ma come di una soluzione sbagliata a problemi reali che tutti noi dobbiamo quotidianamente affrontare: il problema del limite, dell'insuccesso, della paura, della delusione. Problemi che vanno affrontati direttamente senza la scorciatoia dell'alcool, del calmante o della droga.

Educazione alla salute = educazione?

Al termine di queste brevi riflessioni ci si potrebbe chiedere se l'educazione alla salute non diventi uno stimolo per un ripensamento dell'impostazione educativa in generale: se le ipotesi espresse da vari specialisti negli ultimi tempi sono esatte, l'educazione alla salute consiste principalmente in una buona educazione all'autonomia, alla capacità di decidere, alla capacità di assumere attivamente conflitti e difficoltà inevitabili nella vita quotidiana. Anche la salute diventa in questo contesto un compito da affrontare in prima persona senza delegarlo al medico o senza aspettare che la malattia - che non è più destino incombente, ma possibile scelta - ci colpisca. Si capisce perciò come parlare di educazione alla salute non significhi introdurre una nuova materia nel già carico insegnamento delle nostre scuole, ma significhi proporre un principio informatore, presente in tutte le materie e in tutti i momenti educativi. Un obiettivo sicuramente molto ambizioso, ma conforme a quanto propone lo speciale gruppo di lavoro del Canton San Gallo.

Letteratura

- Konzept einer Stufenübergreifenden Gesundheitserziehung in der Schule, San Gallo, 1982.
- Education scolaire pour la santé, Richard Müller, Drogalcool 2/80, ISPA, Lausanne.
- Evaluation de l'efficacité de 127 programmes de prévention des toxicomanies, Eric Schaps e altri, Drogalcool, 4/81, ISPA, Lausanne.
- Vivre... ensemble (10-13 anni), Istituto svizzero di profilassi contro l'alcolismo, Losanna, 1983.
- Je participe... présent (13-16 anni), Istituto svizzero di profilassi contro l'alcolismo, Losanna, 1983.
- Prevenzione delle malattie cardiovascolari in Svizzera, DOS, Bellinzona, 1984.

«Dossier» la scuola e il bilinguismo

di Giovanni Gozzer

Scuola primaria e nuovi programmi

In un mio recente studio sui nuovi programmi proposti per la scuola primaria italiana dalla apposita Commissione (cui ha dato il suo nome il Sen. Fassino) scrivevo: «Nessuna scuola e nessun programma tra quelli oggi noti introduce lo studio della seconda lingua prima del quinto o sesto anno di scolarità; il caso più interessante, e quasi da studiare in vitro è quello della Svizzera, Paese che, avendo quattro lingue nazionali non presenta tuttavia in nessuno dei programmi dei suoi 23 Cantoni un insegnamento di lingua 2 a livello primario...»¹⁾

In cortese contrapposizione con quanto da me affermato l'illustre studioso di problemi psicolinguistici e glottologici Renzo Tritone, dell'Università di Roma, mi inviò un suo studio su «Le lingue straniere nella scuola elementare»²⁾ in cui erano diligentemente annotati tutti gli esperimenti di bilinguismo attuati in vari Paesi del Mondo a questo livello scolastico. Mi fu facile rispondergli che si trattava pur sempre di esperimenti, non di inserimento effettivo della lingua 2 nei programmi scolastici ufficiali. E che indicando lo «status» di fatto delle legislazioni riferite ai Paesi con unica lingua nazionale (e in parte a quelli con regime linguistico nazionale bilingue o addirittura, caso svizzero, plurilingue) non avevo inteso negare la validità dei principi del bilinguismo precoce, sostenuto da Tritone e da altri studiosi di non meno riconosciuto livello; ma che volevo soltanto constatare come la decisione della commissione Fassino non avesse dietro di sé una verifica documentale e sperimentale della bontà della decisione assunta.

A questo punto mi arriva tra le mani il n. 113 della rivista mensile «Scuola Ticinese», nel quale sono riportati integralmente i nuovi programmi per la scuola elementare del Canton Ticino. Programmi nei quali vedo incluso l'insegnamento generalizzato e obbligatorio della lingua francese a partire dal terzo anno di scuola primaria; con tre momenti settimanali fissi di 20-30 minuti e non meglio individuati momenti, di analogia durata, destinati a giochi, canti ecc. Innegabilmente i programmi sono frutto di seria elaborazione e le indicazioni relative alle «competenze» richieste nei vari anni del secondo ciclo primario sono definite con la chiarezza e la precisione denotanti la mano dell'esperto linguista.

Personalmente non appartengo né alla schiera degli oppositori inossidabili del «bilinguismo primario», né a quella dei sostenitori della sua validità; o addirittura della necessità di farne uno dei cardini della programmazione didattica primaria. Ho soltanto una serie di problemi. La lettura di alcuni documenti che avrò successivamente occasione di citare e, in particolare, l'analisi dei vari articoli contenuti, anch'essi con un titolo come quello da me dato al presente tentativo di puntualizzazione («Dossier») nel recentissimo n. 49 della rivista trimestrale «Perspectives», edita dall'UNESCO, mi hanno suggerito di tentare di presentare

con la maggior chiarezza possibile un problema che innegabilmente nei prossimi anni dovrà esser affrontato, sia pure in prospettive profondamente diverse, dai programmi scolastici di tutti o quasi tutti i Paesi.

Premessa: disboscamento lessicale

Credo comunque che, affrontando il presente discorso, il primo sforzo da compiere sia quello di un chiarimento di lessico, ad evitare la confusione e l'ambiguità che in questo campo spesso è assai facile constatare. Cominciamo pure dalle prime distinzioni, costituendo questo lessico di base al cui rispetto ci si atterrà successivamente.

Seconda lingua (o lingua 2, come comunemente si usa anche dire) è quel particolare insegnamento di lingua «straniera», che, affiancato allo studio della lingua nazionale, ha inizio generalmente nel secondo ciclo della scuola obbligatoria e cioè verso gli 11-12 anni, nei paesi in cui la lingua nazionale ha un carattere esteso o generalizzato. In questo caso si presenta spesso il cosiddetto problema dell'anticipo: superare cioè le frontiere del livello medio e spingere avanti la fase iniziale di approccio alla seconda lingua; nelle esperienze finora effettuate, in genere, la frontiera si colloca tra il secondo e il terzo anno di scuola primaria (ma non

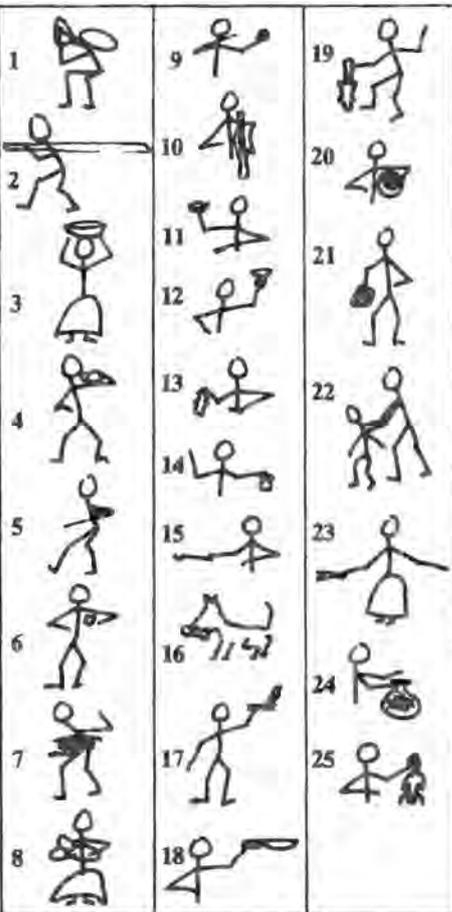
mancano esperienze anticipate di «accostamento» che si collocano al livello della scuola materna).

Bilinguismo: può essere inteso in due significati: un primo e più comune è offerto dalla situazione dei paesi non omofoni (ad esempio il Belgio col suo duplice standard linguistico «paritetico», vallone e fiammingo); un secondo è rappresentato da situazioni particolari, nelle aree di intersezione fra culture linguistiche diversificate, in cui la «lingua nazionale» è lo strumento veicolare d'uso, ma il gruppo considerato utilizza, in larga misura, e spesso nella quasi totalità, una lingua diversa da quella nazionale come «lingua materna». È il caso dei gruppi di parlanti valdostani, alto-atesini, sloveni dell'area giuliana. In questo secondo caso si danno due diverse situazioni: quella dei parlanti una lingua materna con statuto linguistico autosufficiente, riferibile a lingue dotate di propria autonoma evoluzione a livello nazionale esterno (francese, tedesco, sloveno); e quella dei parlanti lingue «minoritarie», prive di reale autonomia e collegamenti evolutivi e talvolta puramente relittuarie (colonie greche, albanesi, occitaniche, catalane). Nel primo caso, generalmente già a livello elementare, quando sia riconosciuta l'autonomia linguistica del gruppo, si avvia lo studio della seconda lingua (e cioè, in questo caso, la lingua nazionale); nei casi delle lingue minoritarie fino ad oggi non esistono statuti organici di garanzia dell'uso scolastico della lingua minoritaria; spesso vi sono «temperamenti» legislativi particolari che consentono forme di acculturazione nell'idioma specifico minoritario. Il caso più noto è quello della Francia, dove recenti disposizioni del governo socialista hanno introdotto, ai livelli secondari peraltro, forme di accostamento alle «culture locali».

Vi sono molti modi di «portare» un oggetto. La maggior parte delle lingue occidentali usa, in ciascun caso, delle perifrasi. Lo tzeltal, lingua maya del Messico, ha venticinque parole diverse per esprimere i vari modi di portare un oggetto.

- 1 — sul dorso (euch)
- 2 — sulle spalle (q'uech)
- 3 — sulla testa (pach)
- 4 — sopra la spalla (cajnuc'tay)
- 5 — sotto il braccio (late')
- 6 — in tasca (chup)
- 7 — in un pacco (tom)
- 8 — sulle braccia (pet)
- 9 — in mano (mol)
- 10 — a tracolla (jelup'in)
- 11 — nel pugno (nop')
- 12 — in un recipiente (lat')
- 13 — per una estremità (dell'oggetto) (lip')
- 14 — in un sacco (chey)
- 15 — in un cucchiaino (lup)
- 16 — tra i denti (cats')
- 17 — in alto (tuck)
- 18 — per aria (toy)
- 19 — a pendoloni (lie)
- 20 — un oggetto a spirale (bal)
- 21 — arrotolato (ch'et)
- 22 — con le due mani (chech)
- 23 — con una pinza (lut')
- 24 — molti oggetti insieme (yom)
- 25 — per il collo (pich')

Fonte: da *Who brought the Word*. («Chi portò la parola»). The Summer Institute of Linguistics, Santa Ana, California, 1963.



Dal «Corriere dell'UNESCO».

Lingua nazionale (o nei casi di pluralità etnica «consistente» in un medesimo stato nazionale, *lingue nazionali*): nell'interpretazione che ne viene comunemente riconosciuta è la lingua utilizzata per veicolare informazione, per comunicare a livello ufficiale, per l'impiego all'interno delle istituzioni. Un sistema linguistico plurinazionale è diverso dal cosiddetto «bilinguismo», sopra definito; anche se con questo presenta aspetti comuni e problemi affini.

Lingua materna. Alla sua definizione si sono impegnati nel novembre-dicembre 1981, a Vienna, i massimi specialisti mondiali su questi problemi, in una conferenza convocata dall'Unesco sul tema «Lingue materne e insegnamento». La formulazione definitiva del termine è stata, dopo lunghe discussioni, la seguente: «La lingua materna di una persona è la lingua utilizzata dalla comunità etnica alla quale tale persona appartiene, a condizione che essa abbia già acquisito tale lingua». Per il linguista ungherese György Szépe la lingua materna è semplicemente «la lingua della socializzazione primaria». Per altri ancora il termine «lingua materna» è assai vago (vedi il caso di orfani, di figli di genitori linguisticamente differenziati, di figli di separati-divorziati, ecc.). Resta comunque, come indicazione pratica valida, quella di riferirsi alla lingua dell'etnia di appartenenza. Il problema diventa complesso quando (il caso tipico è quello della Jugoslavia) le lingue etnicamente differenziate sono così numerose, rispetto a quelle aventi possibilità di statuto linguistico autonomo e integrale, da presentare un sistema scolastico a mosaico, come una specie di «patchwork» linguistico.

Bilinguismo precoce. È una teoria che ha preso piede soprattutto negli anni più recenti e che sostiene l'opportunità di anticipare al massimo l'integrazione in una lingua diversa dalla nazionale o dalla materna, cominciando addirittura nella fase prescolastica. Le ragioni a favore del precocismo sono soprattutto, ma non solo, di tipo fisiologico (in rapporto alla sintonizzazione dei meccanismi fonico-auricolari); contro il precocismo sono invece quanti sostengono che solo su una gamma linguistica ben definita e consolidata è possibile costruire strutture linguistiche parallele.

Acculturazione, biacculturazione. Accanto alla identità linguistica si definisce una *identità culturale*, che sarebbe, in termini antropologici, il corrispettivo dell'*identità linguistica* nella lingua materna nazionale. Ma il principio è stato largamente contestato in questi ultimi anni: il francese, il castigliano, l'italiano sono lingue nazionali, ma non coprono l'intera gamma delle identità culturali, e spesso anche linguistiche. Intere regioni rivendicano oggi nuove identità linguistiche e culturali. La questione delle *lingue regionali*, ad esempio, è esplosa in Francia. Alle «minoranze frontaliere» (Alsaziani, Fiamminghi, Catalani, Corsi) si aggiungono le richieste di «regionalizzazione culturale» dei Bretoni e dei Baschi, del resto ben identificabili nelle diversità originarie; ma anche quelle degli Occitani del Sud, dei Franco-Provenzali, delle varietà interne rispetto al gruppo nordico di «langue d'oïl» (Normanno, Gallo, Angioino, Poitierino, Borgognone, Piccardo, ecc.). In Spagna la Costituzione del 1978 ha riconosciuto, oltre alla lingua nazionale (il Castigliano) 3 lingue ufficiali (il

Catalano, il Gallego o Galiziano, e il Basco o Euskera); e altre lingue regionali aspirano ad analoghi riconoscimenti. In Italia è allo studio del Parlamento una bozza unificata del testo di legge «Sull'uguaglianza in materia di diritti linguistici»; in tutto 13 lingue, di cui alcune già dotate di statuto di riconoscimento a livello scolastico, altre in attesa di vedere riconosciuto tale statuto, vogliono un canale scolastico autonomo.

Lingue vernacolari. Anche questo concetto non è molto preciso. Riferito alle realtà euro-occidentali il «vernacolo» (talora usato indifferentemente in luogo di «dialetto») indica una connotazione oppositiva rispetto alle forme idiomatiche superiori, colte o civili. Riferito alle realtà più vaste e complesse del Terzo Mondo, il termine *vernacolare* è usato talvolta in luogo del più comune «lingue tribali» anche se impropriamente. Quanto al «dialetto» esso potrebbe essere definito come sistema linguistico di ambito geografico limitato, capace di soddisfare alcuni (ma non tutti) i vari aspetti delle esigenze espressive, gli aspetti usuali-familiari, le esigenze comuni, la comunicazione spontanea; ma non gli aspetti letterari o tecnici.

Lingua franca. Il termine, derivato dall'uso arabo, indicò fino al secolo XIX quella commistione di espressioni europee (con prevalenza italiana e spagnola) che venivano utilizzate dai marinai e nei vari porti e lungo le vie dei traffici mediterranei. Oggi il termine è utilizzato per indicare strutture linguistiche ramificate, che superano i singoli confini nazionali e non hanno pertanto specifica pertinenza etnica, pur avendo vastissima diffusione. Il caso più noto è quello dello Shwayli, o lingua franca africana. Uno stato, la Tanzania, l'ha addirittura adottata come lingua di insegnamento ufficiale, in luogo sia delle lingue locali sia di quelle coloniali-internazionali.

Lingue coloniali. Sono quelle che i Paesi colonizzatori hanno introdotto nei vari Paesi «dominati», sia sovrapponendosi a lingue e culture locali poco consistenti o frammentatissime, sia affiancandosi (Cina, India, ecc.) a strutture linguistiche di alto livello preesistenti. Bene o male queste lingue coloniali hanno creato un'*élite* acculturata e sono spesso il solo elemento connettivo di gruppi etnici disparatissimi, pur costituenti spesso vaste unità statali. Il problema che si pone a molti di questi Paesi ex-coloniali è quello se mantenere questo «residuo» dello Stato colonizzatore o avviare innovazioni linguistiche di non certo facile attuazione.

Stati e lingue. Gli stati *monoglotti* sono quasi eccezionali e quasi sempre si riferiscono a strutture politico-geografiche di entità modesta. Quasi tutti gli Stati hanno invece (anche se sono caratterizzati da una lingua nazionale dominante un'area vastissima) minoranze linguistiche, per lo più nelle zone frontaliere; ma spesso anche in altre zone, per effetto di residui etnici o moti migratori-stanziali consolidati.

Gli Stati *pluriglotti* invece sono caratterizzati da due o più lingue a statuto nazionale (Canada, Svizzera) con o senza più o meno rilevanti minoranze. Paesi come gli Stati Uniti americani sono invece caratterizzati da una lingua nazionale (l'anglo-americano) a carattere assorbente e da larghissime minoranze linguistiche interne che vengono tanto più facilmente riassorbite dopo una o più generazioni quanto più i singoli gruppi di

parlanti si inseriscono nelle strutture socio-produttive, ai vari livelli. Il problema dell'acculturazione linguistica delle minoranze di lingua ispanica (e degli immigrati dai Paesi orientali) è, oggi, peraltro, di estrema attualità e complessità.

In qualche caso l'identità linguistica di alcuni Stati assume carattere pulviscolare. È la situazione della Jugoslavia con le seguenti percentuali di parlanti le diverse lingue: albanesi (7.8); ungheresi (1.8); italiani, ruteni, ungheresi, cechi, bulgari, rumeni, slovacchi, turchi, tutti in proporzioni inferiori al 2%; infine quattro lingue nazionali, il serbo, il croato, lo sloveno e il macedone. La Costituzione jugoslava garantisce a tutti gli scolari l'alfabetizzazione nella lingua del loro gruppo di appartenenza.

I problemi delle lingue di insegnamento

Dissodato in qualche modo il terreno dalle insidie terminologiche, prima di affrontare le risposte e le soluzioni sembra il caso di definire i problemi che riguardano l'insegnamento della lingua (materna, nazionale, minoritaria), oltre a una o più lingue, complementari di quella dell'insegnamento di base. Ecco una lista, anch'essa molto sommaria, dei problemi in questione: ovviamente riferiti all'area europea, dato che i problemi delle altre aree continentali esigerebbero una trattazione quasi sterminata.

Scelta della lingua-base: le risposte sono diverse. Per alcuni la lingua-base di acculturamento linguistico non può che essere quella nazionale riconosciuta, riferita all'area di appartenenza del gruppo. Ma c'è anche chi opta per la lingua «materna» di gruppo singolo o minoritario, affiancandone l'insegnamento, in una seconda fase, con quella nazionale.

Scansioni interne e livelli: si tratta, in questo caso, di stabilire i rapporti eventuali di temporalità nell'accostamento linguistico, sia nel caso in cui si opti per la scelta minoritaria-materna, sia quando venga stabilita la scolarizzazione fondata sulla lingua nazionale (o si instaurino complicati sistemi misti). Ci sono problemi complessi di dosaggi, di orari, di formazione degli insegnanti, ecc.

Lingue straniere: è opinione quasi comune che a tutti i ragazzi, in fase di obbligo e, a maggior ragione, in fase di studi secondari successivi, sia assicurato l'insegnamento di una seconda lingua, scelta tra le lingue nazionali riconosciute (nei paesi a regime plurilingue) o fra le lingue internazionali più diffuse (nel caso di Paesi a regime monolingue). Nel caso di questa seconda situazione vi sono sostenitori della lingua internazionale «dominante» nel campo tecnico-scientifico, l'inglese. Ma vi sono anche fieri oppositori dell'*imperialismo linguistico*.

Lingue straniere complementari: come sceglierle? Consentire una pluralità di opzioni familiari? Quando cominciarle? Presto (a livello primario) o con un certo distacco temporale dal consolidamento linguistico di base?

Dialettologia: ci sono anche i sostenitori della scolarizzazione primaria di base effettuata nel dialetto originario, per evitare l'impatto (soprattutto da parte degli appartenenti alle categorie sociali meno accultura-

te) con una realtà linguistica spesso ignota. È il caso della scuola linguistica italiana di De Mauro e altri studiosi, sostenitori di un «insegnamento linguistico» legato al dialetto.

Il dibattito a livello internazionale

La vastità, la complessità e le implicanze, anche politiche, del problema degli insegnamenti linguistici hanno suggerito alle organizzazioni internazionali di affrontarlo in prospettive meno anguste di quelle racchiuse entro gli esigui spazi territoriali nazionali. Così, come più avanti si disse, già nel 1981 una Conferenza mondiale promossa dall'Unesco a Vienna tentò di dipanare la «matassa linguistica». Dal canto suo la stessa organizzazione dedicò al problema un importante «Dossier», aperto sulla sua rivista trimestrale «Perspectives»³⁾ facendo intervenire più illustri esperti in materia; sempre al problema dell'identità linguistica e del relativo acculturamento a livello scolastico, l'organizzazione citata ha dedicato il numero di settembre 1983 della pubblicazione mensile (meno specializzata, ma più rilevante come strumento di informazione) «Il Corriere dell'Unesco», pubblicato in ben 27 lingue⁴⁾.

Nella presentazione del fascicolo di «Perspectives» il responsabile redazionale della pubblicazione, Zaghoul Morsy (Algeria) mette subito le mani avanti. «Ci siamo limitati ad esaminare la questione dell'insegnamento nella lingua materna là dove la situazione appare più difficile e controversa: a livello della scuola di base. Nelle varie situazioni, da quelle cioè più semplici (lingua di stato, lingue minoritarie, diglossia) a quelle più complesse (il caso jugoslavo) il bilinguismo, quando non si tratti di decisione assunta a ragion veduta e democraticamente giustificata, viene sempre vissuto in termini conflittuali; secondo alcuni (è il caso di Szépe, Ungheria) risulta dimostrato che ogni allievo scolarizzato in lingua diversa dalla sua parlata materna o domestica, ne subisce un handicap grave e definitivo; secondo altri (Mackey, Canada) l'idea di fare delle migliaia di lingue esistenti nel mondo il canale privilegiato dell'alfabetizzazione scolastica non è impossibile; non si sa se sia anche utile; giacché più tempo si dedica ad una lingua improduttiva meno tempo rimane per impadronirsi di una lingua utile dal punto di vista della comunicazione. Si vogliono salvare le lingue culture locali o difendere le future possibilità degli allievi? Questo il dilemma». D'altro canto, ridotta la questione a tale alternativa, la questione stessa non è certo risolta. In effetti le lingue considerate «inutili» non importa se minoritarie, maggioritarie, con o senza redazione scritta, sono quasi sempre quelle dei Paesi ex-colonizzati; mentre le loro controparti sono le grandi lingue «imperiali», altrimenti dette internazionali. Ed allora la questione si pone in termini di scelta tra accesso alla modernità e libertà culturale. Posto il discorso in questi termini, alfabetizzare in lingue diverse da quella materna sarebbe fare insulto ai diritti umani e alla libertà culturale che questi sottendono. Ma, potrebbe rispondere l'avvocato del diavolo, limitarsi al linguaggio, magari modesto anche se culturalmente rispettabile, di un piccolo gruppo non vuol dire condannare i giovani appartenenti a quel gruppo ad una minorazione definitiva nel corso della loro vita futura?



Alfabeto di «muti».

Le ragioni del «materialismo»

Nel citato «Dossier» esse sono difese e con grande impegno soprattutto da György Szépe, capo del dipartimento di studi linguistici dell'Accademia ungherese delle scienze e cattedratico egli stesso dell'Università Janus Pannonius di Pécs. Egli non ha dubbi sulle sue tesi. Gli Stati nazionali Europei (o su questi modellati) si appoggiano su una lingua standard «nazionale», privilegiata dal sistema scolastico; chi non vi si inserisce è automaticamente emarginato e definitivamente «minoritario». Può anche darsi che speciali statuti riconoscano alle minoranze di singoli paesi aventi una lingua standard dominante l'idiomatizzazione nella rispettiva lingua minoritaria; ciò non toglie che essi debbano poi «conquistare la lingua dominante» pena la reclusione nel puro ambito minoritario e l'esclusione dall'eguaglianza delle chances (di studi, di professione, di lavoro) sul più vasto piano nazionale. Ora, prosegue Szépe, chi controlla lo Stato controlla anche la scuola e la lingua; e quindi le radici dello svantaggio culturale si trovano proprio in questa preliminare disegualianza di condizioni linguistiche.

E poi, prosegue Szépe, se la lingua materna, come egli la intende non è che il veicolo comunicativo della socializzazione primaria, capace di improntare la personalità giovanile, lo sviluppo delle capacità di comunicazione nella propria lingua materna è indissociabile dallo sviluppo della personalità. È possibile che tale sviluppo avvenga attraverso l'idiomatizzazione in altro canale linguistico? «L'esperienza dimostra, dice Szépe, che ogni fanciullo idiomatizzato scolasticamente secondo una lingua diversa dalla sua parlata domestica subisce per ciò stesso un handicap grave e spesso definitivo». Di qui la conclusione offerta dallo stesso articolo di Szépe: «È assolutamente necessario che ogni ragazzo possa svolgere la sua scolarizzazione nella sua lingua materna, se si vuole che la sua personalità si sviluppi nelle migliori condizioni possibili, con il massimo di chances di inserimento sociale, consentendogli di affrontare la competizione scolastica nella stessa lingua che egli utilizza nell'ambito familiare».

Portata alle estreme conseguenze la tesi sopra presentata diventa praticamente un vero e proprio detonatore, destinato a far saltare ogni insegnamento delle cosiddette

lingue nazionali. La scolarizzazione primaria dei piccoli ragazzi piccardi, alvernati o provenzali dovrebbe avvenire nelle forme linguistico-culturali ad essi corrispondenti, se prendiamo il caso francese. L'andaluso o il valenziano avrebbero privilegio didattico sullo spagnolo-castigliano storico. In Italia, a parte i ragazzi delle aree toscane e umbro-laziali (forse) la scolarizzazione primaria dovrebbe esser affidata alle parlate locali, abbiano o meno statuto di lingua. In effetti la comunicazione primaria di un ragazzo veneto o lombardo o siciliano si snoda nelle rispettive forme dialetto-linguistiche; esse però servono solo nell'ambito del discorso familiare primario, delle necessità fondamentali, della colloquialità informale; non appena si passa alle questioni tecniche o scientifiche, agli atti formali della vita di relazione e dei rapporti istituzionali la mancanza di idiomatizzazione a livello di strutture linguistiche formali e consolidate diventa una pesante minorazione. È più grave la minorazione «competitiva» scolastica derivata dalla modesta acculturazione familiare-sociale o quella che deriva proprio dal rafforzamento «imposto» di questa minorazione?

Le posizioni dei «maggioritari»

Altra voce, altri toni quelli di William Francis Mackey, canadese, professore al Centro di ricerca internazionale sul bilinguismo dell'Università Laval a Quebec. («Lingua materna e insegnamento, problemi e prospettive»). Mackey non parte certo da posizioni «imperialiste»; egli riconosce il diritto del gruppo a veder rispettato il contesto culturale (e in certa misura linguistico) originario anche là dove la scolarizzazione nella lingua maggioritaria è essenziale per il futuro lavorativo e civile dei giovani. Tuttavia la tolleranza del «molteplice linguistico» da parte dello Stato ha giusti limiti. «Lo Stato indu-



Strasburgo - Seduta del Consiglio d'Europa.

striale moderno non può funzionare se i suoi cittadini non possiedono talune competenze linguistiche, acquisite fondamentalmente a scuola, così da stabilire tra i cittadini corretti rapporti di relazione nella (nelle) lingua (lingue) che essi sono in grado di comprendere e utilizzare».

Lingua materna? La realtà soggiacente a questa nozione è variabile e instabile, ambigua e senza valore pratico... Le conoscenze linguistiche pre-scolari di ciascun allievo variano sensibilmente, all'interno di una stessa comunità, da un individuo all'altro, con combinazioni molteplici che spesso coprono vere e proprie forme di bilinguismo allo stato rudimentale, secondo spinte combinatorie, avanzate, equilibrate, regressive rispetto all'ambito della parlata cosiddetta materna.

Eppoi si tenga presente un dato: gli stessi linguisti, spesso incapaci di stabilire se una determinata parlata sia lingua o dialetto, non sono in grado di individuare con esattezza il numero delle lingue esistenti; i rispettivi cataloghi variano, a seconda delle premesse classificatorie, da 2000 a 9000 lingue esistenti nel mondo. Ma di fronte a questa «massa linguistica» vi sono, poco su poco giù, un paio di centinaia di Stati sovrani. E dove c'è uno Stato c'è anche un «sistema linguistico», *mono o pluri* che sia; ma non certo un'accozzaglia indistinta di «parlate materne». Morale: si può capire la passione dei linguisti per questi documenti della storia e della civiltà umana che sono le lingue minoritarie o minime; ma l'interesse per i giovani dovrebbe essere più importante. Per salvare questi residui ci saranno certo molti altri modi e la realtà moderna, tutta «comunicativa» ne esprimerà a dovizia; ma senza compromettere il domani delle nuove generazioni, la cui acculturazione a più livelli potrà anche contribuire a salvare patrimoni linguistici originari innegabilmente preziosi.

Le lingue minoritarie

Al tema delle lingue minoritarie è dedicato, sempre nel citato «Dossier» il lungo articolo di Joshua A. Fishman, studioso specializzato nel bilinguismo, professore all'università

Yeshiva di New York e autore di numerosi libri su questo argomento. Le tesi di Fishman sono molto più vicine a quelle di Mackey che a quelle sostenute da Szépe. Anche per lui l'idea di una idiomatizzazione nella lingua nazionale maggioritaria sovrapposta all'idiomatizzazione primaria nella parlata materna è assai facilmente contestabile. «Consacrare molto tempo a studiare una lingua minoritaria (con una riduzione proporzionale del tempo dedicato alla lingua maggioritaria o nazionale) non è certo il modo migliore per ottenere risultati soddisfacenti in questa seconda». C'è poi il caso di situazioni particolari, ad esempio quelle di lingue minoritarie in ambiti scarsamente acculturati a livello di popolazione adulta; in cui pertanto lo scambio a livello familiare-ambientale è modesto, o addirittura nullo, in termini di arricchimento funzionale-integrativo dell'apprendimento scolastico.

È utile, si domanda Fishman a questo punto, accettare l'idea del bilinguismo anche là dove gli Stati consentono tali forme di garanzia protettiva dei vari gruppi minoritari? A meno che non si tratti di quel particolare bilinguismo di frontiera per cui la lingua minoritaria del gruppo è legata a quella maggioritaria ed evoluta dello Stato confinante (nel qual caso la lingua minoritaria diventa, per il gruppo, quella nazionale e si creano condizioni particolari di rapporti e intermediazioni) un bilinguismo apparentemente equilibrato si dimostra invece progressivamente riduttivo in favore della lingua nazionale maggioritaria.

Sarebbe lungo esaminare partitamente tutti gli altri studi, rapporti e articoli contenuti nel «Dossier» Unesco, destinati a studiare aree particolari: Chandly Fitouri studia la situazione tunisina, fondata su un bilinguismo post-coloniale giustificato come via alla modernizzazione; Ayo Bamgbose affronta i temi delle lingue di insegnamento (originarie e di riporto; quest'ultima ovviamente l'inglese) nella Nigeria; il caso della Catalogna, dove si può anche arrivare al paradosso di un allievo di secondario iscritto in scuole internazionali che deve studiare quattro lingue obbligatorie contemporaneamente (nel caso delle scuole catalano-italiane, oltre a



questa lingua, lo spagnolo, il catalano, lingua primaria, la lingua seconda di programma ufficiale) è presentato da Miguel Siguán; Melania Mikes infine illustra ampiamente la situazione degli insegnamenti linguistici in Jugoslavia. A sua volta Iris C. Rotberg illustra la politica dell'insegnamento bilingue negli Stati Uniti. In questo caso le norme approvate dal Congresso sul «bilinguismo obbligatorio» (in certi casi), sono state recentemente temperate da disposizioni dell'Amministrazione Reagan favorevoli a una più libera scelta del «veicolo linguistico» da parte delle comunità locali. Questioni tutte, come si vede, di non facile soluzione e di spesso controverse interpretazioni.

Quanto all'anticipo dell'insegnamento della seconda lingua nei primi anni della scuola primaria ci sarà, fra poco, anche un esperimento ticinese da studiare «in vitro». Qualche osservatore ha fatto rilevare che se ci si doveva muovere su questa strada forse la scelta dell'altra lingua nazionale (il tedesco) poteva essere più opportuna e produttiva, visto che le relative affinità dell'idioma neolatino rendono meno impervie le comunicazioni con l'area francese che quelle con l'area tedesca. Ma se i responsabili hanno scelto questa strada certamente hanno avuto le loro buone ragioni.

Le lingue della scienza

Un ultimo cenno sul dilemma: inglese o non inglese come lingua «integrativa» della scolarizzazione medio secondaria. Non c'è dubbio che l'uso dell'inglese stia oggi diventando essenziale come veicolo comunicativo a livello scientifico superiore ed a livello tecnico generalizzato. Il resto lo fa «il pianeta computer», ormai messo in orbita sul quel canale linguistico. Chi volesse, comunque,

darsi conto dell'importanza che l'inglese ha ormai assunto nel mondo della scienza non ha che da osservare il grafico qui riprodotto. Le conclusioni potrà trarle il lettore.

Bilinguismo e flussi migratori

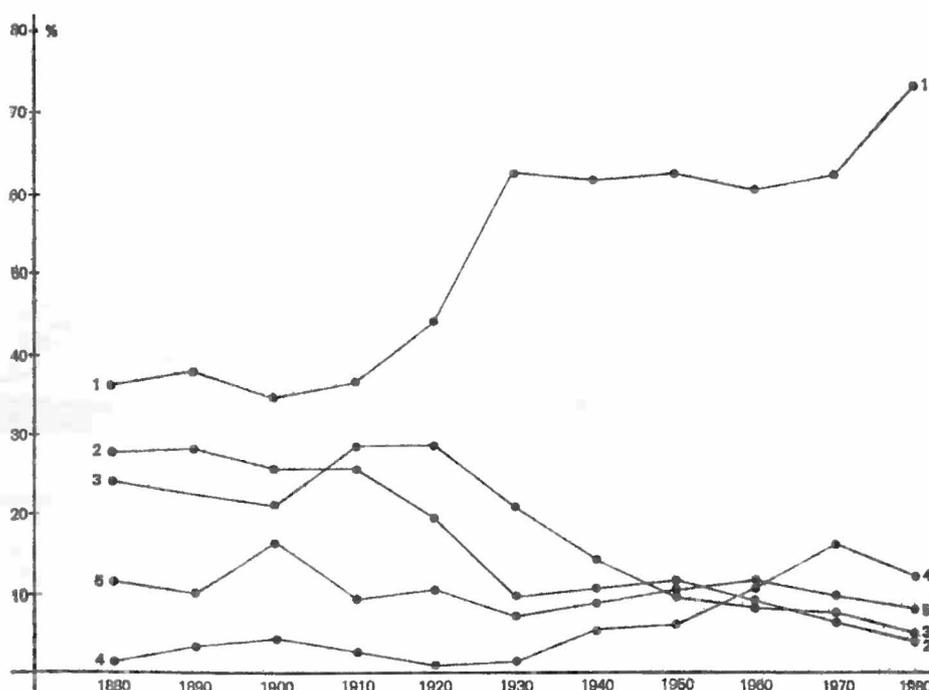
A livello dei Paesi Europei il problema dell'idiomatizzazione scolastica, nello scorso trentennio, è stato notevolmente acuito dall'intensità dei flussi migratori, di varia provenienza; spesso tali flussi hanno dato origine a veri e propri strati di popolazione culturalmente linguisticamente (e antropologicamente) diversificata rispetto al Paese ospitante. È il caso delle popolazioni afro-maghrebine in Francia (legate alla decolonizzazione algerina e tunisina); delle popolazioni africane e asiatiche in Gran Bretagna ecc. Diverso il caso della Germania in cui i flussi sono avvenuti sull'onda dell'espansione economica e della richiesta di mano d'opera non qualificata. Alcuni di questi flussi si sono riassorbiti spontaneamente, per il rientro di notevoli gruppi di migranti o per il loro assorbimento nel gruppo ospitante durante il corso di una generazione; ma casi come quello dei gruppi turchi in Germania presentano tuttora situazioni di difficile trattabilità. A questi problemi è stata dedicata particolare attenzione a livello delle intese comunitarie CEE, con l'impegno assunto dai vari Paesi della Comunità di assicurare forme di scolarizzazione regolare anche ai figli dei lavoratori migranti.

Una situazione analoga si è presentata anche nella Svizzera, Paese in cui i flussi migratori stranieri sono stati molto intensi soprattutto fra gli anni '60 e '70. È oltremodo interessante, per l'esame del caso svizzero (quattro dimensioni linguistiche nazionali, più un afflusso di migranti di provenienza italiana, spagnola, turca, greca ecc.) pren-

dere in considerazione un recente studio di José M. Lopez de Abiada, riassuntivo dei lavori dell'incontro organizzato nel 1982 dall'Ateneo Popular Espanol di Zurigo sul tema «Migrazioni, bilinguismo, scolarizzazione»⁵⁾. Le conclusioni cui arriva Lopez Abiada sono le seguenti:

«Se è un fatto assodato che un bilinguismo equilibrato apporta agli scolari bilingui taluni vantaggi rispetto ai monolingui, non è meno certo che simili effetti positivi si ripercuotono solo sugli alunni appartenenti a una classe economico-culturale elevata. Pertanto, considerate le condizioni economiche e culturali della maggioranza degli alunni spagnoli emigrati in Svizzera, risulta comprensibile la loro condizione di semilingui; e, come conseguenza immediata, il loro frequente insuccesso scolastico. Questi scolari, a un certo momento, vengono a trovarsi più o meno divisi fra due culture, alla lunga sentono la loro condizione di stranieri e con ciò si vedono di fronte all'alternativa di integrarsi nella società ospite o di rimanere definitivamente emarginati.» E la proposta conclusiva è quella di integrare nel sistema scolastico zurighese vere e proprie classi di lingua e cultura spagnola. Il che, bisogna riconoscerlo, presenta altri non meno complessi problemi, che qui non intendiamo esaminare: quel che sembra di dover sottolineare è il rifiuto del «bilinguismo» e cioè della contemporaneità di più forme di idiomatizzazione scolastica.

Giovanni Gozzer



L'inglese nella scienza, tra il 1880 e il 1980.

1. Articoli scientifici pubblicati in inglese; 2. id. in francese; 3. id. in tedesco; 4. id. in russo; 5. id. in altre lingue. Queste ultime sono presenti in ragione del 7.5% del totale (nel 1980). Questa percentuale si suddivide in un 10.5% italiano; 4.4% spagnolo; 2.2% giapponese; le altre lingue dal greco all'armeno, dall'ucraino al danese al norvegese, ecc. sono presenti in termini percentuali al di sotto dell'1% ciascuna.

Note

¹⁾ GIOVANNI GOZZER: I nuovi programmi per la scuola elementare; riflessioni comparative sui programmi degli altri Paesi; in «Servizio informazioni Avio», ed. Armando, Roma, marzo-aprile 1984.

²⁾ RENZO TITONE: Le lingue straniere nella scuola elementare; in «Atti del primo Congresso su l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare»; editrice La Scuola, Brescia, 1980.

³⁾ PERSPECTIVES, Revue trimestrielle de l'Education, Vol. XIV, n. 1, 1984; Dossier «Langue maternelle et rendement scolaire»; Paris 1984.

⁴⁾ Le lingue: un tesoro da proteggere; in «Corriere dell'UNESCO», ed. Italiana, n. 9, 1983, con numerosi contributi di autori di tutte le aree linguistiche e culturali; Paris, 1963.

⁵⁾ AUGUSTA LOPEZ BERNASOCCHI - JOSÉ MANUEL LOPEZ DE ABIADA: «Emigración, bilinguismo, escolarización», Bellinzona, Casagrande, 1982; vedi anche la nota su «Lingua scuola e integrazione sociale dei giovani spagnoli a Zurigo», in «Cenobio», rivista trimestrale di cultura, n. 2, 1984, Vezia-Varese.

POST SCRIPTUM. Mi capita sotto mano, proprio nei giorni in cui ho concluso la stesura del presente «dossier», un recentissimo volume di 500 pagine, curato da J.F. Hamers e M. Blanc, dal titolo «Bilinguisme et bilinguisme» (Ed. Mardaga - Bruxelles). Il libro in questione, ricco di dati informativi riferiti a una regione particolarmente coinvolta nelle problematiche linguistiche quale è il Belgio, introduce un termine relativamente nuovo, quello di «bilinguismo», stabilendone le caratterizzazioni differenziali rispetto al consueto termine di «bilinguismo». Ovviamente l'analisi è condotta soprattutto tenendo presente la situazione belga; ma il libro riveste comunque un grande interesse per quanti si sono ripiegati sul problema di cui si occupa il presente «dossier». Nel volume vi sono riferimenti bibliografici recentissimi di grande interesse anche nella prospettiva e nei contributi internazionali.

Insegnamento delle lingue nazionali e scambi fra le regioni linguistiche della Svizzera

Insegnamento delle lingue nazionali in un paese plurilingue

In molti cantoni svizzeri sono in atto da alcuni anni riforme tendenti a offrire a tutti gli allievi la possibilità di imparare nella scuola dell'obbligo una seconda lingua nazionale e ad anticipare l'insegnamento di questa lingua alla IV o V classe.

Questa riforma corrisponde a una raccomandazione della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, decisione che risale al 1975.

Il Ticino e la quarta Svizzera, la Svizzera retoromancia, hanno già da tempo attuato questa riforma (tutti gli allievi imparano una seconda lingua: i ticinesi il francese, i romanci il tedesco).

Inoltre la situazione particolare di queste due regioni linguistiche esige che tutti gli allievi, durante la scolarità obbligatoria, non imparino solo una seconda, bensì anche una terza lingua nazionale (nel Ticino: il tedesco, nella Svizzera retoromancia: il francese o l'italiano).

Se si osserva l'insegnamento delle lingue nazionali in Svizzera da una certa distanza, si può constatare che questo insegnamento non si distingue molto da quello impartito in paesi laddove la lingua insegnata non è, come lo è in Svizzera, lingua nazionale.

L'insegnamento nella seconda o nella terza lingua nazionale non approfitta o, comunque, approfitta troppo poco delle grandi risorse che, almeno potenzialmente, sono offerte dal plurilinguismo del nostro paese. Metodi che negli ultimi anni sono stati elaborati per l'insegnamento delle lingue nazionali cercano tuttavia di tener conto di questo fatto; rappresentano, però, pur sempre una eccezione.

Problemi riguardanti gli scambi fra le regioni linguistiche svizzere¹⁾

Uno dei problemi posti dagli scambi fra le regioni linguistiche in Svizzera è quello dello squilibrio numerico fra le quattro regioni linguistiche. Nel 1980 le quattro lingue nazionali così si sono distribuite nella popolazione residente in Svizzera:

tedesco: 65,0%; francese: 18,4%; italiano: 9,8%; retoromancio: 0,8% (altre lingue: 6,0%). La distribuzione cambia però se si guarda solo alla popolazione residente di nazionalità svizzera:

tedesco: 73,6% (+8,6%); francese: 20,0% (+1,6%); italiano: 4,5% (-5,3%) e retoromancio: 0,9% (+0,1%); altre lingue sono parlate nella misura dell'1,0% (-5,0%). Tre svizzeri su quattro parlano quindi tedesco, uno su cinque francese e solo uno su venti italiano.

Disuguale è quindi la distribuzione delle quattro lingue nazionali, disuguale è però

anche l'insegnamento nelle singole lingue. La posizione dell'insegnamento dell'italiano nella Svizzera tedesca e nella Svizzera romanda è debole: a livello di scuola dell'obbligo è quasi inesistente e, laddove esiste, è messo in opzione con l'inglese, con il risultato facile da intuire; nelle scuole medie superiori l'italiano è insegnato in alcune scuole magistrali e, soprattutto, nei licei linguistici (nel tipo di maturità D).

Se lo squilibrio numerico, per gli scambi, può essere anche un vantaggio per le scuole ticinesi (potrebbe infatti essere più facile per una scuola ticinese trovare un partner in Svizzera tedesca o romanda), la posizione debole dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole confederate risulta un chiaro svantaggio.

Una ulteriore difficoltà che ostacola la comunicazione fra le regioni linguistiche svizzere e con ciò anche gli scambi sta nel fatto che, semplificando, la lingua parlata in Svizzera tedesca è il dialetto. I ticinesi e i romandi, a scuola, imparano il tedesco standard, quando vanno però nella Svizzera tedesca sono poi confrontati con i vari dialetti svizzero-tedeschi. Sentono il dialetto nei contatti con gli svizzeri tedeschi, lo sentono alla radio e alla televisione; il dialetto ora sta 'occupando' aree finora riservate alla lingua standard (piccoli annunci nei giornali, pubblicità, corrispondenza fra giovani, ecc.).

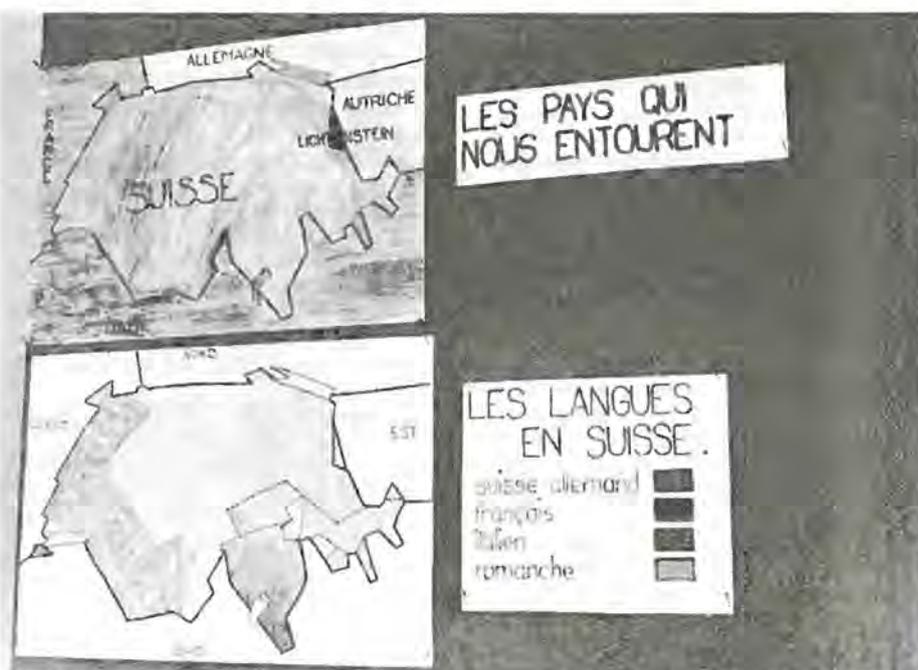
Una delle maggiori difficoltà sta nella diversa posizione dei dialetti nelle rispettive regioni linguistiche. Contrariamente ai dialetti parlati nel Ticino, i dialetti della Svizzera tedesca non sono socialmente 'marcati' (non esistono limiti 'sociali' nel loro uso). A ciò si aggiunge l'atteggiamento diverso della comunità linguistica verso i propri dialetti. Se un ticinese, trovandosi in Svizzera tedesca, sente parlare il dialetto svizzero-tedesco, traspone il suo atteggiamento verso il proprio dialetto (ticinese) sui dialetti svizzero-tedeschi e considera l'uso quasi continuo del dialetto e in quasi tutte le situazioni (soprattutto anche alla televisione) una offesa, un misconoscimento della minoranza italo-fona cui appartiene.

Anche in questo campo il lavoro da fare nell'insegnamento delle lingue è ancora molto. Se ora sono in atto tentativi a far diminuire i preconcetti esistenti sui dialetti svizzero-tedeschi, se ora, nel Ticino e nella Svizzera romanda, si cerca una soluzione a questo problema nell'ulteriore sviluppo della comprensione all'ascolto (obiettivo: si parla il tedesco standard e si capisce anche il dialetto), allora da parte svizzero-tedesca non deve mancare una adeguata contropartita: tra gli svizzeri tedeschi deve aumentare la comprensione per i problemi linguistici dei ticinesi che, a scuola, sono obbligati tutti a imparare il francese e il tedesco. Sul piano individuale questa migliorata comprensione potrebbe tradursi in un uso più frequente della lingua standard nei contatti con ticinesi (e romandi), l'uso quindi del tedesco standard come 'lingua-ponte' fra parlanti di diverse regioni linguistiche.

Sul piano istituzionale gli stessi sforzi potrebbero, dovrebbero concretarsi in un potenziamento dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole della Svizzera tedesca.

Ai problemi citati (squilibrio numerico fra le quattro regioni linguistiche, posizione debole dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole della Svizzera tedesca e fenomeno del dialetto nella Svizzera tedesca) se ne aggiungono ancora due altri:

I cartelloni murali sono di aiuto agli allievi per individuare le regioni linguistiche.





Incontro via radio fra ginnasiali di Giubiasco e allievi romandi: 8 febbraio 1980, primo collegamento diretto.

– le differenze tra le strutture scolastiche cantonali (inizio dell'anno scolastico, periodi di vacanze, ordinamento della scuola dell'obbligo, ecc.) che, per uno scambio, possono creare ulteriori problemi nella scelta della classe e del periodo più adatti per lo svolgimento di una tale attività;

– per un cantone periferico come il Ticino, che deve sopportare lunghe e costose trasferte, anche il finanziamento di scambi (di classi) spesso pone problemi non indifferenti. In questo contesto va segnalato con piacere il fatto che finora sei cantoni (ZG, FR, VD, NE, GE, JU) danno un sussidio per ogni allievo partecipante a uno scambio (in media: fr. 40.– per allievo). Inoltre, molti comuni – anche nel Ticino – sussidiano generosamente gli scambi di classi; a ciò si aggiungono i sussidi provenienti da alcune fondazioni private ('Fondation pour la jeunesse suisse Général Guisan', 'Fondation Patria-Jeunesse', UBS, ecc.).

Forme di realizzazione di uno scambio

Se si pensa alla scuola, all'insegnamento si possono distinguere le seguenti forme principali di scambio: lo scambio personale (scambio individuale di allievi²⁾, scambio di classi, scambi di insegnanti³⁾ e lo scambio di materiale e d'informazione (allievi o docenti di una regione linguistica raccolgono, elaborano, producono materiale d'insegnamento e di apprendimento) per i loro colleghi di un'altra regione linguistica, insegnanti di diverse regioni linguistiche si scambiano informazioni, ecc.) e forme combinate di scambi. Negli anni 1980 e 1981, una forma molto originale di scambio è stata sperimentata nel Ticino, una forma che purtroppo finora non ha trovato un seguito: gli 'incontri al microfono'⁴⁾.

Al centro dell'interesse in tutta la Svizzera finora è stato lo scambio 'personale' e soprattutto lo scambio di classi. Questa forma incontra però, se usata come forma quasi esclusiva degli scambi, parecchie difficoltà. Poca attenzione ha invece riscontrato lo scambio di materiale sebbene si tratti di una forma più flessibile e meno costosa nella

realizzazione e richieda meno tempo e lavoro organizzativo da parte dell'insegnante.

Posizione dello scambio nell'insegnamento delle lingue (nazionali)

Nell'insegnamento delle lingue, lo scambio è di regola considerato un avvenimento più o meno 'singolare', quasi una coincidenza fortuita. Lo scambio può però essere anche un'attività programmata a media e a lunga scadenza, può far parte integrante dell'insegnamento ed essere inserito nei metodi e programmi d'insegnamento. Alcuni metodi recentemente elaborati (per il francese nella Svizzera tedesca, per il tedesco nel Ticino e nella Svizzera romanda) attribuiscono un posto fisso agli scambi. Sarebbe auspicabile che l'idea degli scambi entrasse anche nei programmi ufficiali d'insegnamento (almeno in forma di raccomandazione).

In questo contesto è doveroso sottolineare il fatto che il commento ufficiale del programma di tedesco per i licei cantonali del Ticino, allo scopo di promuovere la capacità di comprensione all'ascolto, auspica l'organizzazione di scambi di 'corrispondenza sonora' (scambio di cassette registrate da allievi) e di contatti frequenti e regolari con persone di lingua tedesca (incontri con persone germanofone residenti nel Ticino nonché scambi di allievi e di classi).

Il profitto di uno scambio

Molti insegnanti che hanno già organizzato scambi di classi confermano che il profitto di uno scambio si situa per lo più sui piani culturale, sociale e umano, in una motivazione migliorata degli allievi per l'apprendimento delle lingue. Raramente si vede il profitto principale in un aumento della competenza linguistica. Finché il profitto di uno scambio non si situi, almeno prevalentemente, nel campo linguistico, gli insegnanti di lingue solo difficilmente si lasciano convincere del valore e dell'importanza degli scambi.

Sarebbe quindi opportuno curare meglio gli aspetti più prettamente linguistici degli scambi. D'altra parte non sorprende che scambi che non siano integrati nell'insegnamento 'normale' di una classe, non abbiano un effetto sensibile sulla competenza linguistica degli allievi.

Lo scambio di cassette: la 'corrispondenza sonora' tra due classi di diverse regioni linguistiche svizzere

Nel corso di una 'corrispondenza sonora', gli allievi che registrano le cassette hanno la possibilità, altrimenti piuttosto rara nell'insegnamento delle lingue, di partecipare alle decisioni che determinano questo insegnamento. Sono infatti gli allievi, aiutati dai loro insegnanti, che scelgono i temi da trattare e la modalità di esecuzione; sono gli allievi che sono responsabili del materiale che hanno prodotto.

Per gli allievi l'insegnamento delle lingue assomiglia spesso a un vicolo cieco. La 'corrispondenza sonora' riesce a dar loro obiettivi concreti da raggiungere entro breve termine: la produzione del materiale da spedire (registrazione di cassette, raccolta ed elaborazione di materiale aggiuntivo) e la discussione del materiale giunto dalla classe-partner.

L'esperienza ci insegna che una tale 'corrispondenza sonora' è possibile in ogni ordine

e grado di scuola, anche con allievi principianti molto giovani.

In una 'corrispondenza sonora', la lingua è vissuta quale mezzo di comunicazione nel contatto con altri allievi più o meno coetanei. Nell'insegnamento, l'allievo è in contatto con l'insegnante, con una persona adulta quindi che già possiede la lingua che l'allievo sta per imparare. Il dislivello di competenza tra i due interlocutori (insegnante e allievo) stimola l'apprendimento nell'allievo, diventa così il 'motore' dell'apprendimento. L'allievo cerca di capire ciò che l'insegnante intende dire quando parla con lui, e così impara la nuova lingua. Quando poi l'allievo stesso cerca di esprimersi, questa sua capacità è il risultato di un apprendimento precedente. Affinché l'allievo impari la lingua, egli ha bisogno del contatto con parlanti competenti (o almeno più competenti di lui), con testi di lingua scritta redatti da persone linguisticamente competenti.

Questo contatto con persone linguisticamente competenti, l'allievo lo ha in classe con il suo insegnante, eventualmente anche con compagni di classe (si pensi, per esempio, al gran numero di allievi germanofoni nelle scuole del Locarnese). Grazie alla 'corrispondenza sonora', questa esperienza può essere estesa a interlocutori coetanei di un'altra regione linguistica.

Nella preparazione di un tale 'scambio di cassette', il docente, coinvolto nel lavoro comune, sostiene gli allievi nei loro sforzi linguistici, li stimola, li aiuta, li corregge.

In ogni grado di scuola, e in particolare nella scuola dell'obbligo, è importante differenziare l'insegnamento adattandolo alle capacità e agli interessi degli allievi. Nella 'corrispondenza sonora', a ogni allievo, a ogni gruppo di allievi, può essere affidato un compito conforme alle capacità e agli interessi.

La 'corrispondenza sonora' può svolgersi in una sola lingua, ma anche in due lingue. Nello scambio 'bilingue', ogni allievo parla nella sua lingua materna (l'allievo ticinese parla in italiano, l'allievo svizzero tedesco in



A gruppi gli allievi preparano con il docente una registrazione da spedire a una scuola della Svizzera Interna con la quale sono in contatto.

tedesco, ecc.). L'espressione orale libera e spontanea, per esempio in base ad appunti, può porre certi problemi anche nella lingua materna (almeno nella scuola dell'obbligo). Sono spesso parecchie le difficoltà che un giovane svizzero tedesco incontra dovendosi esprimere liberamente nella lingua standard (in tedesco standard). Anche per un giovane ticinese questo compito non è sempre molto facile. A ciò si aggiunge un altro fatto molto importante: per i giovani svizzeri tedeschi, la 'corrispondenza sonora' con ticinesi o romandi rappresenta una occasione vera e reale di usare, anche oralmente, la lingua standard. Se poi svizzeri tedeschi parlano il tedesco standard (o almeno cercano di farlo), ticinesi e romandi possono rendersi conto delle difficoltà che gli svizzeri tedeschi incontrano quando oralmente devono (o vogliono) esprimersi in tedesco standard. Siccome l'offerta d'italiano nelle scuole della Svizzera tedesca e della Svizzera romanda è però piuttosto ridotta, la 'corrispondenza sonora' dei ticinesi si svolge molto spesso nella lingua del partner (francese con i romandi, tedesco con gli svizzeri tedeschi).

Lo scambio di cassetta può anche essere completato dallo scambio di altro materiale. Questo materiale complementare va da semplici orari scolastici (con allievi principianti), da piani, foto e disegni con didascalie alla stesura di lettere e fino allo scambio di materiale più complesso come, per esempio, un diorama. Le modalità di esecuzione e la complessità dei temi possono quindi facilmente essere adattate all'età e al grado di competenza degli allievi nonché ai loro interessi.

Come già menzionato, tali forme di scambio possono essere realizzate anche con principianti. Se lo scambio avviene in lingua straniera, gli allievi (principianti) si presentano con mezzi linguistici semplici, presentano la propria classe, il loro insegnante, la scuola che frequentano, la regione dove vivono, ecc.; pongono domande ai loro amici confederati, riprendono passaggi del materiale ricevuto che non hanno ben capito, invitano il partner a meglio precisare certi punti e a dare ulteriori informazioni, ecc..

Nei gradi di scuola superiori (licei, scuole di commercio, ecc.) questi contatti possono diventare più complessi anche nelle loro forme di realizzazione: per esempio, progetti interdisciplinari svolti in comune da classi appartenenti a diverse regioni linguistiche (una settimana di studio comunemente preparata per mezzo di una 'corrispondenza sonora').

È molto importante che queste attività non siano una semplice 'interruzione', bensì rappresentino *parte integrante dell'insegnamento*. Una 'corrispondenza sonora' può, ma non deve sfociare in altre forme di scambi (scambio di classi, settimana di studio in comune). Se la programmazione didattica, però, prevede anche queste forme, la 'corrispondenza sonora' si è rivelata un mezzo molto ben adatto per prepararle, deve però poi continuare dopo lo scambio di classi⁵⁾.

Situazione degli scambi nel Ticino negli ultimi anni (1978-1983)

La maggioranza delle scuole, per gli scambi s'indirizza verso la Svizzera romanda (circa il 75%). Ultimamente si è assistito a una leggera ripresa in favore della Svizzera tedesca. Nell'ambito della 'corrispondenza so-



«... il profitto di uno scambio si situa per lo più sui piani culturale, sociale e umano ...».

norà prevalgono i contatti con gli svizzeri tedeschi. Gli scambi hanno interessato tutti i settori scolastici, dalla scuola elementare alle scuole medie superiori e professionali. Tra 'corrispondenza sonora' e scambi di classi, l'anno scorso nel Ticino sono stati organizzati 13 scambi coinvolgendo le scuole medie di Cevio, Lodrino, Minusio, Morbio Inferiore, la scuola propedeutica di Lugano, la scuola magistrale di Locarno nonché i licei di Bellinzona, Locarno e Mendrisio. È inoltre da segnalare una 'prima' svizzera, gli scambi, effettuati l'anno scorso, delle sezioni B (maestre d'asilo) e C (maestre di scuola di economia domestica) della Scuola magistrale di Locarno con il 'Kindergärtnerinnenseminar' di Lucerna rispettivamente con l'Ecole normale ménagère di Friburgo. Con altrettanto piacere si nota che, ultimamente, anche il settore delle scuole professionali (Scuole dei tecnici in elettromeccanica di Bellinzona, Scuola professionale della Città di Lugano, ecc.) comincia a interessarsi degli scambi con la Svizzera tedesca e romanda.

Prospettive

Oltre alle forme di scambio qui presentate, sono possibili altri generi di contatto tra scuole delle diverse regioni linguistiche, contatti che potrebbero anche maggiormente coinvolgere l'insegnamento della rispettiva lingua materna (per esempio contatti tra docenti d'italiano del Ticino con i loro colleghi insegnanti d'italiano della Svizzera tedesca e romanda, tra docenti di tedesco del Ticino con i loro colleghi della Svizzera tedesca, ecc.). Contatti più stretti potrebbero contribuire a integrare maggiormente la Svizzera romanda nel nostro insegnamento di francese, la Svizzera tedesca nell'insegnamento del tedesco nel Ticino e, in modo particolare, il Ticino nell'insegnamento dell'italiano nella Svizzera tedesca e romanda. Si fanno, è doveroso sottolinearlo, tentativi che vanno in questa direzione.

Questi tentativi andrebbero sostenuti, favoriti e ampliati e ciò a tutto vantaggio e per il bene dei nostri allievi che hanno la possibilità di imparare le lingue in un paese plurilingue⁶⁾.

Christoph Flügel

¹⁾ Sull'argomento si rinvia all'articolo 'Un'iniziativa della Nuova Società Elvetica: Scambio di giovani in Svizzera' pubblicato in 'Scuola ticinese' N. 50, novembre 1976, pagg. 3-4.

²⁾ L'AFS Programmi interculturali promuove lo scambio individuale di allievi in Svizzera. Allievi delle nostre scuole medie superiori (II classe del liceo quadriennale) hanno così la possibilità di trascorrere, in tempo di scuola, due mesi in Svizzera tedesca o romanda frequentando sul posto una scuola analoga al nostro liceo. Gli allievi sono alloggiati presso famiglie.

³⁾ Il progetto di 'scambio di insegnanti' è attualmente in consultazione presso i Dipartimenti cantonali della pubblica educazione e le associazioni magistrali. Questa forma di scambio (scambio simultaneo o meno con o senza reciprocità) è destinata a insegnanti (soprattutto di lingue nazionali) di ogni ordine e grado di scuola, a insegnanti in via di formazione o di specializzazione. Scopo del progetto è di migliorare la competenza in un'altra lingua nazionale, di approfondire la conoscenza delle diversità linguistiche e culturali della Svizzera nonché di allargare gli orizzonti attraverso un arricchimento sul piano scolastico e umano.

⁴⁾ Sostenuta dalla Commissione nazionale di radiotelescuola, la Commissione di radiotelescuola della Svizzera italiana nel 1980 ha programmato due trasmissioni tra allievi ginnasiali ticinesi e allievi coetanei della Svizzera romanda (Giubiasco-Collonge/Bellerive e Agno-Colombier); gli allievi ticinesi si sono espressi in francese. Nel 1981, l'esperienza è stata estesa alla Svizzera tedesca (Bellinzona-Liestal) e ripetuta con la Svizzera romanda (Vignanello-Losanna). Gli allievi di Liestal si sono espressi in italiano, quelli di Bellinzona in tedesco!

⁵⁾ Questa forma 'mistà' è praticata in molte scuole (per esempio alle scuole medie di Minusio, di Morbio Inferiore e al liceo di Locarno) e ha inoltre il pregio di fornire all'insegnamento una vasta gamma di 'documenti autentici'.

⁶⁾ Per ulteriori informazioni sull'argomento, rivolgersi a: dr. Christoph Flügel, Sezione pedagogica del DPE, 6501 Bellinzona, tel.: 092/24 34 25.

La doppia docente nelle scuole materne del Cantone: terminato il triennio sperimentale

La sperimentazione della doppia docente nel settore prescolastico, iniziata nel settembre 1981 in otto sezioni di scuola materna, è terminata lo scorso giugno ed ha interessato trenta sezioni.

Già si è parlato della nuova formula educativa nel numero 106 di Scuola ticinese del giugno-luglio 1983, sottolineando in particolare la specificità del settore e le implicazioni psicopedagogiche, i modelli di realizzazione: considerazioni scaturite nel rapporto di verifica del marzo 1983¹⁾.

A questo primo rapporto ne ha fatto seguito un secondo nel marzo 1984²⁾; l'indagine effettuata ha coinvolto:

- le sessanta docenti contitolari delle trenta sezioni di scuola materna;
- i seicentoquaranta genitori dei bambini che frequentavano le sezioni sopracitate;
- i diciannove Comuni interessati alla sperimentazione.

Attraverso tre questionari elaborati dall'Ufficio dell'educazione prescolastica sono stati raccolti elementi nuovi di valutazione dell'esperienza e puntualizzati altri. Il questionario destinato alle docenti era prevalentemente di natura pedagogico-didattica, quello dedicato ai genitori legato maggiormente ad aspetti comportamentali dei bambini e ai rapporti scuola-famiglia; il questionario riservato ai Comuni si riferiva in particolare a problemi organizzativi e alle norme di regolamento.

a) L'opinione delle docenti contitolari

In genere le docenti hanno valutato positivamente l'esperienza: 56 (pari al 93%) su 60; le rimanenti quattro maestre l'hanno ritenuta accettabile.

Per quel che concerne il *rapporto a due* instaurato, la TABELLA 1 indica come si sono espresse le docenti.

In merito al *rapporto con i bambini*, l'88% delle maestre lo ritiene basato sulla fiducia, sulla serenità e sulla coerenza; il 12% basato su fiducia e serenità.

Per quanto riguarda i tre tipi di *compresenza*

- I settimana dell'anno scolastico,
 - quarto d'ora giornaliero,
 - due ore settimanali,
- si riscontrano nella maggioranza pareri positivi.

La compresenza durante la I settimana di scuola, in cui la materna prevede l'entrata differita dei bambini (entrata a piccoli gruppi allo scopo di favorire l'incontro con la nuova istituzione), è ritenuta indispensabile per 40 docenti (67%), utile per 12 (20%), restrittiva per 8.

Il quarto d'ora giornaliero di compresenza, al momento del cambiamento di contitolare, è visto indispensabile per 35 docenti (58%), utile per 24 (40%), insufficiente per una docente.

Per le due ore settimanali di compresenza in sede, stabilite dalle norme di regolamento per il coordinamento dell'attività educativa, abbiamo il 57% che le ritiene indispensabili e il 43% utili; tra questo 43% di maestre, 9 ne vedono l'utilità, ma le desiderano senza restrizioni di orario, di luogo, di giornate.

Queste due ore di compresenza sono utilizzate dal 53% delle docenti per due scopi principali: la programmazione e la verifica delle attività, la discussione su particolari situazioni della sezione; il 32% le utilizza in modo prioritario per la programmazione didattica.



L'alternanza di presenze e la rotazione mensile

Il periodo di rotazione mensile è ritenuto adeguato per 48 docenti (pari all'80%), eccessivo per 6 (lo vorrebbero settimanale, quindicinale o di tre settimane), ridotto per una docente (lo vedrebbe trimestrale o semestrale per ragioni di occupazione alternativa), inadeguato per 5 che propongono modelli senza alternanze giornaliere ma con alternanze di presenze a metà settimana e rotazione mensile o a metà anno scolastico. Nessuna docente, nel *rapporto con i genitori*, ha incontrato difficoltà che ritiene attribuibili alla doppia docente.

Una maestra fa notare le esitazioni e le incertezze riscontrate all'inizio dell'esperienza e una seconda osserva: «Non si può parlare di difficoltà nel vero senso della parola, ma di una cura costante nel rassicurare i genitori tramite atti e contatti operativi coerenti e equilibrati.»

L'ultima domanda del questionario per le docenti riguardava la *conduzione didattica* e le relative difficoltà incontrate.

La TABELLA 2 dà in sintesi quanto scaturito dalle risposte delle contitolari.

b) L'opinione dei genitori

Le risposte ottenute (questionari rientrati) corrispondono al 90% delle famiglie interessate, distribuite nei circondari come alla TABELLA 3.

Il giudizio complessivo sulla formula della doppia docente è positivo per il 74% dei genitori e accettabile per il 24%; un'opinione negativa è espressa da una minoranza: 9 genitori, pari all'1,5%.

Nei rapporti scuola-famiglia la totalità dei genitori non ha avuto difficoltà nel doversi riferire a due docenti (su 577 risposte, abbiamo due sole risposte negative e due famiglie che non rispondono).

Secondo il parere dei genitori, i bambini non hanno subito cambiamenti importanti attribuibili alla nuova esperienza; l'87% non ne ha notati, il 13% ne ha riscontrati.

Per il 13% che ha riscontrato nei bambini cambiamenti di comportamento attribuiti alla doppia docente, rileviamo sia aspetti positivi, sia aspetti negativi.



TABELLA 1

Tipo di rapporto	nro. maestre	%
buono, perché c'è intesa	51	85
buono, perché c'è accettazione della partner	4	7
discreto	2	3
difficile, ma costruttivo	3	5
difficile	0	0
Totale	60	100

TABELLA 2

Difficoltà incontrate	nro. risposte	%
nessuna	33	55
alcune, legate a divergenze teoriche di impostazione	5	8
alcune, legate a divergenze concrete	6	10
alcune, legate alla mancanza di esperienza nel settore	15	25
parecchie	1	2
Totale	60	100

TABELLA 3

Circondari*	I	II	III	IV
questionari trasmessi	260	74	133	173
questionari rientrati	247	72	116	142
% questionari rientrati	95%	97%	87%	82%

* I circondario/Mendrisiotto, II/Luganese, III/Locarno e Valli, IV/Bellinzona e Valli superiori

MUTAMENTI POSITIVI

Si adatta più facilmente ai cambiamenti di persone anche al di fuori della scuola materna.

Ha un contatto più facile con persone adulte e maggior sicurezza nel rapporto.

Ha più interesse verso gli altri.

È più matura e più socievole.

È più espansivo. È più indipendente.

Ha molta iniziativa.

Ha imparato ad avere ed accettare la presenza di altre persone e non dipendere solo dalla mamma.

Prima era troppo attaccata alla mamma e al papà.

Va più volentieri all'asilo.

La doppia docente è un arricchimento per i bambini.

La bambina è più stimolata.

La doppia docente è un bene per il futuro.

Manifesta un'attitudine ad accettare positivamente i cambiamenti, adattandosi alle nuove situazioni in modo costruttivo.

OSSERVAZIONI NEGATIVE

Non giudico male, ma sarei più favorevole alla maniera tradizionale.

Era meglio prima.

La bambina è disubbidiente e nervosa.

Ha difficoltà di adattamento.

Ha disagio nel «cambio» all'inizio di ogni mese.



Non frequenta più volentieri la scuola materna.

C'è difficoltà per un bambino sensibile ad abituarsi a due docenti.

Sono aumentate le insicurezze e le paure del bambino al primo anno di asilo.

A tre anni ha avuto difficoltà perché frequentava solo mezza giornata e quindi, all'inizio di ogni mese, si ritrovava una docente alla quale non era più abituato.

Non è l'ideale per il bambino piccolo che frequenta solo mezza giornata.

Nel mio caso le bambine non dimostrano un particolare attaccamento alla figura della maestra.

Il fatto di avere due e più punti di vista può essere molto probabilmente l'unico lato positivo della doppia docente.

Bambini con problemi devono investire più tempo e più energie di quelle che basterebbero in una sezione normale.

c) L'opinione dei Comuni interessati

Per sedici Comuni (su diciotto che hanno ritornato il questionario) la valutazione globale dell'esperienza è positiva, per due è accettabile.

(Quattro Comuni sono al terzo anno di sperimentazione, sette al secondo e sette al primo anno di esperienza).

Nessun Comune ha riscontrato difficoltà nei normali rapporti con le docenti coinvolte nell'esperienza.

Per tutti i Comuni le norme del Regolamento di applicazione sull'introduzione della doppia docente nelle scuole materne del Cantone del 5 giugno 1981 sono state ritenute adeguate.

Maria Luisa Delcò

¹⁾ Dipartimento della pubblica educazione/Ufficio dell'educazione prescolastica

Considerazioni sulla sperimentazione della doppia docente nelle scuole materne del Cantone Ticino (periodo 1981-83), Bellinzona, marzo 1983.

²⁾ Dipartimento della pubblica educazione/Ufficio educazione prescolastica

Verifica sull'introduzione della doppia docente nelle scuole materne del Cantone Ticino al terzo anno di sperimentazione (anno scolastico 1983-84), Bellinzona, marzo 1984.

Revisione dell'ordinanza federale concernente il riconoscimento degli attestati di maturità

Cronistoria

In data 1. febbraio 1983 la conferenza dei direttori cantonali dell'educazione pubblica (CDIP) inoltrò al dipartimento federale degli interni (DFI) una richiesta di revisione dell'ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati di maturità (ORM). La richiesta di revisione si basava sui risultati di una larga consultazione effettuata presso i cantoni. Si chiedeva una revisione in due fasi: una revisione parziale a breve termine e una revisione globale a medio o lungo termine. La revisione parziale concerneva solo alcuni articoli contenenti disposizioni delle quali si desiderava una modifica con una certa urgenza.

La revisione totale invece dovrebbe modificare tutta l'ordinanza, dandole il carattere di un'ordinanza-quadro, avente una certa elasticità, entro la quale potrebbero trovare posto le diverse soluzioni locali, cantonali e regionali, fermo restando il principio del mantenimento del livello della maturità e del suo riconoscimento da parte di tutte le scuole superiori. Con la revisione globale dovranno essere riesaminati anche i contenuti dei programmi d'insegnamento. Da più parti si chiede che per le scuole riconosciute vengano studiati dei programmi-quadro differenti da quelli valevoli per coloro che si presentano agli esami di maturità federale.

Nel mese di marzo 1983 il DFI costituì una commissione di esperti con il compito di presentare, entro un anno, una proposta di revisione parziale dell'ORM tenendo conto delle richieste della CDIP e di alcuni postulati parlamentari.

Il 2 luglio 1984 la commissione ha consegnato al DFI un rapporto e una proposta precisa di modifica di alcuni articoli dell'ordinanza. Il DFI, prima di proporre la modifica al Consiglio federale, ha deciso di effettuare una ulteriore consultazione presso i cantoni e alcune organizzazioni interessate. La consultazione è stata aperta lo scorso 7 settembre e si chiuderà alla fine di febbraio 1985. La CDIP da parte sua vorrebbe inviare al DFI una presa di posizione comune dei cantoni, ai quali perciò richiede una propria presa di posizione entro la fine di dicembre. Ciascun Cantone ha organizzato la consultazione in modo autonomo. In Ticino sono state consultate le direzioni delle scuole medie superiori (SMS), l'Ufficio dell'insegnamento medio e gli esperti del medio, il gruppo operativo per la riforma delle SMS, il delegato ai problemi universitari e le tre associazioni magistrali.

Principali proposte di revisione

Le proposte principali concernono:

- l'equiparazione degli studi secondari articolati in cicli (come ad esempio in Ticino con la scuola media e il liceo) a quelli strutturati in un'unica scuola tra la fine dell'istruzione elementare e la maturità;
- l'introduzione di nuove discipline d'insegnamento, per esempio l'informatica, senza con questo aumentare il numero totale delle materie di maturità;
- una maggiore specificazione dei contenuti nell'insegnamento delle lingue, volta in particolare a dare una identità più precisa alla maturità linguistica (tipo D);

- l'aumento del numero minimo degli esami di maturità (5 invece di 4) e la valutazione (introduzione dei mezzi punti);

- le scuole che preparano alla maturità per adulti (il Ticino non ha scuole di questo tipo).

Illustrazione delle proposte principali

Studi secondari articolati in cicli o in un tronco unico

Nell'ordinanza attualmente in vigore il tronco unico di durata minima di 6 anni costituisce il caso normale. Gli studi articolati in cicli vengono riconosciuti solo a certe condizioni (spesso difficili da verificare) e costituiscono sul piano giuridico un'eccezione. Con i cambiamenti di strutture negli ordinamenti cantonali, l'eccezione è diventata la regola: attualmente il 60% dei candidati alla maturità segue degli studi a cicli articolati.

Nella proposta di revisione si vogliono parificare, anche dal punto di vista giuridico, i due tipi di formazione: non si parla più di «scuole di maturità», ma di «programmi di maturità su 6 anni». Nel caso di studi articolati il ciclo superiore dovrà avere una durata di 4 anni almeno: in Ticino questa condizione è soddisfatta con l'introduzione del liceo quadriennale. Il ciclo inferiore resta vincolato alle condizioni attuali, salvo una redazione adattata alle nuove circostanze: programmi che permettano agli allievi di entrare senza difficoltà al liceo, qualificazione degli insegnanti, misure concernenti la promozione e l'orientamento. È proposta l'istituzione di un organo cantonale, già esistente in molti cantoni, incaricato di verificare il rispetto delle condizioni e ciò per alleviare il compito della commissione federale di maturità.

L'introduzione di nuove discipline

Fermo restando il principio che il numero delle materie di maturità (11) non deve essere aumentato, non restavano che due modi per introdurre nuove discipline: aumentare il numero delle opzioni o abbandonare più presto l'insegnamento di certe materie a favore di nuove.

1. È proposto l'insegnamento dell'informatica a tre livelli:

- un'introduzione elementare per tutti di cui non si specifica né la modalità né quando debba aver luogo. Sarà competenza dei cantoni fissare i tempi (nell'ultimo anno della scuola media o nel primo di liceo?) e i modi (per esempio un'ora settimanale durante un anno incorporato nell'insegnamento della matematica);

- un corso facoltativo per gli studenti di tutti i tipi di maturità;

- come materia opzionale di maturità in alternativa alla geometria descrittiva per gli studenti del corso scientifico (tipo C).

Con queste proposte si è cercato di tener conto nel modo più realistico possibile, dell'esigenza improrogabile dell'introduzione dell'informatica nella scuola, ma anche delle difficoltà organizzative, finanziarie e soprattutto di formazione dei docenti.

2. È data la possibilità alle scuole di permettere agli studenti di scegliere, due anni

prima della maturità, una materia di regolamento cantonale in sostituzione vuoi della seconda lingua nazionale, purché essa sia stata seguita per almeno 5 anni, vuoi della seconda lingua straniera (rispettivamente terza per i tipi letterari) a condizione che essa sia stata seguita per almeno 3 anni.

Questa proposta permette di introdurre nella maturità federale una materia di statuto cantonale, come lo è in Ticino la filosofia.

Essa permette anche un'apertura verso certe maturità cantonali (ad esempio la maturità artistica a Ginevra e Basilea Campagna e la maturità socio-pedagogica del Canton Argovia).

3. La ginnastica diventa formalmente la dodicesima materia dell'attestato federale, ma la sua nota non concorre all'ottenimento dell'attestato di maturità.

Specificità della maturità linguistica e dell'insegnamento delle lingue in generale

Per tutti i tipi di maturità nella lingua materna e nella seconda lingua nazionale (per il tipo D in tutte le lingue) l'insegnamento dovrà prevedere «la letteratura e la storia della letteratura dal medioevo ai tempi moderni». Questa proposta tende ad impedire che nell'insegnamento delle lingue venga trascurato l'approfondimento storico a favore di una mera competenza linguistica. Questa tendenza è stata osservata in modo particolare nel tipo linguistico in quanto proprio l'insegnamento delle sue materie caratterizzanti (le lingue moderne), ha subito questa evoluzione nell'ultimo decennio.

La proposta della commissione contiene anche una clausola, presentata a titolo di variante, per la difesa dell'italiano in tutta la Svizzera. Essa prevede per gli allievi del tipo linguistico che scelgono l'inglese come seconda lingua straniera l'obbligatorietà di scegliere come terza lingua straniera la terza lingua nazionale.

Il numero degli esami di maturità e le mezze note

Si propone l'aumento del numero minimo degli esami di maturità da 4 a 5. Ai tre esami nella lingua materna, nella seconda lingua nazionale e in matematica si aggiunge il greco per il tipo A, il latino per il tipo B, la fisica per il tipo C, la terza lingua nazionale o l'inglese per il tipo D, le scienze economiche per il tipo E. Il quinto esame, fissato da un regolamento cantonale, sarà una delle materie di maturità federale il cui insegnamento continui fino alla fine del liceo. Questa modifica si è resa necessaria in seguito alle numerose richieste di chiarire il senso dell'alternanza degli esami e di introdurre l'esame stabile nella materia caratterizzante ciascun tipo.

Infine si propone l'introduzione anche alla maturità delle note formulate in mezzi punti, sistema già vigente in modo generalizzato negli anni intermedi.

Conclusione

In base ai risultati della consultazione il DFI proporrà la versione definitiva al Consiglio federale, presumibilmente in primavera-estate 1985.

L'entrata in vigore della nuova ORM avverrà al più presto a partire dal 1. gennaio 1986, prevedendo un certo lasso di tempo entro il quale i cantoni dovranno adeguarsi alle nuove disposizioni.

Giovanni Zamboni

Assetto del territorio e strutture fondiari-aziendali agricole

II PARTE*

Le considerazioni svolte nel precedente articolo hanno permesso di valutare quanto stia diventando necessario, proprio ai fini di una ordinata e valida attività di produzione agricola, procedere meglio che sia possibile da una parte all'assetto del territorio, e fare fronte, dall'altra, alle modificazioni ecologiche dell'ambiente che ne determinano il progressivo degrado con una rapidità ed intensità mai riscontrata per l'addietro.

Del resto non sono mancati in questi anni accorati richiami di autorevoli consessi di scienziati, come, per esempio, alle riunioni del Club di Roma, al Convegno mondiale sulla disponibilità, inquinamento ed utilizzazione delle acque nel mondo, ai recenti Convegni internazionali sulla utilizzazione della energia atomica.

Il problema dell'adeguamento strutturale della azienda agraria, specie nei Paesi nei quali vi è una consistente patologia fondiaria ed aziendale che ha avuto per lo più origini lontane, diviene giorno dopo giorno sempre più collegato a quello generale dell'assetto del territorio e della salvaguardia dell'ambiente, e di quello agricolo in special modo.

In un siffatto nuovo contesto ci si può trovare di fronte, poi, a situazioni altrettanto nuove ed impreviste per alcune esistenti strutture fondiari aziendali, un tempo ritenute patologiche in riferimento al più limitato aspetto produttivo.

Così, proprietà polverizzate cedute ad altri imprenditori agricoli locali, parenti o meno - fatto che si constata più di frequente nelle

zone di monte-colle e di colle ma che si va diffondendo anche nel piano - rappresentano un primo caso il cui esame, nell'opera di riassetto fondiario della zona, va compiuto con cognizione e cautela per non alterare anche involontariamente, invece che agevolare, un processo pressoché naturale di riequilibrio delicato ed utile.

In altri casi la proprietà di modesta ampiezza ha assunto una funzione sussidiaria, divenendo di integrazione dell'attività principale dell'imprenditore, che può essere ancora agricola oppure svolta in altri settori produttivi.

In molte zone di collina e di altopiano, situate alle falde delle Alpi e delle Prealpi (qua e là anche in altri territori), dove si trovano fiorenti attività manifatturiere e di servizi, molte piccole proprietà e aziende assolvono ad una proficua funzione a livello familiare per essere situate nei pressi dell'abitazione degli operai e da questi coltivate fuori lavoro, spesso con l'aiuto dei familiari. Non si può pensare quivi a forme patologiche di polverizzazione né in termini fondiari né in quelli aziendali, e quindi nell'eventuale riassetto del territorio si deve tenere bene conto di questa situazione.

Un giudizio del genere può valere oggi anche per una parte della proprietà di molte zone meridionali ed insulari i cui proprietari trovano la loro prevalente occupazione altrove.

Sono esempi questi che dimostrano fra l'altro, quasi ce ne fosse bisogno, quanto sia necessaria la presenza, che invece non c'è, di specifiche competenze agronomiche e più in generale economico-agrarie nelle

équipes preposte alla progettazione e alla successiva attuazione di piani di riassetto del territorio.

Occorre richiamare pure il fatto che può portare a situazioni di struttura fondiaria ed aziendale prima imprevista e favorevolmente influenti sul riassetto zonale, che di frequente la modesta proprietà viene ceduta a titolo vario, senza procedere ad una registrazione ufficiale, oppure questa è ritardata talvolta di anni e di decenni per molteplici cause anche obiettive (lontananza degli interessati, per es.).

Può così risultare una non esatta e per lo più esagerata configurazione del fenomeno, come è facile constatare nel Mezzogiorno ma che di recente si è esteso anche nelle Regioni Centro-Settentrionali, specie collinari e montane.

Il consolidarsi in tal modo di una pressoché accorpata struttura aziendale di più ampie dimensioni di quella fondiaria può rappresentare uno dei mezzi più efficaci per attenuare sotto il profilo produttivo le conseguenze negative dovute soprattutto alle limitate potenzialità produttive delle piccole aziende.

Siffatta situazione può avere un ruolo non indifferente nel predisporre uno anziché altro assetto tanto che sarebbe oltremodo dannoso impedirne la naturale evoluzione verso forme più stabili.

Sovente, invece, si è rotto artificialmente e bruscamente tale equilibrio anche in vaste zone, per esempio con l'aprire strade ed autostrade o dando vita ad incipienti villaggi senza un preliminare esame, anzi astraendo del tutto dalle esistenti strutture fondiari ed aziendali. Poche varianti avrebbero potuto evitare danni consistenti alla esistente maglia produttiva agricola; si è invece sempre (o quasi) tenuto presente come unica finalità il minor costo diretto dell'opera senza neppure porsi il problema dell'entità dei costi indiretti che venivano ad essere sopportati specie dal settore agricolo.

Vi è anche la circostanza che, con l'affermarsi di intensi, celeri e comodi mezzi di trasporto e di comunicazione, nonché col progressivo diffondersi nei piccoli centri di campagna, ai margini della città e dei paesi, di forme attive di artigianato domestico (per es. fabbricazione di oggetti in legno, in pizzo, in maglia, rifiniture varie di indumenti, ecc.), ha preso sviluppo un tipo di minuta proprietà con una prevalente funzione residenziale, idonea per la costruzione di una casetta e, rimanendo terreno, per praticarvi un orto o poco più.

Questi, ora in breve richiamati, sono alcuni degli aspetti per i quali la piccola e media proprietà e azienda possono venire a trovarsi in una «dimensione diversa» da quella che era tradizionalmente nel passato loro propria nel quadro dell'assetto del territorio e di tutela dell'ambiente.

Tali piccole e medie proprietà e aziende agrarie, frammiste sovente, nel territorio, ad altre ed aziende non agricole, possono assolvere ad una egregia opera di contenimento, per quanto possibile, del degrado ambientale e contribuire pure ad un assetto del territorio meno dannoso per tutti.

Non meno importante, è altresì la constatazione che la gran parte delle aziende e non

Giubiasco-Sementina: l'insediamento dell'autostrada nel territorio incide notevolmente sulla struttura fondiaria.



*) La I parte è apparsa sul fascicolo no. 115 della rivista.

solo di quelle piccole sono costituite da appezzamenti tra loro separati e talvolta anche distanti.

L'assetto del territorio dovrebbe essere così gestito - cosa anche questa che invece finora, per quel che si sa, non è mai avvenuto - da porre tra le finalità prime dell'uso dello stesso anche quella di agevolare l'allargamento della base territoriale delle aziende riducendone il numero di appezzamenti.

Come è facile rendersi conto l'uso, anzi l'usura, a cui da qualche lustro è sottoposto il territorio è così intensa che non si crede di esagerare dicendo che è in giuoco l'intera tematica di funzione e di incentivazione dei vari settori produttivi. Questi, inoltre, seppure ancora non bene in evidenza, diventano sempre più collegati tra loro.

Questi problemi, ambiente e suo degrado, assetto del territorio, strutture fondiarie ed aziendali, si stanno solo in questi anni lentamente chiarendo nelle loro diverse sfaccettature, possibilità, tendenze ed opportunità di intervento.

Non deve così destare meraviglia la circostanza che si operi tuttora nel più dei casi in maniera frammentaria, sconnessa e scarsamente produttiva, e talvolta non si operi affatto per tali finalità.

È noto a tutti che da qualche anno molti degli asupicati interventi di questa natura sono stati demandati con la nota legge n. 616 alle singole Regioni, cioè ad un organismo amministrativo di più limitata competenza territoriale.

Fatto questo che da una parte può agevolare l'attuazione di particolari forme di riassetto, e quindi anche di tutela dell'ambiente e delle attività agricole, ma dall'altra può costituire - e se ne sono già avuti diversi esempi - ostacoli consistenti e prima inesistenti per una armonizzazione, coordinamento e tempestività degli interventi laddove questi per entità e natura interessano più Regioni sotto il profilo dell'assetto, di tutela dell'ambiente, di salvaguardia e incentivazione delle attività agricole-zootecniche e silvo-pastorali.

Nel frattempo il degrado del territorio del Paese, specie della collina e del piano-colle continua. In questi ultimi anni la situazione si è ulteriormente aggravata sia per l'accennata limitatezza di redditività produttiva delle aziende agricole sia per la emorragia di forze di lavoro.

Del resto, si tratta di un problema che interessa, sia pure in misura minore, più o meno tutti i Paesi europei e si affaccia già anche in non pochi territori delle due Americhe, di quella Latina soprattutto, oltreché in gran parte dei Paesi emergenti, specie dell'Africa. Siffatto fenomeno, oltre che operare negativamente dal punto di vista dell'economia agricola, accentua assai i disequilibri dei terreni tanto collinari quanto di piano (si pensi alle alluvioni che sembrano avere una frequenza maggiore che nel passato) e quindi di tutto il territorio.

Se l'agricoltura del piano-colle e della collina dovesse veramente andare pressoché perduta, l'indispensabile difesa delle pendici, legata a quella della pianura ed al necessario governo delle acque, finirebbero per diventare un problema così grave da richiedere interventi vasti e prolungati per attuare i quali occorrerebbe dar vita ad un apposito pubblico servizio, un servizio tecnico e sociale ad un tempo, il cui pesante costo non



Cavigliano: la struttura fondiaria è stata indirizzata in funzione della viticoltura.

potrebbe non gravare alla fine sull'intera economia del Paese.

Certamente, vi sono altre possibilità, in parte già valorizzate in Paesi a tradizione turistica come la Svizzera, tra le quali quella ricreativa, ma sono più che altro possibilità marginali; da sole appaiono sempre meno in grado di sopperire del tutto agli attuali complessi problemi del riordino e del riassetto del territorio produttivo e della tutela dell'ambiente.

Infatti il divenire della vita sociale ed economica indica, per il momento soprattutto nei Paesi cosiddetti industrializzati, che si va sempre più attenuando la convinzione, qua e là già confutata apertamente, per la quale l'industria rimarrà ancora il motore del generale sviluppo, il ruolo dell'agricoltura rimanendo del tutto secondario.

La crisi attuale rivela invece l'incapacità dell'industria di garantire lo sviluppo economico e sociale del Paese; basta por mente alla crescente disoccupazione di questo settore. Le realizzazioni tecnologiche, che si rendono possibili in seguito al crescere dell'elettronica e dell'informatica, conducono inevitabilmente a ricercare ogni possibilità di crescita dell'occupazione nei settori non industriali.

All'agricoltura potrà essere riservata in effetti una notevole funzione anche proprio nel settore dell'occupazione oltreché di equilibrio nel contesto della moderna dinamica economica e sociale.

Ma occorre favorire la formazione di un «nuovo modello di sviluppo» che si richiami anche a quei temi di fondo in grado di agevolare un assetto zonale e territoriale meno rivolto di quanto lo è attualmente a favorire i settori secondario e terziario e di rimuovere tutti o almeno la maggioranza degli ostacoli che oggi si frappongono ad un allargarsi ed intensificarsi della produttività del primario. Occorre promuovere al contempo, e non è cosa di poco conto, una «nuova cultura del lavoro» che rivaluti moralmente il lavoro manuale ed in particolare il lavoro agricolo.

Occorre promuovere quindi una più efficiente e coordinata politica agraria che veramente affronti il grosso problema del territorio, del suo riassetto, del suo uso equilibrato e valevole nel tempo.

Come ci si rende bene conto il problema spazia nei più vasti e complessi settori della vita produttiva non solo agricola, e si pone sempre più a monte di ogni altro, tecnico, agronomico, economico-agrario, sociale. In effetti si sbaglia di grosso chi, e sono moltissimi ancora, ritiene che si possa andare avanti ognuno per conto proprio, quasi vi fossero, nel processo e nello sviluppo produttivo e sociale, dei veri e propri «settori-stagno».

L'agricoltura può favorire l'affermazione del nuovo modello di sviluppo, che deve rivalutare certe necessità distorte, attenuate o neglette, tra le quali questa della ristrutturazione delle aziende agricole nel più generale riassetto del territorio avanza a grandi passi. Desideriamo terminare sottolineando ancora una volta che i veri ostacoli alla crescita della produttività sono rappresentati dalla perdurante inerzia delle strutture, in non pochi casi anche dalle conseguenti difficoltà che si incontrano per la qualificazione del lavoro e nei rapporti con i settori industriale e commerciale e con quello finanziario.

Non si tratta, è bene ed onesto dirlo senza mezzi termini di un problema semplice e di relativamente rapida soluzione.

Proprio in quanto consapevoli delle molteplici difficoltà da superare è doveroso oltreché non più dilazionabile, a nostro parere, affrontare con intelligente energia e saggia perseveranza i vari aspetti di questo problema, certamente tra quelli che potranno condizionare l'ulteriore indispensabile progresso della nostra civiltà, quando, e forse tra un numero di anni assai minore di quanto oggi come oggi si possa supporre, i nostri figli o nipoti se lo potranno trovare altrimenti di fronte in modo sicuramente tragico.

Ugo Sorbi

«Erich Fromm»

di Franco Antonio Cusimano e Boris Luban-Plozza

Uno straordinario lavoro di riflessione e di ricerca sull'opera del grande pensatore, spentosi nel 1980 a Muralto, dove si era stabilito negli ultimi anni della sua vita per curare la sistemazione dei suoi studi più recenti: la residenza ticinese ove maturò anche una sua profonda amicizia con uno degli autori della pubblicazione di cui ci occupiamo, il prof. Boris Luban-Plozza, che fu suo discepolo ottenendone una inconsueta collaborazione di consulenza per l'attività psicoterapeutica.

D'altra parte, il voluminoso documento di Cusimano e Luban-Plozza risulta pure una stimolante guida, ragionata, per leggere (oppure rileggere) i testi del maestro e, sicuramente, soprattutto, un modello particolarmente indovinato per affrontare un'analisi completa - preferibilmente conviviale e seminariale - del messaggio di Erich Fromm.

Sappiamo che il comportamento umano e sociale viene condizionato da molteplici fattori di natura personale, ambientale e culturale (intelligenza, motivazioni, residenza geografica, consenso per una ideologia politica, credenza religiosa, influsso dei mass-media, ecc.) e che esso tende ad essere attivato dalle opinioni apprese, dagli atteggiamenti, dai valori. In altri termini, possiamo affermare che le nostre decisioni sboccano nell'azione individuale o collettiva giustificate da un processo di conoscenza - spontaneo o voluto - della realtà che ci interessa, di cui intendiamo appropriarci, alla quale riteniamo di doverci adattare, oppure che crediamo opportuno influenzare, modificare. Occorre ammettere, però, che la diffusione del sapere e l'accesso all'informazione risultano, oggi, sempre maggiormente alterate, gravemente compromesse da restrizioni devianti - formali e funzionali - da lasciarci dubitare seriamente sull'autenticità umana delle nostre possibilità di discernimento quando dobbiamo assumere determinate responsabilità di azione.

In realtà, nell'attuale sistema di democratizzazione dell'informazione si tende, innanzitutto, a frantumare il sapere in unità molto ridotte e quantitativamente eccessive, anche se talvolta qualitativamente soddisfacenti. D'altra parte, le dosi conoscitive distribuite, per quanto rese disponibili indiscriminatamente a tutti, raggiungono solo frazioni limitate ed eterogenee della popolazione destinataria. Questo processo educativo di massa, inoltre, caratterizzato essenzialmente dalla commercialità dei suoi prodotti culturali, favorisce i criteri consumistici della domanda che, a sua volta, tende a privilegiare soprattutto gli aspetti più appetibili, cioè spettacolari, dell'offerta. Infine, anche questo tipo di mercato - come ogni altro - per essere veramente tale, si rinnova continuamente nei suoi contenuti e nelle sue forme, ostacolando e svalutando la completezza, le possibilità di approfondimento, di maturazione e di continuità della conoscenza stessa.

In definitiva, sulla base di queste considerazioni - pur dovendo escludere ovviamente interpretazioni di natura deterministica - siamo portati a credere che il disagio esistenziale che ci minaccia (contrasto fra civilizza-

zioni diverse, fra centro e periferia, urbanizzazione incontrollata, esplosione demografica mondiale, degradazione ecologica, omologazione progressiva della macchina all'uomo, e così via), sia fondamentalmente indotto anche da una profonda carenza ormai divenuta cronica di decodificazione - quindi di comprensione - della vita associata: detto altrimenti, ci comportiamo cioè in modo deviante dalle aspettative umane autentiche anche perché siamo ostacolati nella ricerca della verità.

Detto questo, se avvertiamo chiaramente che l'avvento di una società descolarizzata abbandonata a se stessa si sta prefigurando catastrofico per la nostra specie e se riteniamo ormai impensabile il recupero di una scuola intesa come sede unica e privilegiata dell'insegnamento, crediamo auspicabile che una metodologia veramente rinnovata per l'apprendimento della conoscenza possa essere invece l'oggetto di studio, ma anche lo strumento di lavoro, per molteplici équipes rappresentative della comunità: docenti, medici, imprenditori, tecnici, operatori sociali, ecclesiastici, genitori, giuristi, ecc., riuniti in forma conviviale e seminariale ricorrente per la formazione e per l'aggiornamento, ma liberamente reinseriti come operatori nelle proprie istituzioni di origine.

* * *

A questo punto, la nostra tesi - cioè che il nostro comportamento può essere migliorato anche con una più attenta e impegnata conoscenza della realtà, purché realizzata con un approccio necessariamente di tipo globale e adottando una forma di apprendimento preferibilmente conviviale e seminariale - si può accostare sicuramente in modo pertinente al valore culturale ed alla funzione pedagogico-didattica del voluminoso documento di Franco Antonio Cusimano e Boris Luban-Plozza¹⁾.

Il lavoro, con il duplice pregio di un'analisi e di una sintesi tematica dei messaggi e delle tesi del grande pensatore - dal confronto coraggioso Marx-Freud, allo studio del carattere per capire l'autenticità del rapporto individuo-società, alla comprensione dei fattori di alienazione della società contemporanea, ai metodi terapeutici indirizzati alla persona e alla collettività, alle profonde modalità dell'essere e dell'avere, al tema dell'amore inteso come arte, alle proposte rivoluzionarie della speranza - è la prima ed unica pubblicazione in lingua italiana comprensiva di tutta l'opera di Erich Fromm. È dunque per noi un'occasione preziosa per avvicinare - o per riavvicinare meglio - il testimone culturalmente più singolare di un momento storico particolarmente significativo, perché più recente e più complesso: un'epoca cioè in cui si compie la civiltà industriale con promesse ottimistiche, ma anche con esiti drammatici, mentre si apre con rapidità sorprendente e con pesanti incognite l'era post-meccanicistica e quando, certe culture ritenute estinte, continuano a sopravvivere mentre altre, pure arretrate, escono in pochissimi anni dal loro profondo passato, esprimendo una sfida inattesa ai paesi più evoluti.

Questa occasione per imparare a leggere - o a rileggere - Erich Fromm, studioso pluridisciplinare e attuale, è pertanto polivalente: ci permette di accostarsi al suo pensiero²⁾, ma anche alla realtà che maggiormente ci interessa - quella contemporanea - e, infine, ad una metodologia non specialistica, ma globale (storica, psicologica, sociologica, filologica, economica) della conoscenza. D'altra parte, anche se stimolante per un approccio e per un approfondimento stretta-



Erich Fromm.

mente individuali - perché le citazioni e i richiami, precisi, minuziosi, invitano frequentemente a numerosi arricchimenti ricorrendo alle fonti, cioè ai testi originali di Erich Fromm - il lavoro di Franco Antonio Cusimano e Boris Luban-Plozza provoca spesso nel lettore solitario una strana sensazione di disagio, di insufficienza. Vogliamo dire che i messaggi, le tesi, gli insegnamenti del maestro, così come vengono presentati, rielaborati, analizzati, criticati - per quanto molto gratificanti anche per l'individualista - tendono a disturbare se conservati, contenuti nell'esperienza personale: se ne prova cioè il bisogno di verificarli, di trasmetterli, di comunicarli, di scambiarli durante la lettura con qualcuno. In altri termini, la nostra esperienza con questa pubblicazione ci ha permesso di capire che il libro si presta sicuramente per una lettura collettiva, conviviale.

Crediamo, pertanto, di individuare nella fatica di Cusimano e Luban-Plozza una evidente validità di significato socio-pedagogico auspicando, in questo senso, che il libro possa ottenere anche un'adeguata valorizzazione come testo comunitario nei programmi di perfezionamento culturale della classe insegnante.

Ezio Galli

¹⁾ Franco Antonio Cusimano, Boris Luban-Plozza: *Erich Fromm*, pp. 402, Puleio Edizioni, Milano 1984.

La pubblicazione comprende, curati da Rainer Funk, anche un elenco di tutti gli scritti di Erich Fromm (oltre 130 fra opere, studi, recensioni, ecc.) ed un elenco degli scritti su Fromm (oltre una ventina).

²⁾ Ricordiamo che *SCUOLA TICINESE* si è occupata della persona e del pensiero di Erich Fromm nel n. 84 (settembre 1980) con il contributo «*Per Erich Fromm*» di Boris Luban-Plozza e «*Erich Fromm, il coraggio di essere*», una recensione di Franco Zambelloni, come pure nel n. 91 (giugno-luglio 1981) con il testo della conferenza di Alfredo Todisco «*Fromm rivisitato, a un anno dalla morte*» e il discorso di Sergio Caratti, in rappresentanza del DPE, entrambi tenuti nella serata del 26 febbraio 1981 a Muralto, in memoria dello psicologo scomparso.

«TERRA MATTA» primo libro di narrativa di Alberto Nessi

Bisogno di narrare dal basso

Il destino di un libro, anche valido, di uno scrittore della Svizzera italiana è molto spesso alquanto precario, non solo per le difficoltà di pubblicazione (in conseguenza della crisi editoriale) e di diffusione (a causa della ristrettezza del mercato interno) ma anche per la mancanza di quei canali che ne richiamano, a scadenze più o meno fisse, l'esistenza sul piano critico e culturale. Mentre in Italia, per es., ogni Casa editrice, dopo il lancio pubblicitario del libro, mantiene aperta tutta una rete di distribuzione capillare, e sollecita l'attenzione dei lettori tanto con premi letterari (il «Campiello», il «Bancarella», ecc.) quanto con recensioni critiche e perfino con classifiche settimanali dei libri più venduti (v. «Tutto libri» in «La stampa» di Torino), da noi tutto o quasi si esaurisce con la cerimonia della presentazione (ristretta alla stampa o allargata al pubblico) e l'immediato resoconto dei mass-media, i quali, in genere, si limitano a ripetere più o meno fedelmente le impressioni o i giudizi del presentatore o, quando si dà il caso più fortunato, del prefatore del libro. Poi, sembra che il successo della pubblicazione (a parte l'apparizione in qualche vetrina di libraio) sia lasciato alla sorte e, naturalmente, al suo valore intrinseco, a meno che non intervenga o una segnalazione del Premio Schiller o un'ordinazione del DPE per le biblioteche scolastiche oppure il richiamo di qualche solerte docente per una di quelle «ricerche personali» affidate agli allievi. È vero che, nelle pagine letterarie dei nostri quotidiani e quindicinali le opere migliori trovano quasi sempre un recensore attento che le segnala, ma poi più nulla o quasi.

Ci sono, però, dei casi particolari, come quello, appunto, di «Terra matta» che, non solo ha beneficiato del sussidio di Pro Hel-

vetia, ma ha anche avuto il «vantaggio» di essere pubblicato prima in traduzione tedesca dalla «Limmat Verlag» di Zurigo, trovando buona accoglienza (com'è naturale, dopo tanta sollecitudine per far conoscere il suo contenuto più che il suo linguaggio) nelle regioni di lingua tedesca, e perfino in Germania e in Austria.

Per il nostro ambiente, tuttavia, dopo la pubblicazione dell'originale in italiano da parte dell'editore Armando Dadò (con prefazione di Pio Fontana e disegni di Renzo Ferrari) e la sua presentazione a Balerna (il 14 settembre scorso) anche il mio contributo su questo periodico (sempre attento alle pubblicazioni dei nostri scrittori) potrà concorrere a tener desta la curiosità dei lettori, a cui si rivolge, su questo nuovo libro di Alberto Nessi.

Substrato storico sociale

Dirò subito che, contrariamente a chi ne è rimasto deluso, a me «Terra matta» è piaciuto alla prima rapida lettura. Mi è parso un libro non solo interessante, ma, per certi aspetti, molto valido, malgrado certe perplessità che esso può suscitare.

La prima lettura mi ha subito coinvolto emotivamente, forse perché, come originario del Mendrisiotto, mi sono sentito vicino a quell'atmosfera e a quella popolazione, ma soprattutto per l'originalità delle storie narrate e per il tono narrativo che le riveste.

La prima originalità deriva, appunto, dal carattere documentario che l'autore ha dato ai suoi racconti, ambientati nel Mendrisiotto verso la fine dell'800 inizio '900 attraverso ricerche di fonti storiche (Bertogliatti, Martinola, Archivio Cantonale, per i primi due) e testimonianze orali (di Antonio Boldini, per il terzo). Il motivo di fondo è quello iniziato da Piero Bianconi nel '69 con «Albero genealogico», testimoniato poi da Plinio Martini nel '70 con «Il fondo del sacco» e ripreso nel '76 con «Requiem per zia Domenica», in concomitanza con il nuovo filone storico proposto da Gilardoni, Cheda, Ceschi, Lurati, ecc.: contrapporre, cioè, al lirismo di un Chiesa o all'idillismo di uno Zoppi, la rivelazione storica più realistica della povertà e delle difficoltà esistenziali della nostra gente in un'epoca non troppo lontana. La differenza per Nessi (che ne marca la sua prima novità) sta nell'aver documentato, sul piano narrativo, la situazione della gente del Mendrisiotto, non molto dissimile da quella delle valli, anche se in condizioni diverse. Infatti, la tematica fondamentale dei tre racconti di Nessi (che continua ed accentua quella delle poesie) è nell'emarginazione socio-economico-politica tanto di personaggi minori della storia locale (Il Mattirolo e Tonio), quanto, e ancora maggiormente, di un certo strato della popolazione lavorativa del primo '900, il proletariato del Mendrisiotto di allora, mal retribuito, come quello delle sigaraie («Manifattura tabacchi») che usa per la prima volta, da noi, l'arma dello sciopero, per far valere i propri diritti.



Ognuno dei tre racconti avrebbe potuto formare il nucleo di altrettanti romanzi, ma Nessi, forse, non ha osato (come aveva fatto, per es., Plinio Martini) tentare un genere nuovo di più lungo respiro, cercando, invece, la sua misura nel racconto, e creando pure un suo particolare «tono narrativo».

Tono narrativo realistico

È appunto questo linguaggio la seconda originalità dell'autore, che contribuisce a differenziarlo dai Sopracenerini proprio in questo passaggio dalla poesia alla prosa. Nessi, però, non è il poeta che d'improvviso si converte alla prosa, per esaurimento dell'«ispirazione». La sua vena narrativa si era manifestata già fin dall'inizio delle sue prove letterarie (vedi il racconto «L'incontro», trasmesso alla radio nel '62) alternandosi poi alla poesia attraverso, se non particolari pubblicazioni, almeno certe rubriche radiofoniche.

Del resto, anche le sue tre raccolte di poesie rappresentano (seppur in misura diversa) un costante avvicinamento alla prosa, soprattutto sull'esempio di Pavese. Già nella prima, «I giorni feriali», del '69, dopo i primi componimenti di tipo neocrepuscolare, si nota un tentativo di aderire alla neoavanguardia nel tono narrativo degli ultimi 93 versi di «Appunti per una storia». Nella seconda, del '75, «Ai margini», pur accanto a una certa letterarietà, appare sempre più una voluta ricerca di un linguaggio parlato, in conformità con la parlata degli immigrati, colti nel loro ambiente sociale. Infine, con «Rasoterra» dell'83, le ultime 28 poesie, che danno il titolo al libro, mostrano ancora più chiaramente il passaggio a un linguaggio realistico, testimoniato anche attraverso le cadenze prosastiche dell'ipermetro o verso lungo, secondo le ultime tendenze della poesia contemporanea.

Naturale, quindi, appare il trapasso all'esito narrativo di «Terra matta», dove però al mutamento del genere letterario, si aggiunge anche una radicalizzazione dell'atteggiamento dell'autore: egli passa, cioè, dall'annotazione un po' distaccata (nelle poesie) di individualità, viste nell'attualità cronachistica di oggi, ad una partecipazione personale (nei racconti) di tipo socio-politico più esplicito, contemporaneamente ad una elabora-



Alberto Nessi

Terra matta

zione linguistica più specifica. Infatti, il genere stesso del racconto in prosa lasciava ancora maggior libertà all'uso di espressioni più aderenti alla condizione socio-economica dei protagonisti (singoli personaggi o gruppi etnici) con forme dialettali italianizzate sia nel lessico (*fastidi grassi, cara grazia, darci dentro, pisoccare, guardare di sfroso, sbrissigare, contarla su, legnate da casa di Dio*, ecc.) sia negli stili e nella sintassi (*non sapeva più dove sbattere la testa; lo spazzacamino che non gli sta dietro nessuno a camminare*, ecc.) sia ancora nel discorso libero indiretto (*Ma il municipale a ribadire non si passa, vi faccio mettere in bottega razza di cani*, ecc.).

È precisamente nella creazione di un simile tipo di linguaggio e nella coralità delle scene d'assieme, dove appare «il popolo nella sua colorita realtà» come disse Pio Fontana, che stanno i principali meriti di Nessi sul piano letterario e che ne fanno un vero scrittore.

Perplessità

Ciò non esclude, tuttavia, che il libro lasci anche qualche perplessità, dopo una lettura più approfondita. Mi limiterò a un aspetto che a me ha lasciato i maggiori dubbi, anche se non intaccano i pregi letterari. Si tratta dell'eccesso di «ideologia» che impregna ogni racconto. Se nelle poesie questo aspetto, pur non rimanendo nascosto, affiorava per lo più nella quasi puntigliosa ricerca di un mondo periferico, diverso da quello «ufficiale» su un piano sociale, in «Terra matta» mi pare di vedere una volontà più radicale «a tesi» di piegare anche la storia (o, meglio, certi fatti storici locali) «ad usum Delphini».

Un bandito come il Mattiolo, per es., che diventa «il difensore dei poveri» non solo contro i ricchi, ma anche contro l'autorità costituita non è forse, come si domanda anche Adriano Soldini, in un'acuta recensione, «una devianza amplificatrice della microstoria»?

Certo, ognuno è liberissimo di fare letteratura anche in questo modo. Ma, per fare un altro esempio, un Tonio, operaio ribelle, che lascia quasi l'impressione di un eroe popolare, non può essere stato scelto ad esempio di quel tipo di letteratura come «strumento strettamente ideologico per far contrasto al tiranno» (cioè al «potere»), come si chiede Giorgio Manganelli a proposito «Del principe e delle lettere» di Alfieri?

Si ha l'impressione, cioè, che l'autore voglia esaltare la causa dei suoi eroi popolari, a tal punto da mettere deliberatamente in cattiva luce tutti quelli che stanno dall'altra parte, cioè Governo, politici (per es. G. Motta, pag. 35 e 84), militari, padroni («ignoranti, rozzi e violenti» pag. 42), ricchi e perfino i preti, visti, per lo più, sotto connotazioni negative (come quei due di Caneggio riuniti «a tramare la controrivoluzione», pag. 16; «il prete del paese mezzo matto e quasi sempre ubriaco», pag. 20; quello che accettava il denaro delle multe alle sigaraie «per le messe», pag. 47; quello che «si vedeva aprire con cautela il cancelletto della vedova», pag. 80, ecc.). Insomma, quel dichiarato «bisogno di narrare dal basso» (che lo stesso Nessi rivendica come suo ideale) è solo un'opzione socio-letteraria rivissuta in un'ottica storica legata a precisi documenti, oppure è un adattamento acritico alle esigenze di una ideologia politica?

Fernando Zappa

Guida alle biblioteche della Svizzera italiana

La «Guida alle biblioteche della Svizzera italiana» è il frutto di un impegno assunto dall'Associazione Biblioteca Salita dei Frati nell'ormai lontano 1978, in occasione di un incontro fra i responsabili delle principali biblioteche del Cantone da essa promosso. Fra gli intervenuti a quell'incontro emerse in primo luogo l'esigenza di meglio conoscersi, dal momento che il panorama delle biblioteche ticinesi era allora in gran parte ignoto. Fu allora demandato all'Associazione Biblioteca Salita dei Frati il compito di elaborare dei questionari che fornissero una «scheda di identità» per ogni biblioteca del Cantone; i risultati di tale prima indagine apparvero sui n. 1 (sett. 1981) e 2 (marzo 1982) di FOGGI, periodico dell'Associazione.

Apparve subito che ciò non poteva bastare: la realtà bibliotecaria ticinese risultò infatti - alla luce dell'indagine - assai più vasta e complessa del previsto. Inoltre proprio nel corso della ricerca numerose nuove biblioteche venivano via via aperte al pubblico. Si è così deciso di aggiornare quel primo censimento, di estenderlo anche alle biblioteche del Grigioni italiano e di metterlo a disposizione del grande pubblico pubblicandolo in forma autonoma.

Una delle maggiori difficoltà incontrate nell'elaborazione della «Guida» è consistita nell'identificazione delle stesse biblioteche su cui si voleva indagare: basti pensare che l'edizione più recente della pubblicazione ufficiale «Archivi, biblioteche e centri di documentazione in Svizzera» (Bern, 1976) riporta solo otto biblioteche in Ticino. La Guida alle biblioteche della Svizzera italiana censisce invece 52 istituti.

Solo un minuzioso e prolungato lavoro di spoglio della stampa, di ricerca di informazioni e di costante aggiornamento dei risultati via via raccolti ha consentito un ribaltamento dell'idea di un Ticino povero di libri e di biblioteche, svelando anzi una certa ricchezza di fondi bibliografici - soprattutto specializzati. Di più, la forte crescita di questi ultimi anni (16 biblioteche aperte al pubblico dal 1982 ad oggi) testimonia un quadro di continuo sviluppo.

Per questo motivo la «Guida» viene pubblicata sotto forma di raccoglitore a fogli mobili, e avrà periodici aggiornamenti.

La scheda di ogni istituto censito fornisce informazioni di diverso genere ed interesse. La sezione «servizio al pubblico e caratteristiche generali» offre un quadro sintetico ma completo delle caratteristiche di ogni biblioteca: orari, numero dei volumi, materie trattate, fondi particolari, condizioni di accesso, attrezzature ecc. È quindi la sezione più direttamente destinata alla consultazione da parte del pubblico.

Le sezioni «personale e gestione» e «rapporti esterni» forniscono notizie che interessano più direttamente lo specialista e lo studioso offrendo una serie di indicazioni concrete sulle condizioni tecniche di funzionamento e sui rapporti intercorrenti fra i vari istituti.

Le «schede di identità» sono precedute da un apparato di indici (argomenti, fondi specifici, banche dati e cataloghi collettivi ecc.) destinati ad indirizzare il lettore nella localiz-

zazione del materiale documentario di suo interesse.

* * *

La «Guida» presenta dunque una duplice chiave di lettura. Da un lato essa si propone quale strumento di lavoro utile a chi opera nei settori dell'educazione, dell'informazione e della cultura: docenti, studenti, giornalisti, ricercatori ecc.

Dall'altro essa si rivolge ai pubblici amministratori, ai bibliotecari ed ai tecnici del settore offrendo loro informazioni sinora sconosciute sulle condizioni di lavoro e sulle tecniche in uso nei singoli istituti, notizie imprescindibili per la discussione preliminare e l'avvio di concreti progetti di coordinamento interbibliotecario.

La GUIDA costa fr. 25. — e può essere richiesta all'Associazione Biblioteca Salita dei Frati - 6900 Lugano.

Repertorio di fonti storico-geografiche



È apparsa recentemente, per conto dell'Ufficio dell'insegnamento primario del Dipartimento della pubblica educazione, una raccolta bibliografica destinata principalmente ai docenti di scuola elementare.

La raccolta, curata dal prof. Vasco Gamboni, intitolata «Repertorio di fonti storico-geografiche sul Cantone Ticino», si propone di agevolare i docenti nel reperimento di documenti e informazioni sul nostro territorio.

L'Ufficio dell'insegnamento primario provvederà a inviarla direttamente a tutte le sedi di scuola elementare e a coloro che già ne hanno fatto richiesta.

Eventuali ordinazioni supplementari si possono indirizzare al suddetto Ufficio, DPE 6501 Bellinzona (fr. 60. — + porto).

Incontri musicali della scuola media Maggio 1984

Con lo scopo di creare occasioni di incontro per favorire gli scambi di esperienze e promuovere l'attività musicale nelle scuole medie, durante l'anno scolastico 1983/84 i docenti di canto e musica sono stati invitati a preparare delle produzioni vocali e strumentali ed a partecipare, nel mese di maggio, ad un raduno festoso dei loro allievi.

L'iniziativa, sostenuta dai direttori delle sedi, è stata accolta favorevolmente da molti docenti: più di mille allievi, di 16 scuole, sono così convenuti a Treviso e a Locarno, a dar vita a due interessanti incontri musicali.

Ripercorrendo il programma, elegantemente presentato, sia a Treviso che a Locarno, dal prof. Paolo Modada, c'è sicuramente da sottolineare la grande varietà delle proposte: accanto a musiche di autori classici, sono state infatti presentate canzoni popolari, canzoni moderne, musiche jazz e persino musiche vocali e strumentali collegate all'espressione teatrale.

A Treviso

Il venerdì 11 maggio l'aula magna di Treviso era stipata di allievi delle scuole medie del Sottoceneri e delle due sedi di Bellinzona.

Il primo gruppo che si è prodotto, simbolicamente composto di tutti i 338 allievi della sede, è stato quello della *Scuola media di Riva S. Vitale*, preparato e diretto dal maestro Fabio Delucchi. Un'originale «Odissea fantastica, 300 meno 1» ha fatto percorrere il tragitto storico delle vicende musicali a partire dal fatidico anno 1685, che vide la nascita, con Giovanni Sebastiano Bach e Domenico Scarlatti, di Giorgio Federico Haendel. Dopo il preludio «mattiniero» di Eduard Grieg, si sono avvicendate, in forma teatrale e sulla base di loro musiche, le figu-

re di Haendel e di Beethoven, e un canto tipico dei nostri giorni ha infine coinvolto tutti gli esecutori.

È stato poi il turno della *Scuola media di Stabio*: il maestro Giorgio Ferrari ha presentato un gruppo di flauti dolci, che ha eseguito tre pezzi del repertorio strumentale di James Hook, Eugen Proebst e Walter Roehr. Dalla *Scuola media di Chiasso* sono giunti a Treviso un centinaio di giovani esecutori, preparati in collaborazione dai loro maestri Silvano Bernasconi e Paolo Brenna. Suddivisi in 3 gruppi, questi strumentisti e cantori hanno presentato il suggestivo motivo della «Cantata 147» di G.S. Bach, brani di autori anonimi del '500 collegati al canto «Sotto il ponte» di S. Bernasconi, ed infine il tema del IV tempo della «Sinfonia del nuovo mondo» di Antonin Dvorak.

Il gruppo vocale-strumentale della *Scuola media dell'Istituto elvetico di Lugano*, composto di 80 ragazzi diretti dal maestro Luigi Rossi, si è prodotto nel pezzo popolare inglese «L'ultima rosa», per tromba, pianoforte e flauti, a cui hanno fatto seguito il canto popolare russo «Volga, volga» e, dello stesso maestro L. Rossi, la «Canzone senza parole», per flauti, chitarre, pianoforte e batteria.

Gli 80 coristi delle prime classi della *Scuola media di Bellinzona 1*, preparati e diretti dal maestro Eros Beltraminelli e accompagnati al pianoforte dal direttore della scuola prof. Helios Gaggera, hanno interpretato quattro brani: «Laudate dominum», canone a due voci di Thomas Morley, «Shalom chaverim», canone a quattro voci di ignoto autore israeliano, «Bitten», da «Sei canti spirituali», di Ludwig van Beethoven e «Vergin tutt'amor», del compositore italiano settecentesco Francesco Durante.

Un gruppo vocale-strumentale della *Scuola media di Barbengo*, diretto dal maestro Italo Natolini e preparato in collaborazione con il vice-direttore della scuola prof. Mauro Pacchin, ha avvicendato produzioni per ottoni di flauti dolci, orchestra a plectro e coro. Sono stati eseguiti: «Canto di S. Michele», di autore anonimo, «Cantate al Signore un canto nuovo», del compositore rinascimentale Heinrich Schütz, «Santa Lucia», il popolare canto napoletano di Teodoro Cottrau e «Campane della sera», canto popolare russo.

Gli allievi flautisti di seconda della *Scuola media di Bellinzona 2*, accompagnati al pianoforte e diretti dal loro maestro Michelangelo Benvenga, hanno presentato un programma di musica classica e leggera, comprendente «Mattino», dalla suite «Peer Gynt» di Eduard Grieg, «Sogno d'amore», di Franz Listz, «Complimenti», di Fornaciari e «Brazil», di Barroso.

Ha concluso il primo incontro musicale il gruppo strumentale della *Scuola media di Camignolo*, formato da una trentina di allievi preparati e diretti dalla loro docente Lilia Bagnoli-Colombo. Sono state presentate le attraenti musiche di John Lennon e Paul McCartney e gli arrangiamenti delle celeberrime canzoni dei Beatles hanno suscitato l'ennesimo ed entusiastico applauso.

A Locarno

A distanza di una settimana, il venerdì 18 maggio ha avuto luogo l'incontro musicale dei ragazzi del Sopraceneri e anche l'aula magna della Morettina ha fatto da cornice al pittoresco convegno. La *Scuola media di Castione* ha presentato un programma di musiche vocali e strumentali: dove si sono avvicendati 3 gruppi di allievi, preparati e diretti dai docenti Nadia Zanelli e Ettore Brenni. Dopo due brevi brani introduttivi, flauti, chitarre e metallofoni hanno suonato una «Gagliarda» di autore anonimo del XVI se-

Scuole medie di Riva San Vitale - «Insieme Musica» (Foto Valsangiacomo).



colo e un frammento dal Il tempo del «Quartetto in re minore» di Franz Schubert. Cantori e flautisti hanno infine proposto un canto popolare ticinese: «Contadinella della Val Colla».

Il maestro Pierangelo Maddalena ha presentato un gruppo canoro della *Scuola media di Cevio*. I ragazzi valmaggese, in onore della loro valle, hanno proposto uno dei pochi canti popolari autenticamente ticinesi che la tradizione ci ha tramandato: «Ora valmaggina». A questa melodia ha fatto seguito un altro canto tipico delle nostre contrade: «Maggiolata malcantonese». A conclusione del trittico si è riascoltata «Contadinella della Val Colla».

Il gruppo vocale della *Scuola media di Locarno*, Via Varesi, diretto dal maestro Michele Perpellini, si è presentato con un programma in parte classico e in parte popolare. Al primo pezzo, «Der kleine Friedrichs Geburtstag», di Wolfgang Amadeo Mozart hanno fatto seguito due canti popolari: «Saluto alla primavera» e «Luccellino canterino».

Con il titolo «Potpourri folk», i ragazzi blenesi della *Scuola media di Acquarossa*, diretti dal maestro Alberto Piffaretti hanno proposto una rapsodia vocale-strumentale, nella quale sono stati inclusi numerosi canti popolari.

Stimolati dal maestro Sergio Pacciorini, i giovani allievi della *Scuola media di Gordola* si sono cimentati in tre brani rinascimentali: «La pastorella si leva per tempo», di autore anonimo, «Matona mia cara», di Orlando di Lasso e «Ahi, che quest'occhi miei», di Giovanni Pierluigi da Palestrina.

Dalla Valle Laventina è giunto un gruppo composto di flauti, pianoforte e percussioni. I ragazzi della *Scuola media di Giornico*, diretti dal loro maestro Giotto Piemontesi, hanno eseguito una carellata di motivi celebri appositamente elaborati e riuniti sotto il titolo «Piccola fantasia».

Due classi di prima media sono state impegnate a formare il gruppo vocale-strumentale della *Scuola media di Vira Gambarogno*. Il maestro Claudio Fiori ha preparato, con i suoi ragazzi, alcuni canti popolari del folclore internazionale, presentati unitamente a melodie per flauti e percussioni. Il programma si è snodato con un canto popolare inglese del '500, «Autunno», una «Piccola melodia» strumentale, un canto popolare siberiano, «Inverno», un altro intermezzo strumentale, «Primavera», ed infine un canto popolare israeliano, «In esilio». L'incontro di Locarno si è concluso con le produzioni della *Scuola media di Giubiasco*. I maestri Oscar Bozzetti e Fabio Giovannacci hanno dato vita ad un gruppo strumentale con due caratteristiche: alcuni ragazzi, suonando flauti dolci, flauto traverso, chitarra e pianoforte, si sono impegnati nell'esecuzione di brani di autori classici (Jacques Aubert, James Hook e Ludwig van Beethoven); altri ragazzi si sono invece esibiti in brani di musica jazz, formando un complesso di 3 clarinetti, sax baritono, tenore, contralto, 2 trombe, pianoforte, chitarra bassa e batteria. Quest'ultima formazione ha eseguito «Jes Sir», «Ain't she sweet» e «Giornata sentimentale».

A Locarno, come a Trevano, i docenti animatori dei diversi gruppi hanno ricevuto un attestato di partecipazione, mentre a tutti i ra-

gazzi è stato consegnato un distintivo-ricordo offerto con squisita sensibilità dalla Fondazione Musica Ticinensis. Tutte le produzioni sono state registrate dal Servizio di educazione ai massmedia: la documentazione potrà servire agli interessati quale utile verifica della loro prestazione.

Dal lato organizzativo, le chiare disposizioni impartite dagli incaricati, proff. Gaggetta,

Invernizzi, Pacchin e Vanetta, hanno permesso un fluido svolgimento delle manifestazioni.

È impressione generale che gli incontri musicali abbiano avuto un felice avvio e che rappresenteranno, nei prossimi anni, uno sbocco gratificante al lavoro serio e pieno di entusiasmo degli operatori musicali e degli allievi della scuola media ticinese.

Inchiesta sugli scorpioni ticinesi

Gli scorpioni sono relativamente frequenti in varie località del Ticino. Sinora ne sono state trovate due specie, il piccolo *Euscorpium germanus* e l'*Euscorpium italicus*, leggermente più grande. Benchè questi animali siano, per esempio, molto comuni nelle vecchie case, si sa ancora ben poco sul loro modo di vita e anche la distribuzione precisa delle due specie nel Ticino è largamente sconosciuta.

Gli scorpioni hanno sulla punta della «coda» un pungiglione velenoso che utilizzano per uccidere le prede e per difendersi. Alcuni scorpioni tropicali sono molto pericolosi anche per l'uomo, ma per fortuna questo non vale per le nostre due specie indigene, che sono praticamente innocue. La loro puntura equivale a quella di una vespa. Oltretutto gli scorpioni non attaccano mai l'uomo e pungono soltanto se vengono calpestati o imprigionati nella mano.

L'Istituto tropicale svizzero si interessa dei costumi e della distribuzione degli scorpioni nel Ticino e, in collaborazione con il Museo cantonale di storia naturale, intende preparare una carta di questa distribuzione. Per conseguire lo scopo i biologi dei due istituti fanno affidamento sulle segnalazioni di docenti e allievi.

I docenti sono perciò pregati di chiedere ai loro allievi se negli ultimi due anni hanno osservato scorpioni, di compilare le risposte secondo lo schema allegato (eventualmente richiedendo il formulario al Museo) e di trasmetterle entro il 31 dicembre 1984 al Museo cantonale di storia naturale, Viale C. Cattaneo 4, 6900 Lugano.

Al termine dello studio, l'Istituto tropicale di Basilea e il Museo cantonale di storia naturale di Lugano allestiranno in comune un dossier con documenti per l'insegnamento sugli scorpioni e lo metteranno a disposizione dei docenti che con la loro collaborazione avranno sostenuto la ricerca.

Nome e indirizzo della scuola _____

Nome e indirizzo del docente _____ tel. _____

Comune cui si riferiscono le osservazioni _____

Numero di osservazioni per ambiente e per dimensioni:

	casa	giardino	altrove
> 2 cm			
< 2 cm			

Numero di allievi per comune che hanno osservato scorpioni: _____

Osservazioni: _____

