

SCUOLA 119 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XIV (serie III)

Gennaio-Febbraio 1985

SOMMARIO

Centro universitario della Svizzera italiana – SCUOLA MEDIA: Organizzazione del ciclo d'orientamento: Rapporto finale della Commissione di valutazione – Informatica e Scuole speciali – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

Centro universitario della Svizzera italiana

Il 15 gennaio 1985 il Consiglio di Stato ha approvato il messaggio con il quale propone al Gran Consiglio «d'istituire il Centro universitario della Svizzera italiana (CUSI) e di cominciare ad attuarlo nel quadriennio 1983-1987, in coincidenza con il primo periodo della pianificazione universitaria nazionale concordata sul piano svizzero dalle istituzioni interessate».

Questo messaggio, del quale riproduciamo alcuni passi significativi, conclude quindici anni di studi sul problema universitario ticinese ed esegue il mandato del decreto legislativo del 14 marzo 1979: «È approvata la proposta d'istituire nel Cantone il Centro universitario della Svizzera italiana, comprendente un Istituto di studi regionali e un Dipartimento per l'aggiornamento permanente. Il Consiglio di Stato è incaricato di presentare il progetto particolareggiato del Centro e di assicurare al Centro il diritto all'aiuto federale per le università.»

Giustificazione del Centro

«Con il CUSI si perseguono due scopi: dare alla Svizzera italiana un centro d'identità culturale e partecipare alla politica universitaria nazionale con un contributo originale, non solo con l'adesione

Uno scorcio tipico della Villa Negroni a Vezia



all'accordo intercantonale sul finanziamento delle università.»

Nel rapporto della commissione federale per la politica culturale (Commissione Clottu), pubblicato nel 1975, si afferma che l'isolamento culturale del Ticino verso il resto della Svizzera e verso l'Italia è «accreciuto dall'assenza di ogni istituto universitario, vale a dire di un centro di formazione che possa animare l'attività culturale e nutrire gli scambi» e che perciò «istituzioni già esistenti dovrebbero essere potenziate, istituzioni nuove dovrebbero venir create per consentire alla minoranza svizzera d'espressione italiana di svolgere la sua funzione culturale in buone condizioni».

A conclusioni analoghe giunse nel 1973 la commissione federale per lo studio della formazione universitaria di cittadini svizzeri di lingua italiana e retoromancia (Commissione Burckhardt). Fondandosi sulla premessa che «in un paese come la Svizzera, il quale ancora oggi trova la sua ragion d'essere nella volontà di vivere in comune di genti diverse per lingua, struttura etnica, tradizioni e costumi, il vigore culturale di ogni singolo gruppo etnico, la sua possibilità di libero sviluppo contro il pericolo di sopraffazione da parte di altri gruppi etnici e di una sua lenta assimilazione ed estinzione sono condizioni essenziali per la vita dello stesso Stato», la commissione mise in risalto lo svantaggio «individuabile nell'assenza di un centro culturale di carattere universitario, capace di svolgere la funzione di condensazione di ogni sforzo della Svizzera italiana ai fini della salvaguardia della sua identità» e notò che «uno Stato costruito sulla pluralità linguistica e culturale non può non lamentare l'assenza di un centro a livello universitario che ne incrementi una delle componenti».

«Riconosciuta l'utilità d'una presenza

universitaria nel Ticino, si scartò l'idea dell'università vera e propria e si scelse il cosiddetto terzo ciclo, vale a dire la formazione di livello postuniversitario.»

Sono due gli ostacoli che giustificano la rinuncia all'università di base. «Un primo ostacolo è il costo elevato d'una struttura universitaria di base, anche limitata a poche facoltà. Un secondo ostacolo più importante è l'esiguità territoriale e demografica della Svizzera italiana, che non consentirebbe di avere un numero di studenti nostri proporzionato ai costi.»

È ovvio che l'università ticinese si limiterebbe alle scienze umane e sociali, per il costo delle attrezzature occorrenti alle altre facoltà. Ma anche in questo settore parecchi ticinesi preferirebbero studiare altrove, per i vantaggi che il rapporto della Commissione Burckhardt riassume «nel notevole arricchimento intellettuale per i giovani della regione, costretti ad uscire dal piccolo paese, a porsi in contatto con lingue e culture diverse ed a farsi così un habitus comparativo non indifferente».

«D'altra parte la formazione postuniversitaria assumerà un'importanza sempre maggiore e sarà un compito fondamentale dell'università nell'avvenire. In questo senso il CUSI darebbe un contributo molto interessante allo sviluppo del sistema universitario svizzero. Il riconoscimento che il nostro progetto ha avuto dal Consiglio svizzero della scienza e dalla Conferenza universitaria svizzera ha una duplice giustificazione: da un lato il CUSI contribuirebbe a salvaguardare l'identità culturale della Svizzera italiana e dall'altro s'inserirebbe utilmente nella politica universitaria nazionale.» Queste considerazioni hanno condotto a prevedere nel CUSI un Istituto di studi regionali (ISR) e un Dipartimento per l'aggiornamento permanente (DAP).

Istituto di studi regionali

«Gli studi regionali sono una disciplina giovane (si veda l'articolo di Basilio Biucchi in Scuola ticinese, n. 71, febbraio 1979, pagg. 21-22). In Svizzera la scienza regionale non è sconosciuta ma nessuna università la tratta sistematicamente con criteri interdisciplinari, anche se questi studi si stanno sviluppando per esempio a Losanna e a Neuchâtel (è una situazione che ci spinge a non ritardare l'attuazione dell'ISR per non correre il rischio di vederne occupato lo spazio da altri istituti). Sul piano nazionale potremmo quindi colmare una lacuna. Sul piano locale l'ISR si giustifica con i servizi che renderebbe al Cantone nell'affrontare scientificamente i problemi da risolvere (sviluppo economico, pianificazione del territorio, trasporti, urbanizzazione, spopolamento della montagna e delle campagne, problemi ecologici ecc.).»

«I motivi che giustificano la nascita dell'ISR nel Ticino sono i seguenti:

- complessità sempre maggiore delle problematiche regionali che hanno subito un'evoluzione dettata dalle necessità della ricostruzione postbellica, dello sviluppo delle aree arretrate e della gestione d'un territorio sempre più alterato nelle sue caratteristiche ambientali e insediative;
- crescente interesse scientifico per gli studi regionali, da affrontare con criteri disciplinari diversi ma integrabili;
- esigenza e difficoltà (per ragioni economiche, politiche e sociali) di attuare con strumenti efficaci politiche regionali adeguate;
- domanda di formazione nel campo degli studi regionali, ai quali oggi fanno ricorso enti pubblici e imprese private. Per far fronte a queste esigenze l'ISR dovrebbe svolgere le quattro funzioni seguenti:
- insegnamento multidisciplinare di livello postuniversitario, sia per assicurare la formazione di specialisti sia per garantire che gli studi regionali non rimangano confinati agli esperti ma diventino il patrimonio d'un pubblico più ampio;
- ricerca nel campo delle scienze regionali, in collaborazione con altri centri di studio svizzeri ed esteri, affinché i contenuti dell'insegnamento e il contributo alla soluzione di problemi concreti si arricchiscano di nuove intuizioni scientifiche e di nuove esperienze;
- documentazione, per favorire la diffusione sistematica delle informazioni relative agli aspetti più interessanti degli studi e delle esperienze regionali;
- aggiornamento, organizzato in collaborazione con il DAP, per coloro che già

Corso seminariale



lavorano in settori interessati alle problematiche regionali e desiderano approfondire la loro preparazione professionale.»

«L'insegnamento del terzo ciclo sarebbe svolto con un programma biennale, articolato su un primo anno di corsi di base e su un secondo di seminari di specializzazione in appoggio all'attività di ricerca. Al termine del biennio sarebbe rilasciato un diploma. Accordi con le università svizzere dovrebbero consentire di riconoscere gli studi presso l'ISR come requisito per conseguire il dottorato di ricerca.»

Nella ricerca «si darebbe particolare attenzione agli studi sulle regioni dell'arco alpino, includendovi con il Ticino le regioni alpine svizzere e dei paesi confinanti».

Dipartimento per l'aggiornamento permanente

«Tutti sanno, per averne fatto l'esperienza, che la formazione e l'informazione ricevute nella scuola, anche a livello universitario, si rivelano rapidamente insufficienti. Lo sviluppo accelerato delle scienze e delle tecniche, la crescita a ritmo vertiginoso delle conoscenze, i mutamenti frequenti nelle metodologie rendono indispensabili l'aggiornamento e il perfezionamento continui della preparazione acquisita, sul piano scientifico e sul piano professionale. Si fa dunque strada l'opinione che la formazione culturale dell'individuo non si possa considerare monopolio esclusivo dell'età giovanile e si definisce il concetto di educazione ricorrente. Esso contribuirà a modificare radicalmente la politica educativa, anche se oggi l'educazione ricorrente intesa come alternarsi fino all'età adulta di periodi d'istruzione e di attività professionali appartiene piuttosto alla cerchia dei progetti e delle prime esperienze che a quella delle realtà concrete.»

Perciò l'aggiornamento permanente è sempre stato una componente essenziale del CUSI nei documenti redatti dai vari gruppi di lavoro negli ultimi anni.

«A favore del DAP va ascritto il fatto che esso risponderebbe a un interesse regionale e nazionale. Finora le università esistenti si sono occupate poco della formazione permanente e non potranno fare molto di più nei prossimi anni perché dovranno sviluppare quantitativamente gli insegnamenti del primo e del secondo ciclo, per fronteggiare l'aumento degli studenti ed evitare il numero chiuso. Il Ticino non si illude di dare un suo contributo quantitativo alla soluzione di questo problema, ma potrebbe



Il Monte Verità ad Ascona, una delle sedi possibili per i corsi che il Dipartimento per l'aggiornamento permanente organizzerà fuori della sede del CUSI.

dare un contributo qualitativo e fare da pioniere in un campo nuovo.»

«Il DAP sarebbe caratterizzato dal livello postuniversitario, in armonia con la natura del CUSI e dell'ISR, e si occuperebbe quindi di coloro che hanno già conseguito un diploma universitario, pur ammettendo la partecipazione di persone senza titolo accademico quando la loro esperienza professionale lo giustifichi. Nella fase d'avvio è da escludere l'allargamento ad altre categorie.»

«D'altra parte il DAP non avrebbe la pretesa di monopolizzare la formazione ricorrente di livello postuniversitario nella Svizzera italiana, ma lascerebbe spazio alle iniziative di enti operanti nel settore, sforzandosi di coordinarle con le proprie. Si sa però che in Svizzera il 70% degli universitari è alle dipendenze degli enti pubblici e che quindi lo Stato dovrà assumere un ruolo più attivo nel perfezionamento dei propri dipendenti con formazione universitaria. Invece nelle professioni liberali si tratterebbe d'un ruolo di coordinamento e di stimolo delle iniziative delle associazioni e degli ordini professionali, ai quali andrebbe lasciata la responsabilità principale dell'aggiornamento dei loro aderenti.

Utenti del DAP sarebbero:

- magistrati dell'ordine giudiziario e avvocati-notai;*
- medici, dentisti, veterinari e farmacisti;*
- ingegneri e architetti;*
- universitari operanti nell'economia privata;*
- universitari attivi nel campo sociale;*
- funzionari dello Stato con formazione universitaria;*

- insegnanti delle scuole medie, medie superiori e professionali.»

Queste categorie rappresentano un'utenza potenziale sulle 4 000 persone.

«Il DAP organizzerebbe corsi e seminari di durata e di periodicità varie e accorderebbe la preferenza a forme che incoraggino la partecipazione critica piuttosto che l'ascolto passivo (lavoro in piccoli gruppi ed esercitazioni pratiche). L'impiego di tecniche d'insegnamento adeguate agli utenti e ai contenuti da trasmettere (sussidi audiovisivi ecc.) sarebbe molto importante per assicurarne la riuscita.

Per i propri corsi il DAP si varrebbe del contributo dell'ISR (che tuttavia coprirebbe solo una piccola parte della domanda), delle università e dei politecnici svizzeri e d'istituzioni universitarie estere per avere gli insegnanti necessari. In mancanza d'un corpo docente stabile i programmi di lavoro sarebbero decisi con l'assistenza d'un consiglio scientifico composto prevalentemente di docenti universitari, ma anche di rappresentanti delle categorie interessate, per consentire la partecipazione diretta degli utenti all'elaborazione dei programmi. Per meglio radicare il DAP nell'intero territorio cantonale una parte della sua attività didattica sarebbe svolta fuori della sede principale, usufruendo delle infrastrutture adeguate sparse nel Cantone.»

Per gli insegnanti delle scuole cantonali il compito dell'aggiornamento rimarrebbe affidato agli organi del Dipartimento della pubblica educazione designati a tale scopo. Però i docenti potrebbero partecipare ai corsi organizzati per altre

categorie professionali (per esempio: quelli di chimica a un corso per chimici, quelli di scienze economiche a un corso per economisti e così via). Inoltre il DAP organizzerebbe anche corsi interdisciplinari che superino le barriere tra le professioni e le divisioni in compartimenti stagni e la presenza d'insegnanti in corsi di questo tipo contribuirebbe ad attenuare il distacco che talvolta separa la scuola dal mondo esterno.

A proposito del DAP il messaggio governativo rammenta che il segretario generale della Conferenza universitaria svizzera «giudica il DAP la componente più originale e più significativa del CUSI, tanto per il valore d'esempio che avrebbe sul piano svizzero quanto per la sua importanza per la Svizzera italiana, finora priva delle infrastrutture adatte a questo scopo. Si deve inoltre tenere presente il fatto che l'aggiornamento permanente sarà indispensabile per lo sviluppo armonico della nostra società e che, persino nell'ipotesi che si rinunziasse al CUSI, questo problema andrebbe affrontato e risolto in tempi brevi. In alternativa al DAP dovremmo cercare una soluzione altrettanto valida, non meno impegnativa per quanto concerne l'organizzazione e i costi.»

Sede del Centro

Il CUSI «ha la sede nella Villa Negroni a Vezia, messa a disposizione dal comune di Lugano» (articolo 1 del disegno di legge).

La scelta della sede è stata fatta sulla base d'una perizia stesa da quattro esperti confederati che hanno esaminato con cura le possibilità offerte dal Bellinzonese, dal Locarnese e dal Luganese

e hanno concluso che la regione più favorevole per l'impianto e per lo sviluppo del CUSI è il Luganese. Del rapporto del luglio 1980, redatto in francese, citiamo la parte che illustra i criteri di fondo seguiti dagli esperti nella loro analisi.

«Le groupe d'experts a accordé une attention toute particulière au rôle que le CUSI pourrait éventuellement jouer comme facteur de rééquilibrage interne pour le Canton du Tessin. La part croissante que prend le Sottoceneri dans la répartition de la population résidente et des activités économiques est en effet de nature à soulever une certaine inquiétude pour l'avenir des régions septentrionales, voire à l'égard des coûts d'encombrement dans l'agglomération de Lugano. Dans cet esprit, on comprend que toute initiative contribuant à un rééquilibrage intra-cantonal mérite d'être examinée sérieusement. Le CUSI constitue-t-il un tel facteur?

Une université concourt indéniablement à l'amélioration du degré de centralité de la région où elle est implantée. Elle y représente un service de niveau élevé, qui est de nature à stimuler la croissance régionale. Sa proximité peut être bénéfique pour certaines activités qui s'appuient sur la recherche. La qualité du milieu proche d'une Haute Ecole est à même de tenir une place non négligeable dans les décisions d'implantations des entreprises de production et de services. Le volume des dépenses de l'institution et des membres de la collectivité universitaire n'est en outre pas dépourvu d'un certain effet direct d'entraînement régional.

Mais, le groupe d'experts est parvenu à la conclusion que l'on ne saurait raison-

nablement pas attendre, d'une manière sensible, de telles conséquences de la part du CUSI. Les raisons en sont les suivantes:

1) Le contenu du CUSI constitue un premier élément de modération de ses effets économiques sur la région d'implantation. Le CUSI ne sera pas une université complète, mais il ne comportera que deux instituts. Par le fait même, la plupart des secteurs scientifiques propres à établir des liaisons techniques avec l'espace régional feront défaut. Certes, l'institut de science régionale sera une donnée très appréciable pour l'étude du développement économique. Toutefois, cet institut, où qu'il soit situé dans le canton, pourra s'occuper avec une égale sollicitude de toutes les régions du Tessin et il serait erroné de penser que, par sa présence locale en un lieu précis, il y constituera une masse motrice d'une façon privilégiée pour cet endroit.

2) La nature des formations et des recherches envisagées pour le CUSI aura pour conséquence qu'une bonne partie des effets économiques du Centre seront délocalisés. A ce propos, il faut signaler que beaucoup d'étudiants du Département de la formation permanente ne résideront sans doute pas dans la localité siège du CUSI. De plus, ceux qui, malgré tout, résideront sur place, ne seront présents qu'une partie de l'année plus brève que dans les universités ordinaires. Par ailleurs, le recours à une proportion élevée de professeurs invités de l'extérieur diminuera d'autant les recettes fiscales communales qui sont normalement perçues sur les professeurs résidents.

3) La dimension du CUSI, enfin et surtout, est trop faible pour exercer une influence régionale notoire. En-dessous d'un seuil minimum, une implantation de nature universitaire n'apporte pas de quoi modifier les proportions et les relations d'une région, c'est-à-dire qu'elle n'a pas d'emprise sur sa structure. Il serait dès lors faux de tirer une comparaison entre l'influence régionale d'une université et celle du CUSI, dont le nombre des enseignants permanents sera de l'ordre de la dizaine et celui des étudiants de la centaine. Cette constatation n'implique aucun jugement défavorable quant à la nécessité réelle du CUSI comme facteur de défense, d'illustration et de promotion de l'italianité en Suisse, ni à propos de son aptitude à tenir une telle fonction culturelle et scientifique qui doit indiscutablement être assurée par lui.

Facciata della Villa Negroni



Tous ces motifs ont convaincu le groupe d'experts que le rôle rééquilibrant intra-cantonal du CUSI n'excéderait pas de beaucoup la valeur d'un geste exemplaire de portée essentiellement psychologique.

Mais, plus encore que le souci de la fonction du CUSI sur l'épanouissement régional, le groupe d'experts a remarqué qu'il convenait de s'inquiéter en revanche de l'appui du milieu local sur le développement du CUSI. Pour démarrer avec les meilleures conditions de réussite, le CUSI doit en effet être placé dans un contexte régional stimulant. En fournissant dans ce rapport la réponse à ce problème, le groupe d'experts est d'avis qu'il sert de la manière la plus efficace et la moins aléatoire les intérêts du canton du Tessin dans son ensemble.»

Previsioni sui costi

I costi probabili del CUSI sono stati calcolati da un istituto specializzato, usando parametri ricavati dal confronto con istituzioni universitarie analoghe e facendo l'ipotesi che il CUSI raggiungerebbe il pieno sviluppo nel giro di sei anni, con il 1986 quale primo anno ipotetico. Ne è risultata la seguente previsione delle spese annue di gestione:

anno 1986	franchi	1'468'000
anno 1987	franchi	3'432'000
anno 1988	franchi	4'304'000
anno 1989	franchi	4'993'000
anno 1990	franchi	5'598'000
anno 1991	franchi	6'075'000

Tenendo conto delle entrate (tasse pagate dagli studenti, ricavo dei mandati di ricerca, contributi del Fondo nazionale per la ricerca scientifica ecc.) e dell'aiuto finanziario della Confederazione, stimato nel 45% delle spese di gestione, la spesa effettiva a carico del Cantone sarebbe la seguente:

anno 1986	franchi	792'000
anno 1987	franchi	1'838'000
anno 1988	franchi	2'240'000
anno 1989	franchi	2'533'000
anno 1990	franchi	2'795'000
anno 1991	franchi	2'974'000

Il messaggio rileva «che la spesa effettiva per il Cantone nell'anno del massimo sviluppo del CUSI sarebbe di franchi 2'974'000, pari all'1,13% del preventivo di gestione corrente della pubblica educazione per il 1985 (263'936'000 franchi) e allo 0,22% dell'intero bilancio statale per lo stesso anno (1'326'321'000 franchi)».

Attuazione del Centro

Il CUSI sarà attuato progressivamente e «si fa l'ipotesi che per averlo pienamente funzionante occorrono 6 anni. È un



Una sala della Villa Negroni

tempo ragionevole, né troppo breve né troppo lungo, durante il quale andrà aumentando il numero delle persone adette, dal quale dipende la progressione della spesa globale e quindi della quota a carico del Cantone.»

«Il discorso sul CUSI si è sempre fondato sulla premessa che la Confederazione ci accordi il suo sostegno finanziario, la cui base legale è nella legge federale sull'aiuto alle università (LAU) del 28 giugno 1968. Anzi fu proprio l'esistenza della LAU a dare un impulso importante nel condurre lo studio del problema universitario a un approdo concreto. La risposta della Confederazione è positiva, da parte sia dell'autorità politica sia degli organi consultivi del Consiglio federale in materia (Conferenza universitaria svizzera e Consiglio svizzero della scienza).» È però evidente che l'intervento della Confederazione è subordinato a una decisione positiva del Ticino. Se questa ci sarà, con la Confederazione si potrà riaprire il discorso sul suo intervento diretto nella Svizzera italiana per il tramite dei politecnici federali, secondo una tesi già propugnata dall'on. Brenno Galli e dall'on. Carlo Speziali.

«Il CUSI è un'iniziativa del Ticino che ne sopporterà il peso maggiore. Ma alla sua nascita e al suo sviluppo sono interessate anche le valli grigionesi di lingua italiana. Perciò il Grigioni è sempre stato associato ai lavori delle commissioni e dei gruppi che se ne sono occupati. La risposta positiva delle autorità di Coira è contenuta in due lettere di quel Governo: una del 28 giugno 1972, di adesione alle proposte della relazione del 22 gennaio 1972 sul centro universitario, e una

del 22 aprile 1976, nella quale si approva la scelta del terzo ciclo, si sottolinea l'importanza per il Grigioni dell'aggiornamento degli insegnanti e ci si dichiara pronti a esaminare la possibilità d'un contributo finanziario grigionese al CUSI.»

«L'interesse per il CUSI è vivo anche in Italia, soprattutto in Lombardia. Offerte di collaborazione sono giunte dal Comitato interuniversitario lombardo per l'educazione permanente, costituito dai rettori dell'Università di Pavia e delle quattro alte scuole milanesi (Università statale, Università cattolica, Università commerciale Bocconi e Politecnico), e dal Centro di cultura scientifica sorto a Como per iniziativa del Comune e della Camera di commercio con la partecipazione dell'Università degli studi e del Politecnico di Milano, nel cui programma c'è l'organizzazione di corsi d'aggiornamento e di simposi scientifici.»

Il problema del CUSI ha avuto una maturazione lenta, con una fase preparatoria durata più di dieci anni. Il Consiglio di Stato giudica venuto il momento di decidere la creazione e di assumere gli impegni che essa comporta.

«L'avvenire d'un paese moderno è legato al livello del sapere che vi è diffuso e alla cultura che esso è capace d'esprimere. Perciò la scuola, in tutti i suoi gradi, è una scelta prioritaria del nostro Cantone. Oggi possiamo e dobbiamo fare ciò che non è stato possibile nel passato: coronare il sistema scolastico ticinese con un istituto universitario che avrà sicuramente un influsso felice sulla vita materiale e morale della Svizzera italiana.»

SCUOLA MEDIA

Organizzazione del ciclo d'orientamento

Rapporto finale della Commissione di valutazione

Pubblichiamo una sintesi del rapporto che l'apposita Commissione di valutazione ha consegnato al Consiglio di Stato. Si tratta dell'organizzazione del ciclo d'orientamento della scuola media: è giunto il momento di scegliere tra i due modelli sperimentati: quello con le sezioni A e B (applicato in 22 scuole) e quello con il tronco comune e le materie a livelli e a opzioni (applicato in 14 scuole).

Il rapporto della Commissione, preceduto da un'introduzione dell'Ufficio dell'insegnamento medio, è particolarmente esteso e comprende:

a) la parte descrittiva, nella quale sono presentati lo svolgimento dei lavori della stessa Commissione e le caratteristiche dei due tipi di scuole;

b) la parte argomentativa, che comprende l'analisi dei fattori considerati nella valutazione; i principali, nei quali il rapporto va particolarmente in profondità, sono il rendimento scolastico, la selezione scolastica, l'orientamento e l'individualizzazione dell'insegnamento, la socializzazione e il vissuto scolastico; gli altri fattori analizzati sono i rapporti con le scuole post-obbligatorie e con l'Ordinanza federale di maturità, gli aspetti organizzativi e quelli finanziari;

c) la parte conclusiva, con le conclusioni generali e le raccomandazioni su molteplici aspetti della scuola;

d) gli allegati, comprendenti le proposte di modificazione di alcuni articoli della Legge sulla scuola media del 1974 e del relativo regolamento di applicazione; è pure inclusa una breve descrizione dei lavori di ricerca

svolti dall'Ufficio studi e ricerche e dall'Ufficio dell'insegnamento medio che la Commissione ha esaminato per il suo compito valutativo.

Per favorire la conoscenza del rapporto) reputiamo opportuno presentarne ai nostri lettori, in particolare ai docenti del settore medio, le parti indispensabili alla comprensione del problema in oggetto e cioè:*

- L'introduzione curata dall'Ufficio dell'insegnamento medio per richiamare il contesto nel quale si collocano l'organizzazione del ciclo d'orientamento e i problemi posti alla Commissione;

- un breve resoconto dei lavori della Commissione;

- la sintesi della parte argomentativa, così come è scritta nello stesso rapporto;

- le conclusioni generali;

- il riassunto delle diverse raccomandazioni;

- le modificazioni della Legge proposte dalla Commissione.

*) Il rapporto completo può essere richiesto all'Ufficio dell'insegnamento medio, Residenza governativa, 6501 Bellinzona (tel. 092 24 34 57).

INTRODUZIONE

L'esperienza di cui si occupa questa Commissione rappresenta una tappa programmata del cammino che ha portato alla riforma del settore scolastico medio e alla formazione di una scuola obbligatoria ticinese unificata sull'arco dei nove anni legali. È per-

ciò necessario cercare di individuarne i significati più profondi all'interno dei processi di trasformazione passati e presenti.

La Legge del 1958

Già in occasione della discussione in Gran Consiglio sulla Legge della scuola, nel 1958, l'idea di una scuola post-elementare unificata, in luogo dei tradizionali tronconi costituiti dal ginnasio e dalla scuola maggiore (confermati dalla nuova legge), fu presentata da alcuni deputati con ampiezza di motivazioni e di convinzione.

L'opposizione governativa fu allora d'ordine pratico e finanziario, anche se la scuola media unificata fu lodata in quanto opportunità di maggior ricchezza di formazione pedagogica e educativa offerta a tutti i giovani ticinesi, indipendentemente dal loro censo e dal loro luogo d'abitazione. Nel 1958 il paese e la scuola in particolare non erano certo preparati per una riforma radicale; la nuova legge ebbe tuttavia il merito storico di avvicinare la scuola maggiore e le prime tre classi del ginnasio riconoscendo alla prima la capacità di preparare agli studi giovani dotati che non potevano frequentare il ginnasio per circostanze pratiche e materiali.

Le proposte delle associazioni magistrali

A partire dal 1964 furono le associazioni magistrali a riprendere il discorso nell'ottica della «democratizzazione della scuola». Nel 1968 una commissione formata di rappresentanti delle stesse approvò all'unanimità un progetto di riforma che prevedeva, in sostituzione di tutte le scuole comprese tra il sesto e il nono anno, una sola scuola quadriennale, suddivisa in due cicli biennali, l'uno di osservazione e l'altro di orientamento; il primo ciclo sarebbe stato a classi eterogenee, il secondo con due sezioni A e B intercambiabili.

Le motivazioni di questa proposta riprendono e ampliano quelle del 1958: assicurare, soprattutto ai ceti meno privilegiati, una formazione culturale più ampia e un corredo di conoscenze più ricco di quello dato dalla scuola maggiore; adeguare il livello di formazione alle nuove esigenze scolastiche e professionali; posticipare le scelte d'orientamento a un'età più avanzata; favorire le scelte d'orientamento in funzione delle reali attitudini, senza discriminazioni d'origine sociale o ambientale.

L'iter legislativo

Questa proposta, trasformata in un disegno di messaggio particolarmente esteso, fu approvata, nelle sue strutture essenziali e nelle motivazioni, successivamente dal Dipartimento della pubblica educazione (1970), dal Consiglio di Stato (1972) e dal Gran Consiglio (1974). La votazione in Gran Consiglio diede come esito 53 voti favorevoli, 9 contrari e 3 astenuti.

La nuova scuola fu poi realizzata, secondo un piano in 4 tappe biennali, a partire dal 1976 con le scuole di Castione e Gordola.

Attività di biblioteca: lettura e ricerca



Le prime scuole

Nel 1978 si trattò, a Castione e a Gordola, di organizzare, per la prima volta, il ciclo d'orientamento. Sulla spinta dei primi due positivi anni d'esperienza con classi eterogenee, dover separare gli allievi in sezioni A e sezioni B sembrò a diversi operatori un'infelice forzatura. La sede di Gordola (con prese di posizione della direzione, del corpo insegnante e dei genitori) chiese di poter far capo all'art. 10 della Legge, che prevede la possibilità di sperimentare una forma organizzativa nelle classi III-IV con programmi differenziati solo in alcune materie. La risposta del Consiglio di Stato fu negativa: sembrava inopportuno far capo già alla prima occasione, senza esperienze probanti, a un'organizzazione definita sperimentale della Legge.

Le prime esperienze del ciclo d'orientamento

Nei due anni scolastici seguenti si fece la prima esperienza del funzionamento delle sezioni A e B. La ripartizione percentuale degli allievi nelle due sezioni rende conto di alcune dinamiche importanti. In una sede gli allievi di III sezione A furono nel primo anno il 50%, nel secondo il 60%; nell'altra sede, rispettivamente 60 e 70%. La sezione A si configurava pertanto come scuola per allievi di capacità scolastiche medie e superiori; solo una parte di essi (circa la metà) avrebbe intrapreso studi medi superiori: l'omogeneità delle classi era relativa.

Le classi di sezione B

I problemi maggiori erano però posti dalle classi di sezione B, formate di allievi con difficoltà scolastiche leggere fino a gravi. Venivano a mancare, in queste classi, gli elementi trainanti, di esempio positivo; in alcuni casi la concentrazione di allievi non soltanto deboli scolasticamente ma anche poco motivati e con problemi di comportamento rendeva difficili la gestione della classe e le dinamiche di gruppo.

L'orientamento alla fine della seconda classe assumeva i toni non tanto di una scelta positiva tra due vie diverse, ma piuttosto di una scelta della sezione B motivata dalle scarse possibilità di successo nella sezione A. Nella classe di sezione B si insinuavano perciò elementi di rassegnazione e di demotivazione, specialmente nella prima parte della classe III, ai quali non era facile sopporre con risorse pedagogiche.

Per alcuni anni successivi le esperienze delle classi di sezione B saranno ancora più negative, poiché in diverse sedi i docenti furono portati a consigliare generosamente la sezione A, riducendo la sezione B a circa il 20-25% degli allievi. La sezione B fu allora spesso definita un «ghetto», poiché finiva per raccogliere allievi molto diversi tra di loro per la casistica del loro comportamento, ma assai omogenei per la loro origine sociale e per la loro distanza dai modelli culturali e di comportamento accettati e valorizzati dalla scuola.

Per far fronte a questi problemi furono realizzati tre accorgimenti: riduzione del numero degli allievi nelle classi di sezione B (che risulta oggi quasi sempre inferiore a 20); diversa ripartizione degli allievi nelle due sezioni (nel 1983-84 la sezione B è frequentata dal 36% degli allievi in III, dal 42% in IV); differenziazione progressiva dei programmi tra le due sezioni, in modo da adattarsi meglio agli interessi e alle capacità degli allievi della sezione B. Questi accorgimenti hanno attenuato i fenomeni sopra descritti, probabilmente però senza eliminarli.

L'avvio della nuova esperienza

Nel 1980, secondo le tappe del piano quadriennale d'attuazione della scuola media, 9 scuole giunsero alla soglia della III classe. La domanda già proposta due anni prima per Gordola, in quel momento suffragata anche da dati di esperienza, fu riproposta. Fu elaborato un progetto di organizzazione dell'insegnamento in III e IV alternativo a quello delle sezioni A e B e fu messo a punto un piano sperimentale di 4 anni; la Commissione federale di maturità e gli altri organismi consultati diedero il loro assenso all'esperienza; il Consiglio di Stato ne autorizzò l'avvio (anno scolastico 1980-81) nelle sedi di Camignolo, Chiasso e Minusio.

Il dibattito sull'organizzazione del ciclo d'orientamento

L'autorizzazione del Consiglio di Stato aveva come base legale l'art. 10 della Legge sulla scuola media, di cui bisogna ora ricordare il senso.

Il dibattito sulla scuola media, apertosi dopo le proposte già ricordate delle associazioni magistrali nel 1968 e, ancor più, dopo il progetto di messaggio e il disegno di legge pubblicati dal Dipartimento nel 1970, ebbe come suo nodo centrale l'organizzazione del ciclo d'orientamento (classi III e IV). La consultazione promossa nel corpo insegnante e nei partiti nel 1970-71 mise in evidenza una diffusa opposizione, o per lo meno perplessità, nei confronti delle previ-



Verso una meta

ste sezioni A e B, recepite come riproduzione in nuove vesti delle vecchie strutture, mentre rivelò opposizioni solo individuali e comunque minoritarie all'idea dell'unificazione delle scuole post-elementari.

Il Dipartimento e il Consiglio di Stato vennero perciò a trovarsi nella necessità di recepire positivamente l'aspirazione diffusa per una maggiore unificazione della scuola obbligatoria. D'altra parte, le disposizioni dell'Ordinanza federale di maturità ponevano dei limiti all'autonomia scolastica cantonale a partire dall'ottavo anno di scuola al più tardi; inoltre si considerò il timore di perdere un'occasione storica di riforma, modificando troppo radicalmente e improvvisamente una soluzione maturata progressivamente nel decennio precedente.

La soluzione poi applicata a partire dal 1980 a Camignolo, Chiasso e Minusio fu indivi-

Opzione informatica



duata già nel 1970-71, ma la si ritenne allora improponibile quale norma di legge generale assunta senza una preliminare esperienza. La proposta del Consiglio di Stato al Gran Consiglio prevede perciò le sezioni A e B come soluzione generale di partenza, con la possibilità, codificata nell'art. 10, di sperimentare e di generalizzare negli anni successivi una soluzione più unificante.

Anche nella Commissione speciale del Gran Consiglio incaricata di esaminare il disegno di Legge (i cui lavori si protrassero dal 1972 al 1974) il problema fu lungamente discusso, giungendo alle medesime conclusioni del Consiglio di Stato.

Citiamo due passaggi del rapporto di maggioranza della stessa Commissione:

«... nella persuasione che le strutture scolastiche sono soggette a rapida evoluzione e a sempre possibili mutamenti, la suddivisione nelle sezioni A e B non deve essere considerata quale scelta definitiva, ma dovrà essere considerata e riveduta nell'ambito dell'esperienza dei primi anni della scuola media, nella ricerca della soluzione che, se possibile, permetta di superare questo dualismo e di giungere a una concezione più unitaria della scuola. In altre parole, questa suddivisione va considerata quale fase di transizione, anche in considerazione del passaggio dall'attuale al nuovo sistema; ...» (pag. 13).

«... la Commissione ritiene di dare una fondamentale importanza alla sperimentazione prevista dall'art. 10, nel senso che attraverso tentativi di nuova impostazione del ciclo di orientamento si possa giungere a realizzare più concretamente quell'ideale di concezione unitaria, che deve costituire la meta della scuola media. ...» (pag. 14).

Nella discussione in Gran Consiglio l'idea che le sezioni A e B rappresentavano una soluzione di partenza con possibilità di evoluzione successiva grazie in particolare all'art. 10 trovò ampie conferme.

Riproduciamo l'art. 10 della legge:

«Il Consiglio di Stato può disporre la sperimentazione di forme organizzative diverse da quelle previste nella presente legge; in particolare l'introduzione, nel ciclo d'orientamento, di corsi a livelli differenziati in alcune materie in sostituzione delle sezioni A e B.»

Nella votazione conclusiva sulla legge, i voti contrari e astenuti (12) furono motivati in buona misura dalla volontà di dare un assetto immediatamente unificato a tutto il quadriennio della scuola media.

La struttura alternativa adottata

L'esperienza iniziata a Camignolo, Chiasso e Minusio aveva alle spalle, da quanto abbiamo visto, un lungo dibattito pedagogico e

politico. In essa l'insegnamento era suddiviso in tre fasce:

1. la fascia delle materie con programma comune per tutti gli allievi: italiano, storia, geografia, scienze, educazione musicale, visiva e fisica;

2. la fascia delle materie con due programmi progressivamente differenziati: matematica, francese e tedesco;

3. le opzioni tra materie e attività che consentono all'allievo di provare le sue capacità e i suoi interessi in vista dell'orientamento scolastico-professionale dopo la scuola media.

Nello svolgimento dell'esperienza, verrà arricchita (1982) la fascia degli insegnamenti a livelli e a opzione con corsi che permettono di approfondire in modo opzionale l'insegnamento dato nel tronco comune in scienze naturali (classi III-IV) e in italiano (classe IV).

Questo tipo di organizzazione dell'insegnamento si presenta abbastanza diverso da quello con le sezioni A e B. Mentre quest'ultimo impone una scelta globale tra due curricula che tendono a diventare due scuole diverse, seppur sotto lo stesso tetto (con l'eccezione dei corsi opzionali), il sistema integrato prolunga l'unificazione del curriculum obbligatorio per una buona parte degli insegnamenti e offre, a completazione dello stesso, una gamma abbastanza ricca di corsi diversi nelle esigenze o nei contenuti, la cui scelta permette di adattarsi al profilo attitudinale dell'allievo e, nel contempo, di svilupparlo e di verificarlo.

Discussione sui due modelli organizzativi

La discussione sui due sistemi non può prescindere dalla riflessione sulle finalità della riforma e sui modi differenziati con i quali essi rispondono a tali finalità. È anche da sottolineare che il Dipartimento non poteva avviare la nuova esperienza, con i connessi non semplici problemi di gestione di una riforma «a due velocità», senza la fondata convinzione di interpretare giustamente e fedelmente il senso complessivo della riforma. Una convinzione che avrebbe tuttavia dovuto trovare conferma nell'esperienza stessa, con l'onesta riserva di modificare le strutture previste o anche di interrompere il nuovo corso sulla base delle repliche determinanti che i fatti, l'esperienza e i risultati concreti danno alle intenzioni di partenza.

La scuola media si caratterizza per tre fondamentali caratteri, per essere cioè:

a) scuola obbligatoria, per i ragazzi dagli 11 ai 15 anni, quindi scuola che mira alla formazione di base di tutta la popolazione e alla preparazione alle scuole post-obbligatorie;

b) scuola secondaria inferiore, intesa come formazione che estende il sapere e il saper fare primario a nuovi settori, rende più organica e esplicita la conoscenza e avvia alla riflessione sulla stessa;

c) scuola d'osservazione e d'orientamento, tesa ad attivare le attitudini e le aspirazioni di ogni allievo per delle scelte d'orientamen-

Composizione della Commissione di valutazione

Presidente:

dal 1980 al 1982:

Gerardo Rigozzi, direttore del Liceo cantonale di Lugano 2

dal 1982 al 1984:

Vincenzo Nembrini, docente di matematica al Liceo cantonale di Bellinzona

Membri

Daniel Bain, ricercatore al Centre de recherches psycho-pédagogiques del Cycle d'orientation di Ginevra, docente all'Università di Losanna;

Piero Bertolini, ordinario di pedagogia all'Università di Bologna;

Guido Bianchi, direttore della Scuola professionale artigianale-industriale di Mendrisio;

Diego Erba, direttore dell'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della pubblica educazione;

Vittorio Fé, direttore della Scuola media e ginnasio di Agno;

Anna Maria Gélil, direttrice della Scuola media di Minusio;

Dino Jauch (dal 1982), direttore del Liceo cantonale di Bellinzona;

Jean François Perret, ricercatore all'Institut de recherche et de documentation pédagogique di Neuchâtel;

Alphonse Widmer, già direttore del Liceo di Porrentruy, rappresentante della Commissione federale di maturità (CFM).

Fino al 1982 ha fatto parte della Commissione anche **Eugène Egger**, direttore del *Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation*, in rappresentanza della Commissione federale di maturità.

Alle prime riunioni della Commissione ha partecipato, in rappresentanza della stessa Commissione federale, il prof. **Guido Eigenmann**, poi sostituito dal prof. Widmer.

to, per quanto possibile, consapevoli e libere.

Su ciascuno di questi tre caratteri illustriamo le differenze tra i due sistemi e le domande postesi all'inizio dell'esperienza.

Scuola obbligatoria e tronco comune

Dal punto di vista del carattere di scuola obbligatoria, la differenza tra il sistema integrato e quello a sezioni consiste nella presenza, nel primo, di un tronco comune di insegnamento fino al termine del quadriennio. Questo vuole parzialmente prolungare l'unificazione dell'insegnamento offrendo, in determinati settori, le stesse possibilità di educazione e di istruzione a tutti gli allievi fino alla fine dell'obbligo e facendo delle diversità attitudinali e culturali degli allievi una ragione di scambio reciproco e di più larga socializzazione. I problemi posti dall'esperienza diretta, su questo punto, sono ovviamente di non poco conto: in quale misura l'insegnamento di queste materie in classi eterogenee nelle classi III e IV è compatibile con le legittime esigenze degli allievi più dotati e di quelli con difficoltà d'apprendimento? È possibile assicurare metodi didattici e educativi che tengano conto dell'eterogeneità delle classi e ne facciano realmente un motivo di arricchimento reciproco tra i diversi gruppi di allievi?

Va precisato che il tronco comune, com'era stato concepito già a partire dal Messaggio del 1972, doveva necessariamente comprendere una buona parte dell'orario settimanale di insegnamento. Questo, per salvaguardare il sentimento di appartenenza a un gruppo stabile, a una classe di allievi, come si ritiene indispensabile per una scuola obbligatoria che riconosca l'importanza delle funzioni educative. Inoltre, nel tronco comune, era apparso necessario includere l'italiano in quanto lingua materna e strumento primo di comunicazione a tutti i livelli della vita associata, la storia e la geografia per i loro contenuti di formazione civica e sociale, le scienze naturali per l'importanza crescente che hanno in funzione della comprensione dei problemi del nostro tempo e per le loro diffuse applicazioni nel mondo professionale e nella vita quotidiana.

Le materie d'espressione - visiva, musicale, fisica - sembravano presentarsi bene per l'insegnamento in classi eterogenee perché legate a attitudini e tendenze non necessariamente molto correlate con quelle delle altre materie.

Scuola secondaria

La scuola secondaria ha tra i suoi principali obiettivi quello di offrire ai giovani, specialmente a quelli che non si orienteranno verso studi lunghi, una formazione post-elementare robusta, adattata alle esigenze sempre più elevate dei nostri tempi. Da questo punto di vista occorre rilevare che i due sistemi presentano sul piano programmatico dell'insegnamento, salvo particolari, gli stessi orientamenti. Le differenze consistono piuttosto nella dinamica dei processi di apprendimento.



Opzione metalli

A presumibile vantaggio del sistema integrato si dovevano verificare le seguenti ipotesi:

1. la possibilità di definire parzialmente il proprio curriculum di studio con la scelta appropriata di corsi a livello e di corsi opzionali avrebbe permesso un migliore adattamento alle possibilità degli allievi;
2. i corsi 2, essendo limitati a poche materie, sarebbero stati vissuti in modo meno negativo rispetto alla sezione B, permettendo una ripartizione più equilibrata (anche se contemporaneamente più selettiva) degli allievi tra i diversi curricula;
3. per l'ipotesi di un vissuto meno negativo rispetto a quello di frequentare le sezioni B, gli allievi con difficoltà scolastiche sarebbero stati meno demotivati e quindi più stimolati nei processi d'apprendimento.

Si ponevano anche altri problemi da verificare nella pratica. Oltre a quelli già ricordati discutendo del tronco comune, si poneva quello rilevante di sapere se gli allievi si sarebbero ritrovati facilmente nelle strutture molto mobili dei corsi a livelli e delle opzioni. Il passaggio frequente dal gruppo di base (tronco comune) a quello delle diverse altre materie non avrebbe creato confusione o smarrimento negli allievi?

Scuola orientativa

Gli ultimi due anni della scuola obbligatoria sono necessariamente connotati dall'opportunità di portare gli allievi a definire, progressivamente e per tentativi, il proprio orientamento scolastico-professionale. A parte l'aiuto diretto per l'informazione e la consulenza scolastica individuale assicurata dagli orientatori, le scelte curriculari proposte dalla scuola sono, oltre che formative, anche orientative: occasioni di verifica di tendenze e capacità. Il principio della reversibilità di queste stesse scelte lungo il biennio tiene conto dei risultati delle verifiche e dei possibili cambiamenti dell'allievo che si trova in un'età di intense trasforma-

zioni psico-fisiche. Il sistema a sezioni offre con la sezione A un orientamento che, nei fatti, può dare indicazioni sulle possibilità di successo in un ventaglio di formazioni forse troppo ampio: dalle scuole medie superiori alle formazioni professionali scolasticamente impegnative. La sezione B è frequentata da allievi che tendenzialmente si avviano a formazioni professionali di tipo artigianale-industriale con esigenze scolastiche meno impegnative. La fascia delle materie opzionali offre un'ampia gamma di corsi specifici, orientativi verso le principali formazioni di tipo professionale come anche verso tipi di studi superiori. Il sistema integrato voleva presentare, per contro, soprattutto con l'aggiunta della fascia delle opzioni di approfondimento avvenuta due anni dopo l'avvio dell'esperienza, la possibilità di combinazione individuale dei corsi a livelli e di quelli opzionali, orientativa verso settori professionali e scolastici più specifici. Gli orientamenti classici di tipo tecnico-pratico, commerciale, scientifico, letterario sono in effetti individuabili in determinate combinazioni di corsi; ma anche orientamenti più personali trovano possibilità realizzative. Il problema che, su questo punto, doveva essere sottoposto alla verifica sul terreno consisteva nel definire in quale modo le scelte dei corsi a livelli e a opzione potevano essere vincolanti ai fini della continuazione degli studi; vincoli che non possono essere abbandonati in forza della legge e delle esigenze delle scuole medie superiori. Le scelte fatte inizialmente potevano essere ripensate nel corso e alla fine dell'esperienza.

Commissione di valutazione

Le considerazioni sopra esposte rappresentano i presupposti e gli intendimenti che hanno portato all'esperienza di cui si riferisce in questo rapporto. Il margine di valutazione, intesa come verifica di una realtà fattuale relativamente indipendente dagli in-

tendimenti, era ampio. Si è perciò reso necessario costituire un'apposita Commissione di valutazione, formata di esperti in scienze dell'educazione, da rappresentanti della Commissione federale di maturità e degli ordini scolastici più interessati.

I LAVORI DELLA COMMISSIONE

Quesiti posti alla Commissione

Il metodo di lavoro adottato dalla Commissione è stato indirizzato dai quesiti posti alla stessa nella risoluzione costitutiva del Consiglio di Stato (del 22 ottobre 1980), che qui richiamiamo per sommi capi.

Alla Commissione si chiedeva di presentare al Dipartimento della pubblica educazione un rapporto intermedio entro il 31 marzo 1982 e un rapporto finale entro il 31 marzo 1984, contenente osservazioni e proposte sui seguenti quesiti:

- a) pertinenza pedagogica e istituzionale dei due tipi di strutture scolastiche in atto nel ciclo d'orientamento delle scuole medie:
 - sezioni A e B + opzioni;
 - tronco comune + corsi a livelli differenziati + opzioni;
- b) evoluzione auspicabile delle stesse strutture nella scuola media ticinese con le relative modificazioni legislative;
- c) criteri generali d'organizzazione interna della scuola in relazione all'evoluzione auspicata:
 - differenziazione dei programmi d'insegnamento;
 - piano di studio settimanale;
 - ammissione alle scuole post-obbligatorie, con particolare riferimento all'Ordinanza federale di maturità;
- d) conseguenze logistiche e finanziarie.

Strumenti e mezzi di valutazione

Per dare una risposta ai quesiti postati, la Commissione si è valsa di diversi strumenti di conoscenza e di apprezzamento:

Opzione legno



a) **Ricerche**, compiute specialmente dall'Ufficio studi e ricerche; l'analisi longitudinale comparata dell'evoluzione scolastica degli allievi entrati in terza media nel 1980/81 e nel 1982/83 ha fornito molti elementi per conoscere le diverse dinamiche indotte dai due sistemi scolastici in esame; per il profitto scolastico sono stati presi in considerazione i risultati ottenuti dagli allievi in diverse prove di fine ciclo e l'esito nelle prime classi delle scuole post-obbligatorie; per osservare il «clima» delle classi nei due tipi di scuole è stata scelta un'indagine psico-pedagogica; per conoscere l'opinione e il vissuto dei docenti si sono svolte due inchieste con appositi questionari; analoga ricerca è stata compiuta dall'UIM per gli allievi.

b) **Incontri** con gli operatori scolastici: la Commissione ha potuto conoscere tramite incontri diretti, le opinioni, le testimonianze e le analisi dei direttori delle scuole medie, degli esperti, dei docenti che hanno insegnato in ambo i tipi di scuole, degli orientatori, dei docenti di sostegno pedagogico e dei responsabili dei settori scolastici post-obbligatorie.

c) **Visite alle scuole**: dal 1981 al 1983 sono state visitate 4 scuole con le sezioni e 4 scuole integrate; le visite comprendevano l'assistenza a lezioni e colloqui con la direzione e i docenti.

Prese di posizione

La Commissione, ossequiando le scadenze della risoluzione costitutiva, ha rassegnato le sue prime conclusioni sull'esperienza in un rapporto intermedio:

- *Commissione di valutazione della riforma del settore medio, Rapporto intermedio sulla riforma del ciclo d'orientamento della scuola media, Bellinzona, 23 marzo 1982.*

Nel rapporto si descrive l'esperienza come appariva dopo due anni nelle prime tre scuole, evidenziandone i problemi e precisando le modalità di valutazione adottate dalla Commissione. Inoltre, si prende posizione: in favore dell'estensione dell'esperienza a 6 nuove sedi; per una ripartizione più equilibrata degli allievi nelle sezioni A e B e dunque per una rivalutazione della sezione B; per una differenziazione progressiva dei programmi e delle metodologie tra le sezioni e i corsi differenziati; per i cambiamenti della griglia oraria descritti nel capitolo seguente; infine, per assicurare agli allievi usciti dalle sezioni B di poter accedere a determinati tirocini professionali senza limitazioni superiori a quelle previste per gli allievi della sezione A. La Commissione prendeva pure atto delle modificazioni di regolamento concernenti l'ammissione ai licei concordate dal Dipartimento con la CFM e i responsabili delle scuole medie superiori.

Nel settembre 1983, alla Commissione veniva sottoposto il problema del tipo d'organizzazione da introdurre nelle scuole del Luganese che nel 1984 giungevano per la prima volta in III. Il Dipartimento era intenzionato infatti ad estendere anche in questa tappa finale l'esperienza avviata nel 1980 e

chiedeva un preavviso. La Commissione non ha ritenuto di poter esprimere tale preavviso senza aver preso un proprio orientamento globale e finale, almeno di principio, sui 2 modelli messi in valutazione. Si era d'altra parte nella fase finale dei lavori, visto che il rapporto doveva essere consegnato per il novembre 1984. Nelle sedute del 28 e 29 novembre 1983, essa ha perciò discusso a fondo, sulla base degli elementi d'informazione raccolti, e ha espresso una posizione favorevole al sistema integrato e, conseguentemente, preavviso favorevole all'estensione di tale sistema in alcune sedi del Luganese.

Durante il 1984 la Commissione ha infine proceduto alla stesura del presente rapporto.

SINTESI DELLA PARTE ARGOMENTATIVA

Rendimento, selezione scolastica e orientamento

1. Il modello integrato d'organizzazione del ciclo d'orientamento *si adatta meglio alle particolari attitudini e agli interessi individuali* degli allievi, la cui diversità non permette una classificazione globale sul tipo di quella operata dal sistema a sezioni.

2. Nel modello integrato, *il rendimento scolastico* è almeno uguale a quello conseguito nel sistema a sezioni, sia per le materie insegnate a livelli differenziati, sia per le materie del tronco comune, e niente lascia supporre che vi sarà un calo. Malgrado la presenza del tronco comune, che potrebbe far pensare ad un abbassamento almeno parziale del livello di apprendimento, gli allievi provenienti dalle sedi con il sistema integrato non presentano, nelle scuole post-obbligatorie, difficoltà d'inserimento superiori a quelle degli allievi provenienti da scuole medie con le sezioni A e B o dai ginasii. Per il momento i dati rilevati sono addirittura a loro vantaggio.

3. *La selezione scolastica*, qui intesa senza alcuna connotazione negativa, nel sistema integrato è *più fine ed anche più affidabile poiché le decisioni si applicano in modo indipendente, per singole materie*. Le particolari capacità degli allievi possono essere gestite e valorizzate meglio e gli allievi medi o deboli vengono stimolati in modo maggiore che nel sistema a sezioni.

4. Il modello integrato *fa fronte meglio a difficoltà localizzate in una singola materia* fra quelle poste a livello, con un riorientamento parziale dell'allievo, quando invece il sistema a sezioni risponde unicamente con l'insufficienza oppure con il riorientamento globale.

5. *La mobilità*, in entrambi i sensi, è *maggiore fra i livelli 1 e 2* delle materie ad insegnamento differenziato che fra le sezioni A e B (dove va quasi esclusivamente verso la sezione B ed è spesso ottenuta con la bocciatura nella sezione A alla fine della III). La non promozione assurda dunque nel siste-

ma a sezioni a strumento principale di selezione con tutti i problemi che ciò comporta.

6. Le differenze dei diversi gruppi sociali nei processi di selezione-orientamento, che sussistono anche nel sistema integrato, sono limitate alle materie poste a livelli.

7. Nel modello integrato, il sostegno dato durante alcune ore agli allievi con particolari difficoltà di apprendimento o di comportamento o l'esenzione dalla frequenza di determinate lezioni, concesse ad alcuni di essi per seguire attività pratiche, è una soluzione meno marginalizzante, poiché rientra nel quadro di una diversificazione dell'insegnamento propria del sistema.

8. Il sistema integrato appare meglio in grado di soddisfare le esigenze di una scuola di tipo orientativo. Infatti esso si adatta meglio alle attitudini e ai bisogni degli allievi, offrendo scelte indipendenti in diversi settori attitudinali, in modo da non imporre, come nel caso delle sezioni, insegnamenti troppo o troppo poco esigenti.

9. Il clima di classe nel sistema integrato è più favorevole all'espansione delle motivazioni e delle capacità, soprattutto nei confronti delle sezioni B.

10. I meccanismi di orientamento e riorientamento all'interno della scuola media hanno luogo in modo più razionale e consensuale nelle scuole integrate, nelle quali le strutture denotano maggiore permeabilità rispetto al sistema a sezioni.

11. Nel collocamento a tirocinio degli allievi delle scuole integrate, l'assenza di etichette globalizzanti come quelle legate alle sezioni A e B porta i datori di lavoro ad esaminare nel profilo scolastico gli aspetti più direttamente in relazione con la professione scelta.

Socializzazione e vissuto delle componenti della scuola

12. Il modello integrato è accettato meglio da tutte le componenti della scuola. In particolare esso è vissuto dai genitori con minore apprensione, soprattutto riguardo agli sbocchi scolastici o professionali, del modello a sezioni e spesso viene valutato come un'organizzazione capace di rispondere meglio alle effettive necessità di ciascun figlio/scolaro.

13. L'esistenza del tronco comune favorisce lo sviluppo di uno spirito di cooperazione e di tolleranza, che non è riscontrabile in ugual misura nelle sezioni A e B, pur senza penalizzare il rendimento scolastico di particolari gruppi di allievi.

14. La nuova struttura non provoca di per sé la caduta della tensione cognitiva, come invece tendenzialmente avviene per gli allievi (e anche per i docenti) che vivono l'inserimento nelle sezioni B come un'esclusione dalla scuola che socialmente conta.

15. Nel tronco comune del sistema integrato e anche nei gruppi a livello 2 vi sono le normali difficoltà di gestione delle classi, non però di natura strutturale come quelle denunciate per le sezioni B, che risultano acute a motivo dell'omogeneità verso il basso e dove frequentemente emerge una leadership negativa.

Aspetti funzionali e finanziari

16. Il modello integrato è in atto, senza che si riscontrino particolari difficoltà d'ordine organizzativo, pur essendo più composito del sistema a sezioni, in 14 sedi di scuola media del Cantone su 36, in situazioni varie per numero di allievi (vi sono sedi piccole, medie e grandi), per collocazione geografica (vi sono sedi in regioni urbane e in regioni periferiche) e per esperienza d'insegnamento nel settore medio (vi sono istituti già sede di ginnasio e altri già sede di scuola maggiore). Esso risulta quindi praticabile in tutte le condizioni scolastiche e geografiche, previa un'adeguata preparazione degli operatori scolastici e dell'opinione pubblica. Alcuni problemi organizzativi che presenta (docenza di classe) sono largamente compensati dai vantaggi che offre.

17. I costi di gestione dei due modelli si equivalgono (costa un poco meno il sistema integrato) e pertanto la scelta fra i due modelli può essere effettuata facendo astrazione da considerazioni di natura finanziaria.

Rapporti con le scuole post-obbligatorie

18. Gli allievi che si orientano verso il settore professionale hanno, nella scuola media integrata, possibilità di scelte orientative più flessibili e individuali; inoltre, specialmente in confronto con gli allievi che hanno frequentato la sezione B, possono presentare un vissuto scolastico più positivo e valorizzante.

19. La selezione verso le scuole medie superiori alla fine della scuola obbligatoria è leggermente superiore nel sistema integrato rispetto a quello a sezioni; tale selezione è funzionale alle inderogabili esigenze delle scuole medie superiori stesse, ma è anche chiarificatrice per gli studenti e i loro genitori.

20. Il modello integrato, così come è stato realizzato finora in collaborazione con la Commissione federale di maturità, è adeguato alle richieste dell'Ordinanza federale sul riconoscimento degli attestati di maturità, che estende la sua giurisdizione anche ai due anni del ciclo d'orientamento. Ciò traspare dalla corrispondenza intercorsa tra il Dipartimento e la Commissione federale di maturità.

CONCLUSIONI GENERALI

Presenza di posizione generale

Richiamata la domanda del Consiglio di Stato, rivolta all'istituenda Commissione, sulla pertinenza pedagogica dei due sistemi organizzativi, la Commissione conclude nel modo seguente:

a) Il sistema sperimentale risponde complessivamente bene ai problemi posti da una scuola obbligatoria che voglia trasmettere una cultura di base secondaria, comune per tutti nei suoi intendimenti generali, dar tempo alle attitudini e alle inclinazioni di manifestarsi e affermarsi senza condizionamenti dovuti a scelte imposte precocemen-



Opzione elettricità

te, svolgere una funzione orientativa-selettiva progressiva e capace di adattarsi alle differenziate capacità degli allievi, sviluppare la socializzazione e, nel contempo, l'individualità dei giovani.

L'esperienza positiva compiuta nel Ticino è corroborata da altre più estese esperienze e realizzazioni compiute in altri paesi europei.

b) La soluzione originaria delle sezioni A e B è certamente meno pertinente di quella sperimentale in rapporto ai fini della scuola media, in particolare perché provoca una ripartizione degli allievi fondata su un concetto globale, e perciò relativamente arbitrario, delle capacità degli stessi e perché crea una gerarchia di valori di gruppo mal vissuta da allievi, genitori e corpo insegnante e svianata dal punto di vista dell'orientamento e della selezione.

c) Nei suoi primi 9 anni di esistenza, la scuola media ha vissuto un periodo di forte assestamento dovuto al carattere graduale della sua realizzazione nel territorio, alla doppia organizzazione del ciclo d'orientamento e all'adattamento dei programmi, piani di studio e norme diverse, suggerito dai primi anni d'esperienza. La scuola media ha ora bisogno di concludere questa fase di assestamento e di affermarsi nella continuità e nella stabilità. L'esperienza compiuta nel ciclo di orientamento, con l'insegnamento suddiviso in una parte comune ed in una parte differenziata, è sufficientemente positiva perché la Commissione ne raccomandi l'adozione legislativa e la generalizzazione, sconsigliando in modo fermo altre soluzioni, che imporrebbero nuovi periodi sperimentali, nuovi problemi e un accresciuto e negativo senso di incertezza e di indecisione.

Verifica delle ipotesi di partenza

Raccomandando l'adozione del sistema integrato, la Commissione mette in risalto come le ipotesi sottese alla sua costruzione sono state confermate dall'esperienza.

a) Il tronco comune dà al quadriennio della scuola media un carattere unitario e non discriminante; il rendimento scolastico nelle materie che vi fanno parte non subisce abbassamenti; gli allievi medi e deboli sono, anzi, maggiormente stimolati e coinvolti grazie ad un insegnamento che guadagna in tensione ed in ambizione anche per la presenza di allievi con facilità d'apprendimento, i quali comunque non risultano penalizzati nella loro formazione in queste materie.

b) La scuola propone agli allievi una «razione pedagogica» che tende ad adattarsi ai diversi profili attitudinali e quindi a provocare un'ideale tensione verso l'apprendimento in buona parte di essi; la necessaria calibratura di esigenze ed obiettivi nel tronco comune e la corretta combinazione di corsi a livelli e di corsi opzionali permettono di adattarsi ai bisogni sia degli allievi aventi un profilo di capacità relativamente omogeneo, sia di quelli con profili eterogenei o con difficoltà in un particolare settore di apprendimento.

c) Esiste effettivamente una fascia di allievi ai quali è opportuno offrire insegnamenti a livelli diversi non globalmente, ma settorialmente; l'esperienza indica che al momento questa fascia si è attestata attorno al 20%.

d) La scelta dei corsi 2 è effettivamente vissuta in modo meno negativo rispetto alla scelta della sezione B e pertanto più accettata; limitandosi ad alcune materie e quindi non coinvolgendo il valore globale della personalità dell'allievo, essa non tende a provocare demotivazioni e disimpegno.

e) L'appartenenza dell'allievo, non più al solo gruppo classe, ma a più gruppi (il gruppo classe del tronco comune, i diversi gruppi dei corsi a livelli e a opzione) non provoca in lui disorientamento o senso di anomia; gli offre invece una maggior autonomia organizzativa e una trama di relazioni interindivi-

duali e di gruppo più ricche, in grado di vivificare quelle costituite nel primo biennio.

f) Il costo finanziario della scuola integrata non risulta superiore a quello della scuola a sezioni; esso è stato finora leggermente inferiore; è da sottolineare per altro che eventuali importanti correzioni del sistema potrebbero modificare tale conclusione.

g) Il sistema integrato non pone particolari difficoltà d'ordine logistico; l'assetto attuale dei centri scolastici è in grado di soddisfare le esigenze di spazi legate all'organizzazione dell'insegnamento.

Problemi e limiti della struttura integrata

Ogni struttura scolastica ha i suoi limiti e i suoi problemi; non è il caso di cercare soluzioni senza punti deboli, manifesti o potenziali, perchè non se ne troverebbero. Conviene pertanto individuarli per cercare le relative contro misure e per tenerli sotto controllo.

I problemi della struttura integrata apparsi alla Commissione sono i seguenti:

a) La complessità organizzativa è apparsa di fatto risolvibile. Su 2 punti, però, la ricerca di soluzioni deve continuare: la docenza di classe, la cui attribuzione si è dovuta restringere ai docenti delle materie del tronco comune, e la composizione del Consiglio di classe, che è risultata allargata e fonte di disagio. Mentre il secondo aspetto potrebbe essere facilmente risolvibile con accorgimenti organizzativi pratici, quello della docenza di classe è più difficile e richiede probabilmente soluzioni nuove.

b) Esiste forse il rischio che si crei una gerarchia di valori tra le materie, con la preminenza di quelle poste a livelli; occorre che l'appartenenza delle materie all'una o all'altra fascia d'insegnamento sia correttamente intesa come una scelta funzionale, non come una scelta di valore. Il tronco comune deve essere valorizzato quale elemento car-

dine del sistema pedagogico in questione e di forte valenza culturale ed educativa. Per questa ragione esso non può essere ridotto e il profitto in esso conseguito deve continuare a contare ai fini dell'ottenimento della licenza e delle possibilità di accesso alle scuole medie superiori.

c) Le condizioni di lavoro e di insegnamento nelle materie del tronco comune potrebbero rivelarsi più onerose rispetto alle altre per l'eterogeneità della popolazione scolastica e per un superiore numero di allievi per classe. Ciò è in parte controbilanciato dalla maggiore continuità e stabilità del gruppo-classe, opposta alla maggior mobilità dei gruppi a livelli. Appare comunque opportuno alleggerire le oggettive difficoltà di insegnamento nel tronco comune con il contenimento del numero degli allievi per classe e con la messa a disposizione di appropriati materiali didattici.

d) Malgrado l'esperienza non abbia finora espresso preoccupanti segni in questo senso, il pericolo che l'insegnamento nel tronco comune si orienti troppo in certi casi verso le esigenze degli allievi più dotati, in altri casi verso quelle degli allievi più deboli o lenti, è sempre latente. È indispensabile mantenere un buon equilibrio e dar spazio alle tecniche didattiche che permettono, pur all'interno della classe, di adattarsi alle diverse capacità degli allievi. Si raccomanda di preparare adeguatamente i docenti, con corsi e scambi appropriati, e di mettere a disposizione materiali didattici che favoriscano tale orientamento metodologico.

e) Gli allievi con un forte ritardo nelle conoscenze scolastiche presentano problemi importanti anche nella struttura proposta. Anche se la differenziazione dell'insegnamento per questi allievi (sostegno pedagogico, corso pratico, esonero da alcune materie) ha maggiori affinità con la struttura proposta che non con quella a sezioni, si impone tuttavia un potenziamento dei mezzi di sostegno pedagogico, finora inadeguati rispetto ai bisogni. Esiste anche un bisogno di recupero, del resto presente anche nel sistema a sezioni, più legato alle singole discipline e riservato ad allievi che, con tale aiuto, potrebbero adattarsi meglio ai ritmi di apprendimento della classe.

Opzione arti decorative



CONDIZIONI REALIZZATIVE

Struttura del piano di studi

La Commissione, a conclusione della sperimentazione, valuta che il piano di studi sia risultato valido e abbia raggiunto, con gli aggiustamenti intervenuti nel 1982, un suo equilibrio. In particolare ritiene che il numero delle materie poste a livello non debba ulteriormente aumentare, e nemmeno è entrata nelle sue previsioni l'estensione alla III classe dell'introduzione dei corsi opzionali di italiano. Giudica che l'italiano debba costituire parte irrinunciabile del tronco comune, assieme alla storia e alla geografia. Il mi-

glioramento dell'insegnamento della lingua materna va semmai realizzato attraverso l'aumento di un'ora in terza, quale riconoscimento dell'importanza di questa materia. Dato il carico orario esistente, tale ora deve essere compensata tramite appropriati ritocchi del piano orario settimanale.

Una prospettiva di potenziamento dell'insegnamento delle altre materie del tronco comune può eventualmente realizzarsi solo attraverso la via di una maggior offerta di corsi opzionali.

La Commissione, in una visione dinamica della realizzazione della riforma del settore medio, propone però che si fissino margini precisi ad una possibile evoluzione delle proporzioni stabilite ora fra le varie discipline del tronco comune, a livelli differenziati ed opzionali; infatti, il modello integrato ha una sua ragione d'essere soltanto se al tronco comune è riservata una congrua valenza, almeno pari, se non superiore, a quella dell'insieme delle materie poste a livello e a quella delle materie opzionali. La Commissione propone pertanto che la parte dell'insegnamento differenziato (corsi a livelli e a opzioni) costituisca al massimo la metà del tempo scolastico.

Differenziazione dei programmi e delle metodologie

L'insegnamento a livelli diversi in talune materie del ciclo d'orientamento (matematica, francese e tedesco) pone la questione della relativa differenziazione dei programmi. La Commissione aveva elaborato un elenco di indicazioni nel Rapporto intermedio (pag. 23 e segg.) all'indirizzo dei Gruppi di esperti che erano allora intenti ad una generale revisione dei programmi di scuola media, indicazioni ribadite ed ampliate dalla Commissione nella consultazione aperta sul progetto di revisione. Esse sono state di regola recepite dai destinatari trovando una collocazione nei nuovi programmi del 2 agosto 1984.

La Commissione ritiene che la differenziazione dei programmi debba essere progressiva sull'arco del biennio d'orientamento. In pratica, in III vi dovrebbero essere veri e propri corsi a livelli differenziati (argomenti molto simili, ritmi ed esigenze diversi), in modo da favorire i riorientamenti, che dovrebbero trasformarsi in corsi d'attitudine (con relativa diversità anche negli argomenti) in IV classe.

In ogni caso, ma specialmente nella III classe, è indispensabile che i docenti programmino in modo coordinato gli insegnamenti nei corsi a livelli e a opzione.

Integrazione tra tronco comune, corsi a livelli differenziati e opzioni

La riconosciuta capacità del modello integrato di adattarsi meglio al profilo attitudinale degli allievi è utilizzabile anche a fini orientativi, sia scolastici sia professionali, con la possibilità, per gli allievi, di inserirsi in curricula che consentano, al termine della scuola media, di effettuare scelte il più possibile ragionate e motivate, o magari prefi-



Economia familiare (insegnamento obbligatorio; classe terza)

gurandole già nel grado obbligatorio, senza peraltro anticiparle oltre misura, dal momento che il modello integrato risponde anche all'esigenza di non anticipare decisioni definitive delle possibili vie di formazione postobbligatoria.

A tale scopo la Commissione ritiene che a cura dell'Ufficio dell'insegnamento medio e in collaborazione con l'Ufficio di orientamento scolastico e professionale dovrebbero essere messi in evidenza, nell'ambito delle tre fasce d'insegnamento - tronco comune, corsi a livelli differenziati, opzioni - un elenco di curricula esemplari corrispondenti a possibili interessi attitudinali degli allievi. D'altra parte, la Commissione ritiene debba essere ulteriormente sottolineato che l'offerta delle opzioni può assumere, per quel che riguarda le esigenze poste ad una parte degli allievi nello studio, un valore scolasticamente equilibrante delle scelte effettuate nei corsi a livelli (ad esempio: livello 1 in matematica ma tecnologia nelle opzioni). Per quel che riguarda le opzioni considerate come integrazione delle discipline del tronco comune, la Commissione ribadisce l'opportunità di uno stretto coordinamento tra i due tipi di corsi.

Iscrizione nei corsi del ciclo d'orientamento

La Commissione propone che la scelta dei corsi a livello all'inizio della terza classe sia fatta in un rapporto collaborativo tra scuola e famiglia; in ultima analisi resta però sempre quest'ultima a decidere, salvo nel caso di nota insufficiente alla fine della seconda classe in una o più delle materie poste a livelli. A questa relativa limitazione del diritto della famiglia, si accompagna la raccomandazione di elaborare criteri quanto più uniformi possibile perché i docenti possano consigliare gli allievi e i loro genitori equamente, senza rilevanti differenze intra e inter sedi.

Passaggio da un livello all'altro nel corso del ciclo d'orientamento

La Commissione giudica adeguata, con le modificazioni formali del caso, la procedura per il passaggio da un livello all'altro stabilita attualmente dall'art. 37 del Regolamento di applicazione della Legge sulla scuola media. Pare importante alla Commissione che siano anche fissati i termini generali dei criteri di valutazione utilizzati per suggerire il passaggio, ai fini anche di evitare il ricorso a problemi comportamentali per giustificare eventuali cambiamenti dal corso 1 al corso 2.

Eterogeneità delle classi

Il sistema integrato mantiene nel tronco comune le caratteristiche positive, che si fondano sulle possibilità di far interagire allievi con diverse attitudini, soltanto se in ogni classe del ciclo d'orientamento è garantita una certa eterogeneità. La Commissione condivide pertanto alcune norme già stabilite per il mantenimento in ogni sezione di uno spettro completo di allievi, norme che non consentono ad esempio la formazione di classi di soli latinisti. Lo stesso principio deve valere per ogni altra sorta di possibile criterio di raggruppamento che serva solo per facilitare l'organizzazione dell'insegnamento.

Allievi con profilo attitudinale eterogeneo

Uno degli aspetti positivi del sistema integrato, ripetutamente messo in evidenza, sta nella sua capacità di gestire in modo più conveniente il potenziale conoscitivo e formativo di ogni allievo attraverso il meccanismo dei corsi attitudinali, così che l'allievo che presenta un quadro mediocre di rendimento scolastico generale ma particolari attitudini, per esempio in una delle materie poste a livello, possa sfruttare al meglio

Proposte di modificazione della legge sulla scuola media

TESTO ORIGINALE

MODIFICAZIONI

2. Cicli

a) d'osservazione

Art. 6. Il ciclo di osservazione si propone di scoprire e sviluppare, ad opera dei docenti e degli orientatori, le qualità di ogni allievo e di favorire l'orientamento scolastico.

Invariato

b) d'orientamento

Art. 7. ¹ Il ciclo d'orientamento si propone di dare agli allievi la possibilità di valutare le loro capacità e di definire i loro interessi scolastici e professionali.

b) d'orientamento

Art. 7. ¹ Il ciclo d'orientamento si propone di dare agli allievi la possibilità di valutare le loro capacità e di definire i loro interessi scolastici e professionali.

² Esso ha due sezioni, A e B, che perseguono essenzialmente gli stessi scopi. Nella sezione A il ritmo d'insegnamento è più rapido, gli argomenti sono trattati con maggiore estensione e profondità, le esigenze sono più elevate.

² A tal fine l'insegnamento comprende, al massimo per metà del tempo scolastico, una parte differenziata, con scelte individuali e tra di loro indipendenti di corsi a 2 livelli in alcune materie obbligatorie e di opzioni d'approfondimento e d'orientamento.

³ Il passaggio da una sezione all'altra è sempre possibile, secondo le modalità descritte nel regolamento di applicazione.

³ Durante il ciclo d'orientamento è possibile modificare le scelte iniziali, secondo le modalità descritte nel Regolamento d'applicazione.

⁴ In ogni sezione l'allievo riceve l'aiuto necessario per una conveniente scelta scolastica e professionale.

⁴ Ogni allievo riceve l'aiuto necessario per una conveniente scelta scolastica e professionale.

Passaggio

a) in generale

Art. 14. ¹ Nella scuola media, al termine di ogni anno, gli allievi passano, di regola, all'anno successivo. La ripetizione di classi è ammessa, quando sussistono fondati motivi per ritenerla misura pedagogicamente valida. Essa è decisa dal Consiglio di classe, presieduto dal direttore della scuola, previo colloquio con la famiglia dell'allievo.

Invariato

² Gli allievi che incontrano difficoltà scolastiche fruiscono degli interventi compensativi previsti dall'art. 11.

b) da un ciclo all'altro

Art. 15. ¹ L'allievo promosso dal ciclo di osservazione può iscriversi alla sezione A o alla sezione B del ciclo d'orientamento.

b) da un ciclo all'altro

Art. 15. La scelta dei corsi differenziati ed opzionali del ciclo d'orientamento spetta all'allievo ed ai genitori, sentito il parere del Consiglio di classe, salvo i casi prescritti dal Regolamento d'applicazione.

³ La scelta è lasciata all'allievo e ai genitori, sentito il parere del Consiglio di classe e degli orientatori.

Licenza

Art. 17. ¹ L'allievo promosso dalla IV classe ottiene la licenza della scuola media. In essa sono precisati la sezione e i corsi frequentati e il profitto conseguito.

Licenza

Art. 17. ¹ L'allievo promosso alla fine della quarta classe ottiene la licenza della scuola media.

² La promozione dalla IV classe della sezione A permette l'iscrizione a tutte le scuole e a tutti i corsi successivi, riservate le prescrizioni particolari relative alle scuole professionali. Per iscriversi al liceo letterario è richiesta la promozione dal corso con il latino.

² La licenza della scuola media consente l'iscrizione alle scuole professionali, riservate le prescrizioni relative alle singole scuole.

³ La promozione dalla IV classe della sezione B consente l'iscrizione alle scuole e ai corsi professionali, riservate le prescrizioni relative alle singole scuole, e alle scuole medie superiori previo esame di ammissione.

³ L'iscrizione alle scuole medie superiori senza esami d'ammissione è vincolata alla frequenza di determinati corsi a livelli ed a opzione, nonché al profitto conseguitovi, secondo norme contenute nel Regolamento d'applicazione.

⁴ Nel caso di sperimentazione di altre forme organizzative nel ciclo d'orientamento come previsto dall'art. 10 della presente legge, il Consiglio di Stato preciserà sul relativo decreto le norme per l'ammissione alle scuole medie superiori.

Gli allievi che non soddisfano tali requisiti possono iscriversi alle scuole medie superiori previo esame d'ammissione.

⁵ La licenza della scuola media può essere ottenuta da allievi privatisti previo esame, le cui condizioni sono definite dal regolamento di applicazione.

⁴ La licenza della scuola media può essere ottenuta da allievi privatisti previo esame, le cui condizioni sono definite dal Regolamento d'applicazione.

queste sue qualità inserendosi almeno nel corso 1 in tale materia (e nei corsi 2 nelle altre). Ne risulta una quota di allievi con profilo eterogeneo che va salvaguardata e considerata con occhio positivo.

La Commissione ritiene che il pregio soprammentonato del sistema integrato debba essere ulteriormente sottolineato nei confronti dei docenti chiamati a consigliare le scelte, della famiglia e delle direzioni che devono poi tener conto sul piano organizzativo delle scelte operate. La Commissione ha potuto constatare che non vi sono ostacoli organizzativi derivanti da queste scelte eterogenee.

Numero degli allievi per sezione

La Commissione propone che, per regolamento, il numero iniziale massimo degli allievi dei corsi 2 sia fissato in 18, anche per favorire i riorientamenti, più frequenti dal corso 1 al corso 2 che non viceversa.

Allievi con gravi difficoltà scolastiche

La ridotta fascia degli allievi con gravi difficoltà scolastiche non può trarre sufficiente profitto nemmeno nel sistema integrato. Il problema posto da questi allievi deve essere risolto indipendentemente dalla scelta che la Commissione ha operato a favore di tale sistema.

La Commissione ritiene che il problema sia stato affrontato con le modificazioni legislative tendenti a istituzionalizzare il servizio di sostegno pedagogico, in particolare, per quel che riguarda il ciclo d'orientamento, con l'introduzione del «corso pratico a parziale sostituzione del programma scolastico» come previsto nel nuovo art. 11 della Legge sulla scuola media. D'altro lato, la Commissione ritiene che debba essere mantenuta la possibilità concessa alle Direzioni per la ricerca, in accordo con la famiglia, di «soluzioni adeguate alle necessità e ai limiti degli allievi» anche mediante la deroga ai normali piani di studio. La Commissione suggerisce pertanto che l'istituzione del corso pratico per gli allievi con gravi difficoltà sia intesa pure come offerta di un curriculum ad hoc, stabilito d'intesa con il Servizio di sostegno pedagogico e con il consenso della famiglia, curriculum da attuare sfruttando al meglio le possibilità offerte da ciascuna sede dai corsi opzionali a carattere pre-professionale.

Ricupero scolastico

Accanto alla fascia, assai ridotta, di allievi con gravi difficoltà scolastiche, sussiste il problema di allievi per i quali le soluzioni previste con l'adozione del nuovo art. 11 della Legge sulla scuola media appare sproporzionato. Più che da un curriculum ad hoc, tali allievi con difficoltà scolastiche di un certo rilievo potrebbero trarre beneficio da un ricupero scolastico effettuato da docenti della particolare disciplina nella quale si evidenziano carenze. Si tratterebbe, insomma, di riproporre, ma in forma diversa e più aderente agli effettivi bisogni, i corsi di ricupero, legati al normale programma scolastico.



Opzione attività commerciali

La Commissione ritiene utile studiare l'applicazione di tali forme di sostegno, per esempio assegnando ad ogni scuola una certa quota di ore-lezioni di appoggio in talune materie.

Passaggio da una classe all'altra

La Commissione ritiene che criteri restrittivi per la promozione dalla III alla IV classe nel ciclo d'orientamento debbano valere solo per gli allievi che intendono soddisfare, in IV, le condizioni minime per l'ammissione alle scuole medie superiori o che intendono mantenere almeno in parte un curriculum con corsi 1 o opzioni con esigenze superiori, quali italiano A, scienze A, latino, inglese. In via generale, l'iscrizione alla IV classe con il mantenimento di un curriculum qualificante deve essere subordinata, a mente della Commissione, all'ottenimento della sufficienza in ciascuno dei corsi qualificanti. La Commissione ritiene però ragionevole una deroga, per il caso di una sola insufficienza in queste materie. In tutti gli altri casi, ove non si trattasse di decidere sul mantenimento dei corsi qualificanti, la ripetizione obbligatoria della classe deve essere considerata, secondo l'avviso della Commissione, soltanto un fatto eccezionale, determinato dal cumularsi di carenze gravi e diffuse che potrebbero essere risolte solo con la ripetizione stessa.

Licenza dalla scuola media

Coerente con l'impostazione generale che propone di dare al ciclo d'orientamento, la Commissione ritiene che al termine della scuola media debba essere rilasciata, a condizioni determinate, una sola licenza, riservata ad ogni modo le condizioni per l'ammissione alle SMS. Propone, cioè, l'abolizione delle «menzioni» complementari alla licenza. Sul libretto apparirà se le condizioni per l'accesso diretto alle SMS sono soddisfatte in generale, e in particolare per quel che riguarda l'ammissione a determinati curricula (inglese per avanzati nelle SMS) o tipi A e B nei licei.

Non si tratta dunque di svalutare il valore della licenza, togliendo le menzioni che

eventualmente l'accompagnano, ma di evitare l'etichettatura globale degli allievi e di ottenere, attraverso questa semplificazione, che il quadro del rendimento scolastico di ogni allievo al termine della scuola media sia letto dagli interessati (scuole medie superiori, scuole professionali, datori di lavoro) per intero, in tutti i dettagli.

Formazione e aggiornamento dei docenti

La Commissione rileva che, nel corso dei suoi lavori, si è più volte manifestata la necessità di predisporre un piano di aggiornamento dei docenti. Di tale preoccupazione si fa interprete nei confronti dell'Autorità, senza entrare peraltro nel merito della questione che tocca solo marginalmente la scelta tra le due forme di organizzazione del ciclo d'orientamento. Accanto al problema dell'aggiornamento resta aperto quello della loro formazione iniziale. La Commissione auspica dunque la creazione di un Istituto che provveda all'abilitazione all'insegnamento nella scuola media e all'aggiornamento degli insegnanti del settore.

Tempi e modalità di realizzazione

L'attuazione, in tutto il Cantone, del modello integrato esigerà da tutti i docenti uno sforzo di adattamento, soprattutto da quelli che in breve tempo, sia pure con il sostegno dei corsi di abilitazione, sono passati dall'insegnamento in altri ordini a quello nella scuola media nelle sezioni A o B e che ora si vedranno confrontati con la necessità di operare nelle classi del tronco comune o nei corsi 1 e 2. La Commissione ritiene che per mandare a buon fine la procedura di attuazione del sistema integrato sia opportuna un'efficace azione di sensibilizzazione dei docenti sul piano pedagogico generale e sul piano disciplinare.

Occorre dunque programmare adeguatamente il passaggio dalla fase sperimentale a quella di generalizzazione. A giudizio della Commissione le scadenze del piano di generalizzazione del sistema integrato dovrebbero essere ravvicinate.

Informatica e Scuole speciali

0. Introduzione

L'informatica trova le sue applicazioni non solo nelle scuole superiori o nell'ambito della ricerca, ma anche nel settore dell'educazione speciale. Le applicazioni più spettacolari sotto forma di ausili informatici (teletesi) per persone invalide fisiche e sensoriali sono ormai conosciute anche se non tutte hanno superato lo stadio sperimentale (telemandi per invalidi fisici; scritture in Braille e lettura di testi per persone cieche; ecc.) Meno conosciute sono le applicazioni nell'insegnamento specializzato dove il computer può assumere una precisa funzione di protesi per bambini con difficoltà gravi di apprendimento: la possibilità di operare con un programma preciso nel quale si può determinare in anticipo il grado di difficoltà mette l'allievo nella situazione di poter sperimentare un processo attivo ed individualizzato di apprendimento, ottenendo risultati concreti e visibili. Sono sempre più numerosi, nel vasto mercato del software, i cosiddetti programmi di «istruzione assistita dall'elaboratore» (CAI). Si tratta in genere di programmi preconfezionati inerenti a una precisa materia di studio opportunamente suddivisa in piccole unità di dialogo; le possibili risposte sono predefinite dall'autore e allo studente resta il compito di esercitarsi adeguatamente allo scopo di far propria la conoscenza trasmessa in questo modo dall'elaboratore.

0.1 Il linguaggio «LOGO»

In questo orizzonte emerge, differenziandosi chiaramente fra tutti, il linguaggio LOGO. Il LOGO è un linguaggio informatico sviluppato a partire dagli anni '60 dal matematico Seymour Papert (conosciuto anche per la sua collaborazione a Ginevra con Jean Piaget) e da altri ricercatori di formazione informatica del prestigioso M.I.T. di Boston. Derivato da altre ricerche sull'intelligenza artificiale (linguaggio LISP) che in genere richiedono elaboratori dotati di una grande quantità di memoria, solo in questi anni il linguaggio LOGO è stato implementato in sistemi informatici di costo basso raggiungendo quindi una popolarità ragguardevole. Con il linguaggio LOGO l'allievo non è messo di fronte alla necessità di imparare nozioni predefinite ma ha a sua disposizione un potente mezzo di aiuto per risolvere costruttivamente i suoi problemi di natura geometrica, matematica o linguistica. Tutti sanno che quando si utilizza questo linguaggio nell'opzione grafica sullo schermo appare una piccola tartaruga che è in grado di orientarsi e di spostarsi nello spazio. Il bambino, posto di fronte al problema di rappresentare sullo schermo il disegno di una cassetta, può simulare i movimenti della tarta-

ruga LOGO e potrà procedere provando e riprovando strategie diverse.

In questo senso il LOGO è diverso dagli attuali programmi di istruzione assistita dall'elaboratore: esso permette infatti la simulazione delle tante possibili risposte a un problema formulato dall'utente stesso. I buoni programmatori possono anche spingersi verso mete molto più ambiziose come ad esempio la simulazione della capacità olfattiva o visiva della tartaruga, di diverse velocità o accelerazioni, della gravità, ecc. o più semplicemente del rimbalzo di una pallina da biliardo. Il LOGO non ha soluzioni prefissate ma lascia, a meno che non venga usato rigidamente, ampia libertà nel bambino di trovare le proprie risposte ai propri problemi. La ricerca psicopedagogica tende sempre più a mettere in risalto la complessità psicopedagogica anche di alcune nozioni apparentemente semplici insite nelle primitive di base ma non sempre acquisite, soprattutto da bambini in difficoltà. Quando nella programmazione qualche cosa non funziona (BUG), l'utente osserva gli effetti indesiderati.

La correzione però andrà cercata preoccupandosi di come la tartaruga ha prodotto un certo risultato: l'errore diventa quindi indispensabile per l'apprendimento perché favorisce la riflessione sul modo (metodo) con il quale ci si avvicina ad una soluzione. Il bambino viene ulteriormente facilitato in questa comprensione nella misura in cui è in grado (o viene spinto dall'insegnante) di mettersi in sintonia con la tartaruga, cioè di spostarsi, di girarsi, di agire assieme a lei. In questo senso i robot tartaruga, oggi disponibili sul mercato, rendono ancora più con-

creta la simulazione prodotta dal linguaggio LOGO. Si tratta di un robot a forma di tartaruga collegato al computer e dotato di due ruote capaci di muoversi sul pavimento e munito di una penna. Tramite particolari istruzioni introdotte dalla tastiera dell'elaboratore il computer è in grado di trasmettere al robot impulsi di orientamento e di spostamento.

0.2 La sintassi del «LOGO»

Ma come si parla con l'ordinatore? Un linguaggio informatico è un sistema di comunicazione, basato su un insieme di parole chiave e di regole sintattiche che permettono un dialogo fra un utente ed una macchina che si esprimono rispettivamente mediante i dispositivi di INPUT (la tastiera, il «mouse», il joystick, la tavoletta grafica, ecc.) e le unità di OUTPUT (schermo del monitor, stampante, robot tartaruga, ecc.). Il LOGO comprende oltre un centinaio (160) di parole chiave chiamate *primitive* che permettono il trattamento di informazioni di carattere grafico, logico-matematico, linguistico e musicale. L'interprete LOGO traduce direttamente numerosi comandi base immessi dall'utente tramite la tastiera. Queste primitive sono di carattere complesso (ad esempio le primitive predicato o condizionali), o più semplice (primitive grafiche). La facilità di quest'ultime consente anche a inesperti e giovani programmatori la costruzione di semplici programmi. È pure possibile insegnare al computer altri ordini direttamente creati dall'utente (procedure): questo ultimo aspetto rende il linguaggio LOGO particolarmente interessante e potente. Nella documentazione seguente sono illustrati i primi incerti passi di alcuni allievi di una scuola speciale del Luganese tesi a realizzare alcuni elementari progetti (la rappresentazione di un camioncino, di alcune figure geometriche, di una nave nel mare, ecc.). Nelle esperienze finora svolte in questi primi mesi nelle scuole speciali gli allievi sono stati in grado di usare alcuni comandi in modo

fig. 1



diretto. Il LOGO è anche però un linguaggio «procedurale»: l'utente può infatti insegnare all'elaboratore particolari procedure, definite da nomi, da lui stesso create.

Il programma seguente ad esempio definisce una procedura, chiamata quadrato: ogni qualvolta sarà richiamata produrrà sullo schermo il disegno di un quadrato di 50 passi di lato.

Per QUADRATO
ripeti 4 [A 50 D 90]
Fine

Non è difficile immaginare come la combinazione di procedure create direttamente dall'utente e di primitive di base possa dare luogo ad una varietà immensa di programmi interessanti e complessi.

Le esperienze presentate prendono in esame solo alcuni aspetti semplici del LOGO (primitive grafiche di tipo locale, modo diretto di programmazione, uso di valori numerici costanti). Chi si avvicina a questo mondo scoprirà però interessanti possibilità di programmare musica, di preparare programmi che elaborano informazioni più complesse (parole, frasi, liste di liste, ecc.). Il poeta elettronico, il generatore di frasi casuali, la tridimensionalità, le procedure ricorsive, ecc. non sono che alcune tappe obbligate di questo stimolante linguaggio.

1. Materiale usato

Dall'inizio dell'anno scolastico in corso la scuola dispone di una apparecchiatura completa comprendente:

- un monitor
- una tastiera Commodore 64
- un Floppy disk
- una stampante Commodore MPS 801

Non ha invece in dotazione la tartaruga.

L'attività si svolge in un'aula spaziosa. A terra è steso un tappeto che funge da «monitor» per gli spostamenti e l'orientamento dei ragazzi.

A questa attività partecipano allievi di età variante tra i 9 e i 12 anni con ritardo leggero (6/8 anni di sviluppo intellettuale), con problemi strumentali e dello sviluppo della personalità. (Fig. 1, pag. 17)

2. Uso del computer

2.1 Obiettivo

Mettendo a disposizione degli allievi il computer ci siamo posti come scopo quello di permetter loro di fruire del linguaggio LOGO per produrre disegni. Non ci siamo preoccupati di insegnar loro l'uso di tutto il sistema, cioè caricare un programma, stampare, ...

2.2 Ritmo di lavoro

Inizialmente gli alunni lavoravano a coppie, a un ritmo di 30/45 minuti 3 volte alla settimana; modalità che è andata mutando a seconda delle esigenze del singolo e dell'apprendimento.

2.3 Linguaggio

Il programma LOGO è disponibile, per ora, unicamente in inglese; perciò è stato modificato il nome delle primitive e di alcuni comandi (*):

- FD	(avanti)	in A
- BK	(indietro)	in I
- RT	(destra)	in D
- LT	(sinistra)	in S
- HOME	in	CASA
- DRAW	in	GOMMA
- PU	in	PENNA.SU
- PD	in	PENNA.GIU
- REPEAT	in	RIPETI

2.4 Attitudini dei docenti

L'allievo dispone delle informazioni (primitive, uso corretto della tastiera, ...) che gli consentono di utilizzare il programma e lavorare liberamente.

Gli insegnanti con opportune domande aiutano a risolvere i problemi che di volta in volta si presentano.

3. Presentazione delle attività

Nel corso del mese di settembre abbiamo esercitato l'uso delle primitive (A, I, D, S) attraverso spostamenti nell'aula e su foglio. Ad esempio un allievo, eseguendo ordini orali di un compagno, doveva raggiungere un punto prestabilito su una griglia disegnata per terra.

Dopo una lezione dimostrativa delle possibilità di disegno con il linguaggio LOGO, gli allievi hanno iniziato ad usare il computer. Varie sono state le reazioni: paura, desiderio di conoscere tutto che si traduceva nel premere tasti a caso, inattività assoluta. In considerazione del protrarsi della situazione sopracitata abbiamo deciso di scrivere noi gli ordini sotto dettatura.

Sebbene gli allievi disponessero degli ordini che la tartaruga capiva, apparivano con una certa frequenza, errori del tipo:

- in su (per avanti)
- in giù (per indietro)
- gira di là, gira di qui (per destra o sinistra)
- ordine senza valore numerico.

Grosse difficoltà sono state incontrate nell'uso di destra e sinistra, poiché l'alunno deve considerare la modifica di direzione per rapporto alla posizione della tartaruga e non alla propria. In genere, per imparare ad orientare in modo corretto la tartaruga, il ragazzo usava il «tappeto-monitor». Si metteva nella posizione della tartaruga, eseguiva la rotazione prestando attenzione alla direzione scelta, ritornava alla tastiera e scriveva l'ordine.

Modalità che l'allievo usa tuttora quando si trova in difficoltà. (fig. 2)

Acquisito l'uso delle primitive gli allievi hanno preso piacere a sperimentare spostamenti sul video. Frequentemente apparivano errori di sintassi che insegnavamo a cor-

(*) Solo a esperienza avviata, verso la fine del 1984, la «Commodore» ha prodotto una validissima traduzione italiana del «LOGO».



fig. 2

reggere (uso di RETURN, SHIFT + spostamento cursore, ...)

Contemporaneamente alle attività libere abbiamo proposto due giochi:

Tiro a segno (fig. 3): che permette di sperimentare il valore di uno spostamento.



fig. 3

Labirinto (fig. 4): che obbliga a valutare con maggior precisione spostamenti e rotazioni.

Le attività descritte si svolgevano a coppie. Delle tre coppie formate solo una lavorava in collaborazione; i membri delle altre coppie si disinteressavano del lavoro del compagno.

Questo comportamento non si modificava nemmeno in situazione competitiva e siamo stati costretti a sciogliere le coppie.

Il lavoro individuale ha permesso di esplorare meglio le varie possibilità offerte dal programma nei limiti delle primitive (A, I, D, S) e con ordini diretti.

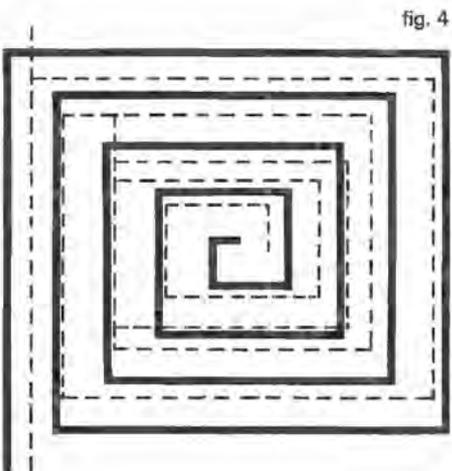


fig. 4

4. Presentazione dei lavori eseguiti dagli allievi

Il primo interesse è stato quello di riprodurre sul video alcune forme fondamentali: quadrato, rettangolo, cerchio, triangolo.

Esempio 1 (fig. 5)

Allievi: C. e F.
 Età: 12 rispettivamente 9 anni
 Progetto: quadrato
 Data: 11.10.1984
 Ordini:

```
TO QUADRATO.C.F
A 5 A 6 A 7 A 8 A 10 A 11 A 12 A 12 D 14 D 16 D 18 D 19 A 20 D 28 A 1 S 21 D 21
D 22 D 30 A 32 I 30 D 50 A 70 A 89 I 89 S 21 D 30 D 20 A 21 I 11
END
```

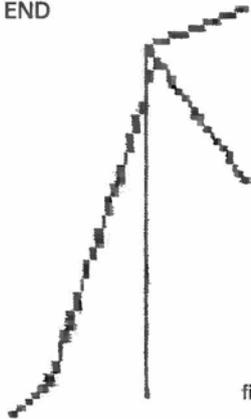


fig. 5

Commento:

- il lato del quadrato viene dato a segmenti
- la rotazione di 90 gradi non è ancora stata scoperta
- non vengono usati i contrari degli ordini per correggere l'errore
- non si considerano le proprietà del quadrato

Obiezioni poste agli allievi:

- Come puoi fare per eseguire il lato con un solo ordine?
- Per girare usi numeri piccoli o numeri grandi?

Esempio 2 (fig. 6)

Allievi: C. e F.
 Progetto: rettangolo
 Data: 18.10.1984
 Ordini: TO RETTANGOLIC.F
 A 100 D 80 D 10 A 80 D 80 D 10 A 100 D 90 A 80 D 90
 END

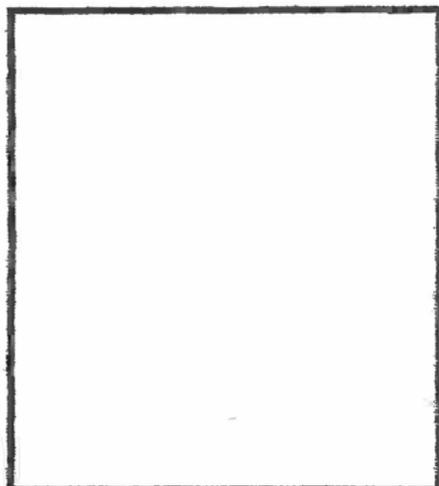


fig. 6

Commento:

- il lato viene eseguito con un solo ordine
- la rotazione viene eseguita con due ordini usando numeri multipli di 10
- conoscenza delle proprietà del rettangolo

Obiezioni:

- Come si può girare con un solo ordine?
- F. scopre che mettendo assieme due ordini si ottiene lo stesso angolo di rotazione: $D 80$ e $D 10 = D 90$

Quando gli allievi hanno imparato a costruire una o più forme fondamentali, hanno iniziato a combinarle fra loro per ottenere disegni più significativi.

Esempio 3 (fig. 7/8/9)

Allievo: R.
 Età: 10 anni
 Progetto: camioncino
 Date: fig. 7 10.11.1984
 fig. 8 15.11.1984
 fig. 9 20.11.1984

Ordini: A 20 D 90 A 30 S 90 D 20 A 30 D 90 S 20 A 90
 D 90 A 30 A 20 D 90 A 100 A 30

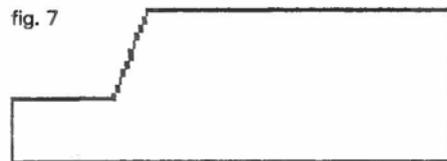


fig. 7

Commento:

- costruzione rapida del contorno del camioncino
- chiusura della figura procedendo per avvicinamento
- nessuna esitazione nelle rotazioni
- utilizzazione dell'angolo di 90 gradi come angolo base per costruirne di maggiori e di minori.

Problema:

R. si chiede: - Come posso eseguire le ruote?

R. non sa costruire un cerchio. Il cerchio viene disegnato sul tappeto. R. cammina sulla circonferenza e scopre che per rimanere sempre sulla stessa deve camminare, ruotare, camminare, ruotare. ...

Esegue i seguenti ordini:

D 5 A 7 D 5 A 7 D 5 A 7 ...

Risulta un cerchio troppo grande (fig. 8).

Secondo tentativo:

D 5 A 4 D 5 A 4 D 5 A 4 ...

Risulta un cerchio ancora più grande.

Terzo tentativo:

D 30 A 4 D 30 A 4 D 30 A 4 ...

Commento di R.:

- Se do un numero piccolo (riferendosi alla rotazione) viene un cerchio grande, se do un numero grande viene un cerchio piccolo.



fig. 8

L'allievo è ora in grado di eseguire il progetto iniziale.

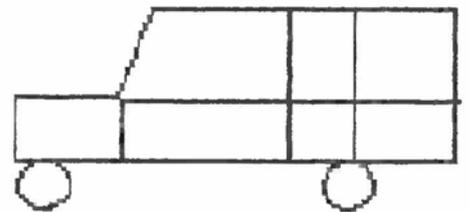


fig. 9

Problema:

- Come spostare la tartaruga per eseguire la testa del conducente? R. non vuole affrontare questo problema.

5. Considerazioni sulle modalità di lavoro degli allievi

5.1 Costruzione di una figura

- Procedimento per prova ed errore
- Per chiudere una figura notiamo l'uso dell'avvicinamento a piccoli passi
- Una volta ottenuta la figura, essa viene ripetuta con gli stessi ordini più volte
- Le rotazioni che servono per costruire linee perpendicolari in un quadrato non necessariamente valgono per un altro quadrato o rettangolo
- In caso di difficoltà nella scelta della direzione si assiste all'uso del «tappeto-monitor»
- Gli ordini vengono dati uno alla volta (scrittura in colonna); sequenze di ordini (scrittura in riga) vengono utilizzate unicamente quando l'allievo è sicuro del risultato che otterrà
- Assenza dell'uso spontaneo delle operazioni di addizione e sottrazione per risolvere situazioni che le richiedono. L'allievo fa uso dell'avvicinamento o del ritorno alla situazione iniziale: dà l'ordine contrario all'ultimo eseguito oppure cancella.

5.2 L'errore

Le modalità di esecuzione sopracitate sono legate, in parte, al livello di sviluppo intellettuale dei nostri allievi, e in parte, è una conseguenza del loro atteggiamento nei confronti dell'errore. Infatti quest'ultimo, in-

Rino Tami 50 anni di architettura

La Fondazione Arturo e Margherita Lang ci ha offerto, nel tardo autunno del 1984, una monografia dedicata a Rino Tami, architetto *).

È una delle prime opere editoriali ticinesi, se non la prima in assoluto, che si apra all'architettura moderna del nostro Cantone.

Certamente non si vuole negare l'importante opera descrittiva ed anche critica, svolta da Rivista tecnica e dai periodici svizzeri.

Si tratta tuttavia di una letteratura riservata agli specialisti e spesso ignorata dal vasto pubblico. Bisogna pertanto comprendere come, nell'ambito di una produzione edilizia che in Ticino nel secondo dopoguerra fu molto abbondante, non sia cosa facile, per i non professionisti, distinguere le opere che segnano positivamente la storia del paesaggio cantonale, la vera architettura, dalla miriade di banali fatti costruttivi.

E non è raro che proprio i migliori edifici siano stati vilipendiati dalla critica «benpensante» e di nostalgici, tanto da creare profondo smarrimento nell'opinione comune.

Di tale incertezza di giudizio poterono approfittare i cavalieri del qualunquismo e le bande organizzate del saccheggio territoriale.

Ben venga finalmente un libro dedicato ad un architetto che ha sempre operato onestamente con sé stesso, con la sua professione e con il territorio che gli si offriva di trasformare.

Questo alto senso della professionalità si riflette nella presentazione antologica delle opere, evitando la scelta tra opere maggiori e minori, quelle più riuscite e qualcuna meno esemplare.

D'altronde non avrebbe potuto essere diversamente, trattandosi del frutto di un'esperienza professionale di 50 anni.

Della breve esperienza didattica di Tami al politecnico di Zurigo, il testo riproduce la prolusione tenuta nel 1958, intitolata «Della verità in architettura».

Ma è questa una chiave di lettura sufficiente per giudicare l'opera dell'architetto?

A mio avviso solo in parte, poiché se rifacendosi a Platone, Tami può affermare che «il Bello è lo splendore del vero» e quindi che «l'opera d'arte, per essere tale, deve essere in primo luogo vera», egli non fa che riproporre l'eterno quesito a sapere che cosa sia la verità.

Tami risponde con la forza dell'uomo pratico: «l'artista, quando si illude di assumere una posizione obiettiva, nel momento di interpretare questa verità, ossia quella verità che egli stesso è chiamato ad esprimere attraverso l'arte che egli esercita e che è ragione della sua esistenza, in effetti, non fa altro che giustificare, esprimere, difendere la propria personalità artistica».

Anche quando l'autore dichiara quali siano le tre coordinate fondamentali che permet-

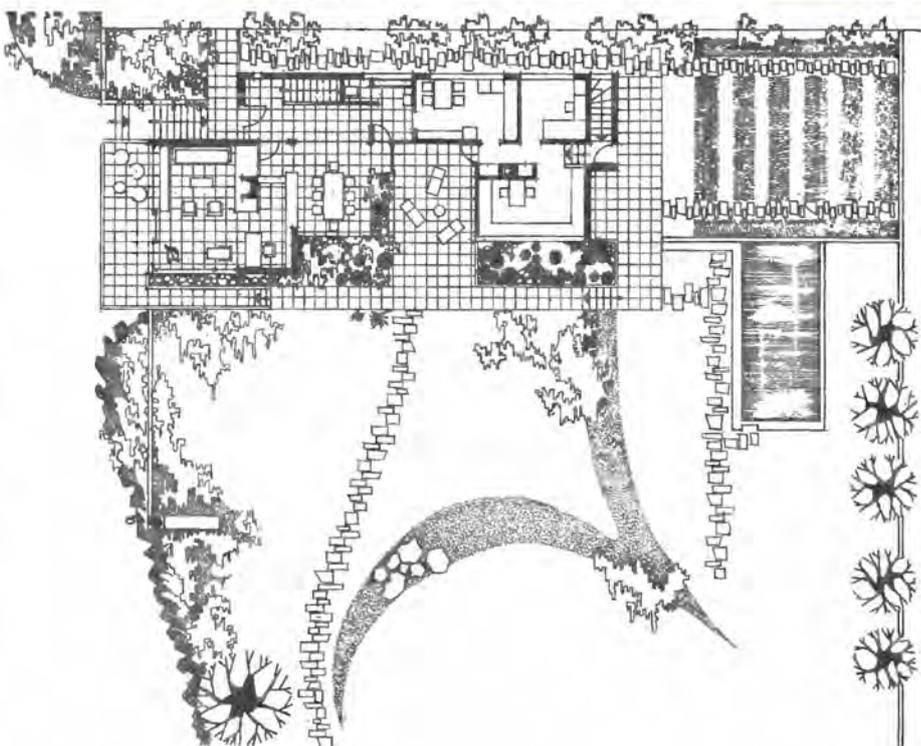
tono di puntualizzare la verità in architettura:

«- il luogo in cui sorge l'opera d'arte;
- il tempo in cui essa è stata realizzata;
- la personalità da cui l'opera scaturisce,»
ci si deve accontentare di definizioni ancora molto generali.

Se ne conclude quindi che l'oggetto di architettura può rivendicare il suo posto nel campo dell'arte quando sia culturalmente giustificata e a tanto si può giungere solo dopo impegnata preparazione, dopo attento e profondo esame del problema, dopo sofferito studio delle proposte.

L'architetto pertanto non può lavorare in modo frettoloso.

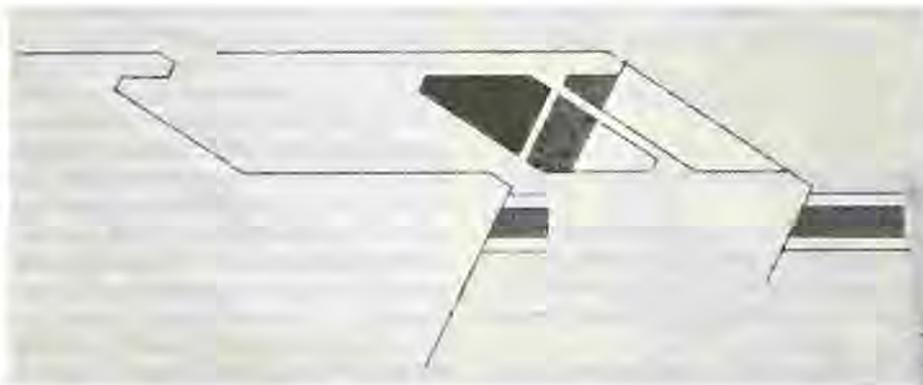
1963 - Casa unifamiliare, Sorengo.



La sua responsabilità non si riduce ad un rapporto tra lui e il committente, ma si estende nei confronti del sito che quasi irreversibilmente sta per trasformare e della società che nel nuovo ambiente dovrà vivere. Sono principi che trovano concreta traduzione nell'opera di cui citeremo solo due esempi cardinali: la Biblioteca cantonale a Lugano e i manufatti autostradali.

A Tita Carloni, pure architetto, è stato assegnato il compito di commentare l'opera di Tami.

Senza preziosismi o autocompiacimento egli spiega le origini artistiche e culturali del maestro, passando in rassegna le opere più emblematiche, quelle che hanno costituito per il Ticino la svolta qualitativa verso l'architettura moderna, non sottacendo la critica nei confronti degli oggetti che per necessità di committenza non poterono essere maturati fino in fondo. Nè tralasciando di citare alcune battaglie culturali che Tami



Spalla nord del viadotto della Biaschina.

combattè, uscendone purtroppo sconfitto. Ne nasce un ritratto completo, umano, dell'architetto consapevole delle dure esigenze della libertà creativa dell'artista e dei condizionamenti materiali dell'artigiano. E questo rende tanto più attuale la frase della prolusione di Tami in cui egli afferma: «Ogni artista operante, dunque, fa della teoria «pro domo sua» ed è, in tal senso, effettivamente «engagé»: e può trovarsi nella curiosa situazione di avere nel medesimo tempo torto e ragione: e se ciò vi potrà sembrar strano, aggiungiamo sottovoce: quello che conta, che importa soprattutto di un artista, è ciò che egli fa: molto di più di ciò che egli dice: nel suo caso i fatti, semmai, possono giustificare le parole e non viceversa.»

Sorprende nel libro della fondazione Lang la sua struttura: dedicato ad un architetto che ha avuto, oltre ai pregi strettamente personali e professionali, quello di aver combattuto, con pochi colleghi, la battaglia per l'apertura culturale ticinese all'architettura moderna, tracciando così la strada a più generazioni di architetti, il volume relega i testi riferiti a Tami quasi in appendice. Precedono le tavole (progetti e fotografie dell'opera di Tami) una presentazione di Fulvio Caccia, Consigliere di Stato, che denota una certa nostalgia per non poter fare di più per la promozione culturale architettonica in un paese talora sconvolto dalle passioni e dall'irruenza dell'interesse economico ed un

lungo testo dell'avvocato Graziano Papa, membro della fondazione promotrice del libro.

Quest'ultimo, documentatissima dimostrazione di erudizione, vuol essere anche testo di formazione per i giovani architetti.

Lascia tuttavia il lettore insazio poiché non osa l'aggancio con la materia stessa del libro, ossia l'opera di Tami. Né con l'architettura moderna ticinese e i suoi autori, se si prescinde dai due o tre citati, noti a tutti.

Avremmo letto con interesse, invece, dopo le dotte citazioni sulle origini del pensiero moderno in architettura, specie in Italia, un testo maggiormente riferito ai fatti di casa nostra, un discorso articolato, al di là delle polemiche spesso sterili e degli anatemi fiorieri di smarrimento culturale di certi uomini e certe associazioni.

Insomma un discorso nuovo, educativo, che partendo dall'esperienza di un architetto capostipite, permettesse a chi non è del mestiere di aprire gli occhi sulle difficoltà e le responsabilità della professione e offrisse loro strumenti di valutazione per giudicare in modo consapevole la trasformazione del proprio ambiente di vita.

Benedetto Antonini

*) RINO TAMI - 50 anni di architettura - edito dalla Fondazione Arturo e Margherita Lang, Lugano, 1984.

Italo Svevo e «L'Indipendente»

Lo scrittore triestino Italo Svevo (pseudonimo di Ettore Schmitz, 1861-1928) è noto oggi ai nostri lettori (anche nelle scuole) soprattutto per i suoi tre romanzi «Una vita», «Senilità» e «La coscienza di Zeno», opere, però, alle quali non era arreso un gran successo al momento della loro pubblicazione. Infatti, la scoperta del loro valore letterario ebbe inizio soltanto pochi anni prima della morte dell'autore, specialmente per l'intervento di Eugenio Montale e di alcuni critici francesi, influenzati da James Joyce, grande amico di Svevo.

Venne così avviato, allora, quello che fu definito il «caso Svevo», attirando l'interesse della critica non solo italiana, ma francese, tedesca, inglese ecc., che giunse ad identificare nello scrittore triestino uno dei rappresentanti più significativi della coscienza contemporanea e del romanzo d'inizio secolo, insieme con Tozzi e Pirandello, malgrado le evidenti differenze. Ma fu solo nell'ultimo dopoguerra, che in Italia si andarono moltiplicando le edizioni e le traduzioni dei suoi romanzi e delle opere inedite, da parte della casa editrice Dall'Oglio che se n'era assicurata l'esclusività fin dal 1938.

Tali diritti avrebbero dovuto scadere, secondo la legge italiana, alla fine del 1984. Ma, a quel momento, il «caso Svevo», da letterario, divenne giuridico. Infatti il disegno di legge presentato per prorogare di cinque anni i diritti d'autore (come già era avvenuto nel '56 per Verdi) non è stato approvato in tempo utile, così che oggi nessuno sa quale sia la soluzione giuridica del problema. Intanto il mondo editoriale è confuso e irritato, perchè rimangono bloccate tutte le numerose edizioni già in fase di avanzata preparazione in varie case editrici: come la Mursia (con un'edizione commentata de «La coscienza di Zeno»), la Garzanti (con l'Opera omnia), la Mondadori (con tre Oscar), la Rizzoli (con i tre romanzi per la BUR), ecc. Ora, in questa guerra di posizione, nell'attesa d'improvvisi attacchi simultanei, cioè della pubblicazione dei nuovi studi parziali o globali già pronti, un altro aspetto del «caso Svevo» resta ancora sospeso, non essendo stato finora totalmente chiarito: quello della «lingua», che, da Devoto a Contini e ad altri numerosi linguisti e specialisti contemporanei, ha diviso il campo tra avversari e difensori di Svevo.

La lingua e lo stile di Svevo giornalista

Se esistono già studi sulla lingua dei romanzi sveviani, mancava però ancora un inventario integrale e sistematico completo di tutte le opere e, in particolare, del blocco degli articoli di critica letteraria, drammatica e musicale pubblicati dal 1880 al 1890 (quando egli era impiegato di banca) sul foglio irredentista giuliano «L'Indipendente», precedenti quindi l'opera narrativa. A questo lavoro ha dedicato il suo scrupoloso impegno e la sua profonda preparazione il ticinese Flavio Catenazzi, pubblicando (con il contributo del DPE) nella collana «Storia della lingua italiana e dialettologia» dell'editore Pàtron di Bologna, il saggio dal titolo «Italo Svevo e «L'Indipendente» - La lingua e lo stile di un giornalista».

Il mestiere di linguista che Catenazzi aveva esercitato in precedenza e con successo sull'antica lirica toscana («L'influsso dei provenzali sui temi e immagini della poesia siculo-toscana», 1977) e in particolare su quella fiorentina («Poeti fiorentini del Duecento - edizione critica», 1977) è qui rivolto con altrettanta perizia a un autore moderno, di cui Catenazzi esamina, per ora, solo la produzione giornalistica, pur avendo già avviato lo spoglio sistematico di quella narrativa, che uscirà più tardi. Con questi studi sulla lingua di Svevo, Flavio Catenazzi s'inserisce nel panorama della critica contemporanea volta a risolvere, appunto, il problema



ancora aperto e controverso della «eccentricità linguistica» o di quella che E.Rocca ha definito «l'inverosimile barbarie stilistica» dello scrittore triestino.

Impossibile sarebbe, in questa sede, voler seguire passo per passo tutta la minuziosa analisi che l'autore fa della lingua usata da Svevo in questi articoli di giornale: dall'aspetto fonico a quello morfologico; dalla sintassi allo stile; dal lessico alle sue componenti. Catenazzi, però, non si limita alla semplice schedatura commentata dei fenomeni linguistici e stilistici di questi venti articoli che si trovano nel vol. III dell'«Opera omnia» pubblicata dal Maier nel 1968. Il suo primo e originale merito consiste (come precisa il prof. Gianni A.Papini nella Presentazione) nel «rendiconto di tutti i grossi e sottili rapporti con le auctoritates letterarie, grammaticali e lessicografiche della miglior tradizione toscana». È appunto attraverso questo costante confronto con grammatici e linguisti più o meno contemporanei di Svevo (dalla «Sintassi» del Fornaciari del 1881, alla grammatica del Puoti del 1852, dal «Vocabolario» del Fanfani del 1885 a quello dei Tommaseo-Bellini del 1861, ecc.) e ancora dall'influsso che su Svevo dovette esercitare tanto la lettura della prosa carducciana, quanto quella dei classici del Trecento e dei trattatisti del Quattro e Cinquecento, che Catenazzi ha dedotto la sua tesi, secondo cui quello di Svevo giornalista «è un italiano libresco, accademico che si è plasmato dopo un lungo e sofferto apprendistato linguistico» (pag.14).

La dimostrazione di questa tesi può essere osservata, riguardo al lessico, nell'uso di certi arcaismi, latinismi, toscanismi (con esclusione, però, dei dialettalismi parlati, che si troveranno, invece, nei romanzi) e ancora, per la sintassi, nel ricorso a «certe tecniche della retorica cancelleresca e umanistica, come i parallelismi esasperati, le ripre-

se anaforiche e le costruzioni con l'infinito» e infine ai gerundi e participi presenti e passati «che costituiscono elementi portanti della frase sveviana» insieme con una rigorosa «consecutio temporum».

Ipotesi nuove

Le prove fornite e commentate da Catenazzi a sostegno della sua tesi sono sicuramente convincenti, a meno che, come parrebbe dalla citazione sulla «buona latinità» (606, pag.94) non sia possibile documentare storicamente che, oltre alla prosa classica italiana, Svevo abbia letto direttamente anche i classici latini, o che, almeno, abbia imparato le nozioni fondamentali della lingua e sintassi latina (magari nel collegio di Segnitz, in Baviera, dov'era stato mandato a dodici anni dal padre, per perfezionarsi nella lingua tedesca).

Se fosse vera questa mia ipotesi su cui, però, pare che nessuno abbia finora indagato (anche perchè la biblioteca sveviana andò distrutta durante l'ultima guerra) troverebbero adeguata spiegazione molti elementi della lingua e soprattutto della sintassi del giornalista Svevo (pur potendoli spiegare anche per l'influsso della prosa italiana classica, ancora vicina al latino): per es. parecchi latinismi nel lessico; i congiuntivi indiretti nelle relative integranti; l'uso frequente dei correlativi «o ... o», «né ... né», «ora ... ora», «in parte ... in parte», «non solo ... ma anche» ecc.; dei gerundi e parti-

cipi, della concordanza dei tempi, della perifrastica passiva, ecc.

Tuttavia, anche senza questo elemento, difficile comunque da provare, il saggio di Catenazzi, arricchito anche da una vasta bibliografia e da utili indici analitici, pur con qualche difetto d'impostazione (come, per es. l'inizio «ex abrupto» che immette troppo rapidamente «in medias res», oppure la mancanza di una sintesi finale che esprima un giudizio conclusivo) getta una luce totalmente nuova sul problema complessivo della lingua di Svevo. Infatti, dalla profonda differenza riscontrata fra la lingua di questi articoli giornalistici, ancora dominata dalla vocazione letteraria e retorica dei suoi studi, e quella della produzione narrativa che seguì, sembra profilarsi, secondo Catenazzi, un'ipotesi totalmente nuova e, sotto un certo aspetto, molto seducente, che cioè «dietro la difesa della lingua viva (nei romanzi) ... stia un consapevole progetto di dissoluzione, o almeno di revisione dell'idioma di toscana memoria».

Se questa ipotesi fosse confermata dai lavori in corso dello stesso Catenazzi, allora risulterebbe veramente che Svevo è «fra gli scrittori triestini suoi contemporanei e quelli della generazione immediatamente successiva per i quali la risciacquatura in Arno rappresenta ancora una necessità, uno dei primi interpreti della moderna lezione ascoliana».

Fernando Zappa

La famiglia Svevo nel 1912 (da *Iconografia sveviana*)



Parodia e gioco anagrammatico nella «Famiglia di Beatrice»

Senza, per carità, scomodare Starobinski, si potrebbe partire dalla seguente considerazione: le due protagoniste femminili del romanzo di Arnaldo Alberti, Beatrice e Trivina, sono timbricamente legate dalla sillaba «tri», in posizione centrale nel nome che appare nel titolo, posta all'inizio nel caso della sorella maggiore, prostituta che, dopo una laboriosa ed oculata professione sulle rive della Limmat, ritorna ai patri lidi, cioè alle sollegiate sponde verbanesi, con un bel gruzzolo, tanto da poter vivere per il resto dei suoi giorni di rendita (Trivina, se paragonata a molti nostri confederati, fa le stesse cose ma in senso contrario: loro, dopo aver saccheggiato il bel Ticino, ci tornano a prendere il tanto sospirato sole; lei, invece, ha «saccheggiato» Zurigo, poi è rientrata in Ticino; insomma quasi una confederata d'adozione!).

Proviamo anche noi lettori a giocare con le parole: se al gruppo «tri» togliamo la consonante centrale (forse inconsciamente recuperata dall'Alberti dall'espressione «Tessine-Ronne»?) i due nomi femminili contengono una sigla a noi ben nota: TII

Ma c'è dell'altro: Trivina, forse delle due sorelle la meno perdente, se volta al maschile, con l'omissione della consonante appena menzionata, diventa «Tivino», evidente paronomasia di «Ticino». Dunque Trivina, la prostituta ticinese che ha fatto fortuna a Zurigo, potrebbe assumere la funzione (in chiave allegorica) di elemento di riscatto?

Ci pare deduzione più che lecita: parecchi riscontri, sia contenutistici sia stilistici sembrerebbero confermarla.

Se le cose stanno così, bisogna concludere che l'Alberti non ha scritto un romanzo «storico» né sociologico. Allora si può con ragionevolezza dedurre che l'autore s'è divertito a scrivere una parodia-allegoria del Ticino di ieri e di oggi, nel quale capita persino di incontrare l'eroe *malgré-lui*, come quel buon uomo d'un Degiorgi, martire della rivoluzione liberale più per dabbenaggine propria che per autentica vocazione morale; insomma gli eterni perdenti che si scontrano (e scontrano) con i sempiterni vincitori: i signori, i furbi, i politici scaltri (del secolo passato e del nostro). Si potrebbe dire che da un altro punto di vista, cioè se consideriamo l'impianto narrativo, il caso Degiorgi funge da centro sul quale si innervano (o si irradiano) le vicende che, raramente, formano una storia nel senso tradizionale del termine. Verrebbe piuttosto di pensare a una serie di suites su un tema che approdano quasi sempre a una sconfitta (per gli umili e gl'indifesi), a una vittoria per coloro che invece non si lasciano sopraffare (come il noto politico ottocentesco Jauch o il colonnello Luvini...).

Soffermiamoci un momento sulle pagine dedicate all'ufficiale: risultano ironiche e riuscite nella misura che il personaggio

scompare sopraffatto da un suo tic edonistico: il suo perenne volteggiare sul cavallo. Con un felice gioco metonimico l'azione (il volteggiare) prende il sopravvento, relegando il cavaliere a un ruolo di pura comparsa e facendo assurgere il volteggiante quadrupede al ruolo di protagonista (qui è evidente lo scarto fra invenzione e referente storico; e proprio da questo iato nasce e si sprigiona la parodia).

Lavorando sulla dimensione parodistica l'Alberti fa bene a dare poco spazio alle descrizioni dei paesaggi e personaggi. Semmai si potrebbe dire che in certi casi, cioè laddove il personaggio vive solo per un momento, risultando pura voce (per esempio l'architetto di sinistra, velleitario e parolaio), le pagine non sempre convincono, e il lettore finisce per sentire solo parvenze di parodia e troppe forzature.

Ci sono sostanzialmente due modi di parlare e recuperare avvenimenti e personaggi del passato: quello dominante fino a pochi lustri fa nella letteratura e storiografia ticinese - salvo lodevoli eccezioni - era chiaramente apologetico; insomma si era più portati a tessere le lodi dei vincitori. L'altro consisteva (e consiste) in una forma di rivisitazione dissacratoria, col pericolo sempre latente di «mitizzare» i presunti martiri, i perdenti. Si pensi agli scrittori politicamente impegnati quali il Martini o il Nessi, ecc.

La strada percorsa dall'Alberti è diversa. Lo scrittore capovolge la prospettiva di lettura

del passato (e presente) operata dai «cantores ufficiali», ma, contemporaneamente, si distanzia da chi legge quei fatti (o altri) attraverso il cannocchiale dell'ideologia; così facendo arriva a una sua verità. Vediamola meglio. A un certo punto del racconto, non casualmente verso la fine, appare un personaggio che diventa possibile chiave di lettura. Lo potremmo definire figura mediana, cioè a metà strada tra personaggi di finzione e personaggi storici: è il funzionario-scriba parassita, alter-ego dello scrittore. Ora, proprio dialogando con Beatrice fa scattare la storia al di là dell'altalenante gioco di specchi della finzione e verosimiglianza, gioco bello ma pericoloso e un tantino letterario. Sembra che il funzionario, e forse anche Beatrice (e Trivina), ma sicuramente il fratello maggiore, stiano per approdare (o approderanno presto) a una visione del mondo intesa come superamento degli usuali schematismi ideologici: la forza e la verità stanno dentro i personaggi (lo scrittore) che sapranno mutare gli eventi a loro sfavorevoli (dunque non per sempre eterni sconfitti come il nonno e il padre di Beatrice) impegnandosi in una quotidiana lotta di libertà (di impegno morale e civile), senza paura dell'emarginazione, ma, soprattutto, con umiltà e amore verso gli altri e se stessi. Una proposta esistenziale non certamente nuova di chiara matrice neoidealista. Con i limiti indicati, dobbiamo essere grati alla giuria del Premio Ascona che ci ha permesso di conoscere un'opera che, forse, senza quella consacrazione ufficiale sarebbe rimasta nel cassetto del suo autore!

Pierre Codioli

Aggressione al Caffè Agostinetti a Locarno, 20 febbraio 1855 (lit. di Haldiman, Berna).



(Le due didascalie, in tedesco e in francese, che descrivono il fatto raffigurato, «leit motiv» del romanzo di Alberti, stanno a dimostrare la vasta eco che l'avvenimento ebbe anche nella Svizzera romanda e tedesca, dove l'illustrazione è stata diffusa).