

SCUOLA 120 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XIV (serie III)

Marzo-Aprile 1985

SOMMARIO

Il Regolamento della formazione magistrale – Un immenso bisogno di esserci e di amare – Che cos'è veramente la matematica essenziale? – Collegamento dei docenti di storia nei ginnasi e nelle scuole medie ticinesi (no. 6) – Un obiettivo moderno per gli studi liceali e per la maturità – L'apprendimento della lettura nelle prime classi della Svizzera Italiana: Giudizi degli insegnanti e prove oggettive – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

Il Regolamento della formazione magistrale

Il Consiglio di Stato ha recentemente approvato il «Regolamento della formazione magistrale» – regolamento d'applicazione degli articoli 35-41 della Legge sulle scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore del 26 maggio 1982 che istituisce la nuova scuola magistrale postliceale.

Il progetto di regolamento è stato preparato da uno speciale gruppo di lavoro e sottoposto in consultazione agli operatori scolastici interessati, alle associazioni magistrali, a diversi esperti di scienze dell'educazione e ad alcuni specialisti nel campo della formazione magistrale.

Il regolamento si applica ai tre momenti della formazione magistrale previsti nella Legge summenzionata: la formazione iniziale (Titolo II: Gli studi magistrali), l'assistenza al primo impiego (Titolo III), l'aggiornamento dei maestri delle scuole materne ed elementari (Titolo IV). Si è inteso, in tal modo, sottolineare la continuità tra gli studi magistrali e la formazione in corso di servizio.

Il modello di formazione degli insegnanti codificato nel regolamento si basa su alcuni postulati: l'interazione costante tra insegnamento teorico e pratica didattica, una pedagogia della ricerca, strategie differenziate e pluralismo dei modelli d'apprendimento. Ogni formazione ma-

Locarno. Scuola magistrale cantonale.



gistrare si situa al punto d'incontro tra tradizione e innovazione; essa deve assumere la prima, preparando degli insegnanti capaci d'integrarsi nella scuola attuale, e contribuire alla seconda, sensibilizzandoli ai nuovi orientamenti e preoccupandosi di esaminare quelle innovazioni che essi potranno introdurre nella pratica.

Pertanto la formazione magistrale deve preparare l'insegnante a dominare gli ostacoli e i conflitti legati ad ogni processo d'innovazione scolastica con i quali sarà inevitabilmente confrontato nella sua attività professionale. Per questo motivo la formazione iniziale e la formazione continua devono attribuire grande importanza all'apprendimento metodologico, alle forme sociali e relazionali dell'apprendimento. Esse devono continuamente essere in relazione con la ricerca pedagogica e con la pratica professionale.

Il nuovo Regolamento della scuola magistrale pone le condizioni di possibilità per realizzare i postulati indicati; i nuovi programmi di studio e l'organizzazione della struttura pedagogica - l'organizzazione del lavoro, del tempo, dello spazio, la realizzazione di nuove forme di relazione tra docenti e studenti - dovranno renderli operativi.

Il biennio di formazione iniziale nelle tre sezioni (Sezione A per la formazione dei maestri di scuola elementare, Sezione B per la formazione dei maestri delle scuole materne, Sezione C per la formazione dei maestri di economia familiare e di attività tessili) si articola in corsi regolari teorici-pratici, corsi speciali (concentrati in periodi di breve durata) e periodi di tirocinio. L'insegnamento nei corsi regolari, distribuito in ore-lezione settimanali, comprende le scienze dell'educazione, il laboratorio di progettazione e applicazione didattica, i complementi di formazione disciplinare e didattica delle discipline, le discipline di formazione generale.

Per favorire una formazione il più possibile unitaria, il programma delle scienze dell'educazione e delle discipline di formazione generale, nel corso del biennio, sono comuni alle tre sezioni; il programma di tutte le altre discipline, tranne il laboratorio didattico, nel primo anno, è parzialmente comune nelle Sezioni A e B. Allo scopo inoltre di assicurare l'unità dell'impostazione pedagogica tra le discipline e di garantire continuità e coerenza tra le scienze dell'educazione e le didattiche disciplinari, queste sono ripartite in gruppi di materie affini (educazione linguistica, ambiente, educazione logico-matematica, attività espressive,

per le Sezioni A e B; economia familiare, attività creative e tessili, per la Sezione C) e ai docenti di ogni gruppo di materie affini è assicurata la collaborazione di un docente di scienze dell'educazione per la progettazione comune dell'attività didattica. Sarà così possibile anche la formazione di équipes di docenti che potranno utilmente collaborare sia nella formazione iniziale sia nel successivo aggiornamento dei maestri al fine di attuare un indirizzo pedagogico comune nelle diverse fasi della formazione.

Il laboratorio di progettazione e applicazione didattica, destinato alla metodologia generale e alla progettazione didattica specifica alla sezione scelta dal candidato, rappresenta un'ulteriore possibilità di collaborazione tra i docenti delle scienze dell'educazione, ai quali esso è affidato, e i docenti delle altre discipline.

Le attività didattiche progettate nel corso dei laboratori trovano applicazione nelle sezioni della scuola per esercitazioni pratiche annesse alla magistrale e, nei periodi di tirocinio, nelle sezioni di scuola materna, elementare o media, a dipendenza del curriculum di studi scelto dal candidato maestro.

Nel corso del biennio di formazione sono previsti un periodo di tirocinio d'orientamento, all'inizio del primo anno, per permettere allo studente una prima verifica delle proprie attitudini pedagogiche, e tre periodi di tirocinio d'applicazione (complessivamente, nei due anni, 18 settimane sono destinate al tirocinio didattico).

Durante il tirocinio lo studente è assistito dal docente di tirocinio (docente titolare della classe in cui si svolge il tirocinio) e dai docenti della magistrale i quali esprimono una valutazione sul lavoro svolto dal candidato. I docenti titolari di tirocinio, assunti previo pubblico concorso, sono tenuti a frequentare un corso di formazione e a partecipare alle riunioni di coordinamento e di preparazione dei periodi di tirocinio organizzate dalla scuola magistrale.

Il curriculum degli studi magistrali comprende inoltre i corsi speciali che costituiscono momenti di formazione intensiva strettamente correlati con i corsi regolari; nel biennio lo studente deve seguire nove settimane di corsi speciali (a titolo esemplificativo: attività espressive, educazione sanitaria ed educazione speciale, attività sportive, studio dell'ambiente in situazione, ecc.).

Allo studente è offerta anche la possibilità di frequentare corsi facoltativi e di recupero e di usufruire dell'assistenza dei docenti per il suo studio personale.

Il regolamento precisa in seguito le condizioni di ammissione alla scuola magistrale già previste dalla Legge. L'ultimo capitolo del Titolo II tratta della valutazione e degli esami. Il profitto scolastico e le attitudini professionali dello studente sono oggetto di una valutazione costante per tutta la durata del biennio. A tale scopo, l'insegnamento delle materie previste dai curricula magistrali è ripartito in unità di formazione per ognuna delle quali il docente verifica il livello di competenza effettivamente conseguito dallo studente; le sue attitudini didattiche sono oggetto pure di una valutazione specifica in occasione di ciascun periodo di tirocinio. Per essere ammesso al secondo anno di corso lo studente deve aver ottenuto la sufficienza in tutte le materie obbligatorie del primo anno. Nel biennio è ammessa un'unica ripetizione di un anno di corso.

Consegue la patente di maestro lo studente che, alla fine del secondo anno, risulti sufficiente in tutti i corsi obbligatori e abbia svolto le settimane di corsi speciali, abbia ottenuto un giudizio di sufficienza in almeno due dei tre periodi di tirocinio d'applicazione tra cui quello conclusivo, abbia superato un esame finale (un esame orale sulle scienze dell'educazione e la discussione di un progetto didattico preparato in precedenza), risulti idoneo all'insegnamento dal profilo medico.

Il Titolo III (Assistenza al primo impiego) stabilisce che il maestro è assistito, durante il primo anno di servizio, da un docente di scienze dell'educazione della scuola magistrale; indica quindi le forme d'intervento in cui si esplica l'assistenza e definisce le relazioni dei responsabili dell'assistenza con gli organi di vigilanza.

Il Titolo IV (Aggiornamento) fissa le norme che regolano l'aggiornamento dei docenti dei settori prescolastico e primario, affidato, in conformità alla legge, alla scuola magistrale. Una speciale commissione di coordinamento per l'aggiornamento assicura i rapporti tra l'istituto magistrale e gli uffici dipartimentali interessati.

Gli articoli seguenti definiscono i campi d'aggiornamento, le funzioni della commissione e della direzione della scuola, le modalità organizzative. All'istituto magistrale viene pure assegnato il compito di promuovere l'aggiornamento costante dei formatori.

Il Regolamento della formazione magistrale, qui presentato in forma riassuntiva, sarà oggetto di precise e rigorose verifiche; pertanto esso ha carattere sperimentale per quattro anni.

Un immenso bisogno di esserci e di amare

Nell'anno internazionale della gioventù Mauro Martinoni e Mauro De Grazia affronteranno su «Scuola ticinese» alcuni temi cruciali della condizione giovanile: a partire da quello degli interessi professionali e dei bisogni e valori che li sottendono. Una ricerca in tal senso è stata effettuata con le reclute della Svizzera italiana e ad essa si riferisce l'articolo pubblicato in questo numero.

La recente pubblicazione, da parte della Commissione federale per la gioventù, del rapporto sui «giovani ed il loro mondo di lavoro»¹⁾ ha concluso nel dicembre 1984 una serie di indagini condotte in Svizzera ed anche nel nostro Cantone attorno a quel tema. Alle soglie dell'Anno internazionale della gioventù, questo costituiva quasi un segno dei tempi ed un invito a tutti ad una responsabile riflessione ed all'impegno operativo in un periodo contrassegnato, fra l'altro, da gravi difficoltà occupazionali. Ora, su vastissima scala e in larga misura, questo tocca in primo luogo le giovani generazioni proprio nel momento in cui si apprestano ad assumersi i ruoli adulti nella società.

Due ricerche a confronto

Ci siamo riferiti all'indagine della Commissione federale per la gioventù (condotta con la tecnica dell'intervista semistrutturata ad un ristretto numero di giovani lavoratori, e quindi privilegiando la metodologia qualitativa), anche perché questa riesce a cogliere chiaramente le dimensioni fondamentali della condizione giovanile, in modo particolare della situazione lavorativa dei giovani, permettendo di illuminare e comprendere più a fondo i risultati delle inchieste condotte invece con i metodi più tradizionali della ricerca quantitativa. È il caso, ad esempio, dell'indagine condotta sulle reclute della Svizzera italiana nel corso del 1983, indagine elaborata nel 1984, il cui rapporto di ricerca è stato anch'esso ultimato nel dicembre dell'84 nell'ambito dell'Ufficio cantonale d'orientamento scolastico e professionale²⁾.

Poniamo a confronto le conclusioni principali delle due ricerche. Il lavoro della Commissione federale per la gioventù rileva dalle interviste fatte ai giovani lavoratori il bisogno profondo che questi manifestano «di migliorare le proprie prestazioni e la propria crescita, la paura del lavoro monotono e ripetitivo e di uno sfruttamento incompleto delle proprie potenzialità, un'aspirazione dei giovani ad una maggiore autonomia» (p. 75). Su di un altro versante, sottolinea che «se è pacifico che un buon contatto sociale è un fattore importante ai fini della soddisfazione nel proprio lavoro... stupisce l'alto valore che gli interrogati annettono alle relazioni interpersonali sul posto di lavoro» (p. 76). È stata indubbiamente un'esperienza molto interessante il dover constatare che i risultati conclusivi della ricerca sulle reclute coincidono perfettamente con quelli ricordati poc'anzi. Essi sono infatti costituiti dal-

l'evidenziazione da una parte del bisogno personale profondo di affermarsi creativamente e socialmente e, dall'altra, del bisogno di rapporti interpersonali, del bisogno dell'altro, del bisogno di amore. Ci vuole indubbiamente molto di più di un Anno internazionale della gioventù per prenderli sul serio, in tutta la loro drammatica veridicità. Si può almeno cogliere una nuova occasione per sforzarsi di capire quanto possa essere devastante la sistematica frustrazione di quei bisogni o la personale incapacità di rispondervi.

Qui non possiamo che soffermarci dapprima brevemente sugli obiettivi della nostra inchiesta, sul metodo seguito, sull'insieme delle reclute che vi hanno partecipato, sui limiti e sulle distorsioni che un'indagine del genere può comportare e che di fatto, seppure in misura limitata, ha comportato. Passeremo poi a segnalare dettagliatamente qualche risultato e ad indicarne alcune possibili interpretazioni.

Interessi, bisogni, valori

Si è trattato di una ricerca articolata in cinque parti con altrettanti questionari per la rilevazione dei dati. Essa si proponeva di studiare innanzitutto gli interessi professionali dei giovani ventenni e di ricollegarli alla struttura profonda dei bisogni, alle caratteristiche della personalità, alla costellazione dei valori personali e, infine, ai dati sociobiografici.

Per lo studio degli interessi professionali e dei bisogni è stato utilizzato un test proposto mediante 96 diapositive riferentesi ad

altrettante situazioni professionali di fronte alle quali andava espressa l'attrazione, il dubbio o la repulsione, test frequentemente utilizzato nella consulenza scolastica e professionale specialmente nella Svizzera tedesca³⁾.

I tratti fondamentali della personalità sono stati indagati nella parte intitolata «L'immagine di sé a vent'anni» mediante un questionario che in altre ricerche si è rivelato quale utile strumento per far emergere alcuni importanti aspetti della dinamica intrapsichica e dei rapporti di interazione sociale⁴⁾.

Nel «Questionario per la valutazione dei valori personali e delle opinioni su alcune professioni» si sono intesi rilevare, nella prima parte, quei valori che determinano gli interessi e le scelte personali e che di conseguenza si riflettono sul comportamento quotidiano: si tratta dei valori teorici, economici, estetici, sociali, politici e religiosi⁵⁾. La seconda parte era dedicata allo studio delle stereotipie ricorrenti nella valutazione di certe professioni.

Il questionario conclusivo doveva poi permettere la rilevazione dei principali dati biografici, familiari e sociali delle reclute. Le variabili sociologiche effettivamente prese in considerazione nelle elaborazioni successive sono state: la zona di residenza, la religione, la scolarità, la condizione di lavoratore o di studente, la situazione familiare, la classe sociale.

Un'inchiesta forzatamente limitata agli uomini, ventenni, svizzeri

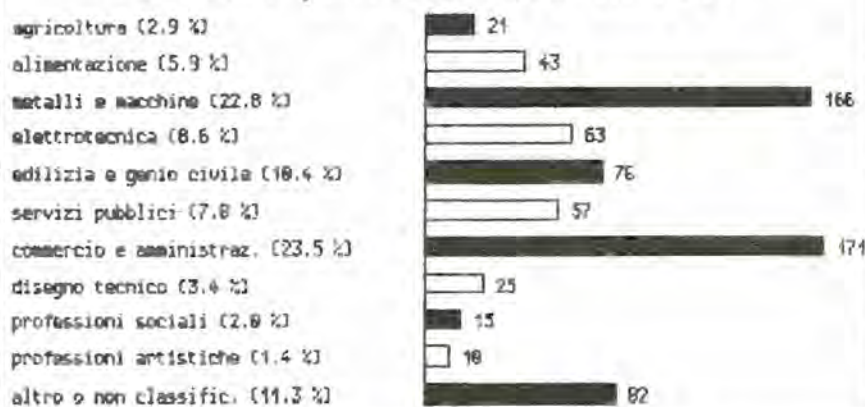
L'indagine ha riguardato 1102 reclute; tuttavia i questionari utilizzabili sono stati 1029, poiché 73 di essi si presentavano ampiamente incompleti o manifestamente inattendibili. I questionari accettabili, almeno da



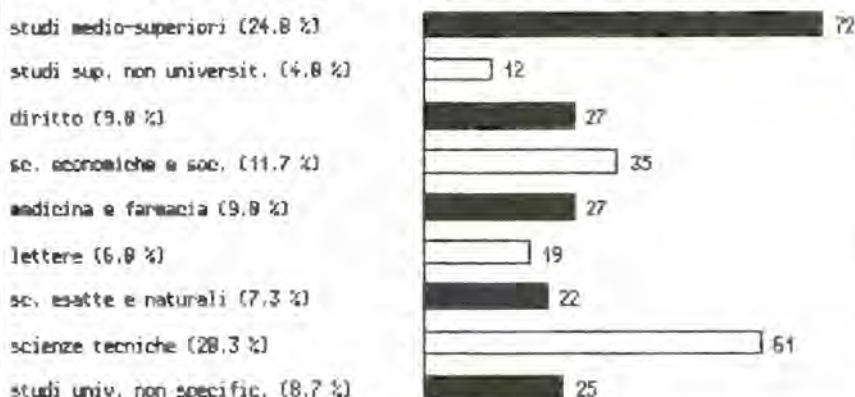
Giovani a Palazzo Federale. L'Anno della gioventù è stato aperto ufficialmente in Svizzera presso il Centro giovanile di Berna lo scorso 19 gennaio. Il Consigliere federale A. Egli ha detto, fra l'altro, in quell'occasione: «Parafrasando un'iscrizione murale dell'inizio degli anni '80 che trova la sua applicazione qui, direi che voi giovani ci avete affidato la conduzione degli affari "a titolo di prestito". Noi sappiamo benissimo che si tratta di un prestito. Tuttavia, nell'adempiere a questi compiti, noi dobbiamo poter contare sulla vostra collaborazione. Questa comprende una sorta di sfida permanente, che consentirà alle vostre aspirazioni di essere sempre presenti nello spirito di tutti».

Foto Keystone

Settori professionali (N=729)



Distribuzione per tipo di studi (N=300)



un punto di vista formale, sono poi stati successivamente sottoposti ad un'ulteriore prova di attendibilità che ha permesso di accertare un grado di distorsione nullo o pressoché trascurabile nel 92,4% dei casi ed una distorsione più consistente nel rimanente 7,6%.

Ai grafici che corredano questo scritto si è lasciato il compito di illustrare alcune caratteristiche delle 1029 reclute. Questo permette di rispondere all'esigenza legittima di differenziare meglio i soggetti dell'indagine. La loro distribuzione, secondo le variabili considerate, presumibilmente non si discosta molto da quella che si riscontra effettivamente nella popolazione giovanile (maschile), nella Svizzera italiana, nel suo complesso. Tuttavia occorre, per correttezza, evitare di parlare o di riferirsi ad un'inchiesta di questo genere quasi si trattasse di una ricerca sulla popolazione giovanile della Svizzera italiana: si tratta qui esclusivamente e, nel nostro caso, forzatamente di uomini, di nazionalità svizzera, interrogati nel corso della scuola reclute. Né le condizioni in cui si svolgono gli esami pedagogici delle reclute consentono l'applicazione di determinate procedure statistiche di campionamento. Si ha così una sorta di sovrainformazione sui soggetti dell'indagine e nessuna informazione su tutti gli altri. È per contro legittimo esprimersi in termini di ricerca esplorativa che, condotta con un numero certamente non indifferente di soggetti, può giungere

fino a considerazioni di natura ipotetica, che successive indagini dovrebbero poi assumersi il compito di verificare, qualora fosse possibile operare effettivamente secondo le regole consolidate della ricerca sociale e psico-sociale.

Interessi professionali e struttura profonda dei bisogni

Come si è detto, gli interessi professionali sono stati rivelati mediante un test che presenta visivamente (nel nostro caso mediante delle diapositive) 96 scelte professionali, presumendo di fare con ciò appello al mondo dei sentimenti, delle emozioni e dell'immaginario professionale, senza passare prima attraverso nozioni astratte, concettualizzazioni, razionalizzazioni e conseguenti distorsioni. Le immagini delle situazioni professionali vengono di regola presentate secondo una successione casuale ma sono tuttavia costruite in modo da rivelare poi alla fine otto «vettori» d'interesse fondamentali, otto «bisogni» così brevemente identificabili: a) bisogno di tenerezza e di contatto sensibile (fattore W, dal tedesco «Weichheit»); b) bisogno di esprimere la forza fisica, la durezza, l'aggressività (fattore K, dal ted. «Kraft»); c) il bisogno di aiutare ma anche di liberare dinamismo, attività, movimento, voglia di cambiare (fattore S, dal ted. «soziale Gesinnung»); d) bisogno di rappresentare qualcosa e soprattutto se stessi davanti ad un pubblico (fattore Z, dal

ted. «sich zeigen Bedürfnis»); e) bisogno di razionalità, di logica ma anche tendenza a controllarsi e ad autolimitarsi (fattore V, dal ted. «Vernunft»); f) bisogno di creatività, di ispirazione, di intuizione e di autoespansione (fattore G, dal ted. «Geist»); g) bisogno di contatto con la materia e di possesso (fattore M, dal ted. «Materie»); h) bisogno di parlare, stare in compagnia, di mangiare (fattore O, dal ted. «Oralität»).

Le risposte di accettazione, dubbio o repulsione sono state analizzate singolarmente e per fattore, sono state correlate con le variabili sociologiche e sono state correlate infine fra di loro.

Indichiamo qui di seguito le situazioni professionali che hanno ottenuto un grado più o meno elevato (comunque superiore al 25% degli interrogati) di preferenze positive. Se si dà anche solo uno sguardo al grafico della distribuzione per settore professionale in cui sono effettivamente attive le reclute che già lavorano o a quella per indirizzo di studio di coloro che sono nelle formazioni superiori, si potranno notare importanti differenze fra «l'immaginario professionale» e le scelte effettive dei giovani lavoratori o la loro persistente incertezza in molti ventenni. Una sorta di graduatoria delle preferenze è dunque rilevabile dalla tabella seguente:

Situazione professionale	%	Fattori
pilota d'automobili	59,9	S+z
cameraman-regista	54,2	Z+s
pilota d'aereo	51,8	S+z
camionista	47,3	S+k
controllore di volo	45,3	V+s
operaio forestale	43,9	K+s
docente di ginnastica	43,5	S+k
cuoco	42,2	O+s
panettiere-pasticciere	41,4	O+w
marinaio	41,0	S+v
cooperatore allo sviluppo	40,4	S+g
geologo	40,2	G+m
falegname	39,0	K+w
disegnatore edile o architetto	38,1	V+g
agricoltore	35,2	M+k
giardiniere	33,6	M+s
disegnatore di moda	32,3	W+g
musicista-violinista	32,2	G+w
ceramista	31,5	M+g
veterinario	31,2	S+m
artista - pittore	30,8	Z+z
giornalista - reporter	29,9	O+g
presentatore	29,3	O+o
biologo	29,0	V+g
ingegnere elettronico	28,8	G+s
ingegnere civile	28,8	V+s
laboratorista in chimica	28,8	G+m
foto-reporter	28,6	Z+k
tecnico elettronico	27,7	G+g
investigatore	27,5	G+k
infermiere	27,2	S+w
docente	25,9	S+v
maestro di danza	25,4	Z+w

È certamente interessante rilevare la predominanza di scelte che privilegiano l'espressività rispetto alla strumentalità e soprattutto l'assenza di riferimenti a situazioni professionali tipiche di certi settori del terziario. Lo stesso rapporto della Commissione federale per la gioventù, ricordato all'inizio, osserva: «Le aspirazioni professionali segrete sono molto variate, piene di fantasia e talvolta utopiche: vanno dal sogno della bottega in proprio, con un buon clima di lavoro, a quello d'essere conducente di un autotreno, insegnante di ginnastica, attore teatrale, archeologo, collaboratore nel terzo mondo (p. 77). Va inoltre anche osservato che le preferenze espresse dalle reclute in questa indagine non si discostano da quelle che ampie ricerche condotte in Svizzera con adolescenti quindicenni hanno evidenziato. Analoghe considerazioni si impongono se si passa alla valutazione delle preferenze espresse per fattore: qui è il fattore S a primeggiare, un fattore appunto in cui si coniugano l'autoaffermazione personale e la dimensione sociale. Un fattore inoltre talmente radicato e diffuso da mostrare, anche statisticamente, la propria indipendenza rispetto alle variabili sociologiche considerate: la provenienza geografica, la condizione urbana o rurale, il tipo di formazione, la classe sociale.

Adolescenza, narcisismo, crescita

Queste prime considerazioni ci hanno spinto a valutare più in profondità i risultati dell'indagine e a discuterne a lungo con la dott. Cristina Molo Bettelini, psicologa e psicoterapeuta, il dott. Rinaldo Andina, psicologo e orientatore professionale e con il prof. Alberto Bondolfi, docente di etica all'Università di Zurigo. Vogliamo qui indicare almeno le aree principali trattate nel dibattito avuto con loro e la direzione nella quale si sono mosse le nostre riflessioni.

a) È risultata di notevole interesse la constatazione che anche in una ricerca empirica di tipo quantitativo sia emerso la stabilità di una struttura profonda dei bisogni che sembra attraversare la biografia personale permeando tutte le sue identificazioni successive, la sua evoluzione, le sue tappe di maturazione, le sue sofferenze provocate dalla frustrazione e dalla regressione.

b) Molti indizi presenti nei risultati hanno poi condotto il discorso attorno al tema della peculiare dimensione storica della condizione giovanile nelle nostre società in cui l'età adolescenziale si è dilatata enormemente, ritardando l'impatto con la realtà, allontanando nel tempo il momento in cui al giovane viene in un modo o nell'altro «permesso» di assumere i ruoli adulti della vita familiare, professionale, sociale o il momento in cui egli stesso si sente capace di delineare scelte concrete, scenari e progetti per il proprio futuro e di prendere le decisioni appropriate. Ci sono mille e più ragioni per comprendere questa situazione. Essa trova certo anche moltissime soluzioni di crescita effettiva. Resta tuttavia il fatto che può costituire una situazione terribilmente ansio-

gena e che porta di fatto fino a soluzioni tragiche non infrequenti.

c) I nostri risultati sono anche in qualche modo connessi con quella «cultura del narcisismo» di cui si è così tanto parlato in questi ultimi anni? Sarebbe per molte ragioni scorretto pretendere, a partire dai dati forniti dall'indagine, di giungere a delle conclusioni decisive in questo senso. Certo se ne rintracciano anche nel nostro caso i sintomi. Questi non sono tuttavia univoci ed i dati possono anche venir letti in modo diverso. Per tutti coloro che hanno coi giovani delle responsabilità pedagogiche, politiche o imprenditoriali i principali risultati dell'inchiesta sulle reclute della Svizzera italiana non possono che aprire al dialogo e alla cooperazione. Si tratta innanzitutto – lo ricordiamo concludendo – del desiderio di autoaffermarsi creativamente di fronte e all'interno di gruppi di riferimento, dal gruppo amicale al più generale contesto sociale. In secondo luogo dell'esigenza di rapporti interpersonali aperti, fiduciosi, positivi, stabili, ma anche creativi e competitivi. Della volontà poi di capire e di modellare la realtà, di sperimentare. Infine di un certo gusto del ri-

schio e del contatto con la materia e con la natura. E queste stesse caratteristiche costituiscono per i giovani stessi il terreno migliore su cui progettare e costruire in prima persona il futuro.

Mauro De Grazia

¹⁾ «Discussione coi giovani sul loro mondo, eseguite e commentate da parte della Commissione federale per la gioventù», Berna 1984 (La pubblicazione è ottenibile presso l'Ufficio federale degli stampati e del materiale, 3000 Berna).

²⁾ M. DE GRAZIA, *Bisogni, valori e interessi professionali delle reclute di lingua italiana*, Bellinzona 1984 (Si può richiedere presso l'Ufficio cantonale d'orientamento scolastico e professionale, 6500 Bellinzona); la batteria di questionari utilizzata per l'indagine è stata resa nota nel «Rapporto 1983» sugli Esami pedagogici delle reclute, circondario VIII; nel rapporto edito a Berna invece sono stati presentati soltanto alcuni risultati relativi alle scuole reclute invernali.

³⁾ M. ACHTNICH, *Der Berufsbilder-Test*, Berna 1979.

⁴⁾ D. BECKMANN e H.E. RICHTER, *Giesse-Test*, Berna 1975.

⁵⁾ Cfr. il test di ALLPORT, VERNON e LINDZEY sui «valori» e quello di HOLLAND sugli «stereotipi professionali».

Che cos'è veramente la matematica essenziale?

Matematica moderna e matematica essenziale

Sono trascorsi cinque anni dalla prima apparizione su questa rivista degli articoli concernenti la «matematica essenziale» (*) e mi accorgo che è necessario ritornare sull'argomento. Spero così di riuscire a rinfancare l'animo di chi mi ha capito e mi ha seguito in questi anni di lavoro difficile e spesso ingrato e d'altra parte di dissipare dubbi e malintesi sorti negli ultimi tempi.

Comincio con lo spiegare il perché dell'aggettivazione del termine «matematica». Qualcuno ha criticato questo modo di fare, lasciando capire che la matematica, quella seria, non è mai accompagnata da aggettivi.

Se s'intende la scienza matematica, potrei anche essere d'accordo, anche se «la mathématique» dei Bourbakisti e dei formalisti è ormai un bel sogno svanito. Non posso però condividere questa critica quando i termini hanno senso pedagogico. L'aggettivo, in questa accezione, assume carattere di etichetta che indica, in modo sintetico e intuitivo, l'essenza della filosofia dell'insegna-

mento che sta alla base dell'azione pedagogica. Così come l'espressione «matematica moderna» indica il movimento pedagogico che ha rivoluzionato l'insegnamento della

Momenti di riflessione

(Foto Silvio Rusca)



(*) Si vedano i fascicoli no. 76 (ottobre 1979) e no. 82 (aprile-maggio 1980).

matematica negli anni sessanta, «matematica essenziale» definisce il successivo orientamento verso il quale si è diretta la didattica matematica.

In sintesi:

- la **matematica moderna** ha portato nell'insegnamento un notevole bagaglio culturale, col preciso scopo di ridurre il divario fra la cultura di élite e quella scolastica;

- la **matematica essenziale** ha fatto ordine nell'ammucchiata dei nuovi contenuti, preoccupandosi di creare una struttura programmatica solida e semplice, più idonea ad una scuola di massa;

- la **matematica moderna** ha fatto piazza pulita di tutto ciò che appariva obsoleto, tradizionalistico, nozionistico;

- la **matematica essenziale** ha operato delle scelte seguendo criteri propri, indipendenti;

- la **matematica moderna** ha messo in primo piano la cultura matematica;

- la **matematica essenziale** ha messo in primo piano l'esigenza pedagogica, l'allievo con i suoi problemi di apprendimento;

- la **matematica moderna** è stata importata dall'estero e promossa da un gruppo di persone giovanissime, entusiaste, che ha potuto lavorare in condizione quasi ideali;

- la **matematica essenziale** è nata e maturata da noi in maniera completamente autonoma, rispondendo soprattutto ad esigenze concrete, rilevate costantemente nelle classi della nostra scuola media; solo in un secondo tempo abbiamo avuto notizia che analoghe riflessioni sono state fatte anche al congresso internazionale sull'insegnamento della matematica, tenutosi a Berkeley (California) dal 10 al 16 agosto 1980.

Se a questo punto il lettore si aspettasse da me un giudizio di merito sulle due filosofie d'insegnamento della matematica, rimarrebbe deluso. Ma si tranquillizzi: non avrebbe senso esprimere giudizi in assoluto. Si

può per contro dire che sono due concezioni diverse di far scuola, rispondenti a bisogni della società, nate in periodi storicamente ben differenti.

Insegnare matematica oggi

In un'epoca di grande evoluzione e di grosse contraddizioni, come quelle in cui viviamo, i tecnici dell'insegnamento devono essere pronti ad adattare concezione pedagogica e pratica didattica alle mutevoli condizioni oggettive, dettate sia dalla volontà politica, in senso lato, sia dal complesso e tormentato mondo del lavoro. Se non lo facessero tempestivamente, si avrebbe fatalmente una scuola ancor più lontana dalla realtà, ancor più ghetto della società, ancor più svalutata. Se la matematica moderna è nata in un periodo di grande ottimismo, di «miracolo economico», dove, almeno da noi, il giovane aveva infinite strade aperte, la matematica essenziale è nata nel periodo che stiamo vivendo, di riflusso, di recessione economica, di disoccupazione giovanile, di selezione.

Se nel periodo d'oro della matematica moderna ci si poteva sbizzarrire, lavorando in classe su temi particolarmente affascinanti e divertenti, perché il giovane aveva tutto il tempo per vivere, in modo naturale, la sua gioventù, oggi la scuola è chiamata a un duro e oscuro lavoro di formazione di base, su obiettivi disciplinari assolutamente necessari all'adolescente per vivere senza handicap di partenza il momento delicatissimo della formazione professionale (o, se si preferisce, la fase di passaggio al mondo degli adulti).

La realtà, comunque, non deve essere vista con occhio eccessivamente pessimista. Se il lavoro che portiamo avanti da qualche anno ha un senso – e non nascondo di essere il primo a sperarlo! –, possiamo affermare

che la concezione essenziale può essere opportunamente spostata a quella moderna, ovviamente a prezzo di sacrifici da entrambe le parti.

Il programma di matematica della scuola media

Nel programma di matematica della scuola media troviamo, nei contenuti, i **concetti generali** «scelti in funzione di una profonda comprensione delle diverse conoscenze matematiche». Sono elementi tipici della matematica moderna, finalizzati però al consolidamento della conoscenza specifica di altri concetti.

Per fare qualche esempio, le proprietà delle operazioni vengono viste nell'ambito dell'apprendimento delle tecniche del calcolo numerico (mentale e scritto) e del calcolo algebrico. La riflessione sulle strutture algebriche (altra tipica attività formativa di tipo «moderno») viene concentrata nello studio del gruppo e finalizzata alla comprensione dei metodi di risoluzione delle equazioni.

Il concetto di relazione permette di usare la relazione di equivalenza sia in algebra sia in geometria: è questo uno dei campi formativi più ricchi, a mio avviso, che tuttavia resiste non senza difficoltà a tentativi di eliminazione del programma.

Il concetto di funzione, anch'esso generato dallo studio delle relazioni, rimane ancora uno degli strumenti più importanti che ci proponiamo di far acquisire al giovane entro la conclusione della scolarità obbligatoria. La geometria delle trasformazioni, o meglio l'impiego anche delle trasformazioni geometriche nello studio delle figure piane, fa ancora parte del programma e costituisce un prezioso strumento formativo del pensiero geometrico.

Tutto questo dovrebbe essere sufficiente per far capire che il processo di essenzializzazione è ben distante da qualsiasi fenomeno di restaurazione, anche se visto solo nella ristretta ottica dei contenuti programmatici.

Rimane ancora forse l'impressione che il programma sia troppo carico, che il buon insegnante venga costretto a rinunciare ai momenti più belli, più creativi, solitamente estemporanei. In parte può essere vero: la scuola unificata si presta meno per questo genere di attività. Si tenga però presente che ora è veramente difficile ridurre ulteriormente il programma. Ho paura che ne farebbero le spese soprattutto gli argomenti più formativi. E se questo dovesse succedere, la frittata sarebbe completa. Ai docenti che dovessero avvertire in maggior misura questo disagio posso dire che è ancora possibile crearsi questi spazi, attraverso un'attenta programmazione dell'anno scolastico.

I principi pedagogici della matematica essenziale

Cercherò ora di delineare i principi pedagogici sui quali abbiamo fondato l'attuale programma di matematica della scuola media. Il sistema di riferimento è chiaramente il concetto di **programmazione didattica**, stu-

Alla lavagna è sempre più impegnativo

(Foto Silvio Rusca)



diato, meditato, adattato e perfezionato durante gli ultimi corsi di abilitazione e oggi ancora oggetto di continua riflessione.

È in questo ambito che abbiamo trovato gli strumenti più idonei per risolvere il difficilissimo problema di educare il pensiero e nello stesso tempo fornire le conoscenze necessarie a tutti i giovani in una scuola unificata, evitando il più possibile di costruire un programma per allievi mediocri. Già, perché, per chi non lo sapesse ancora, il problema più arduo della nostra scuola media consiste proprio nel trovare il modo di dare ad ogni allievo la formazione che il soggetto è in grado di raggiungere. Il che significa soprattutto risolvere il problema degli allievi scolasticamente deboli e quello non meno facile degli allievi dalle ottime capacità intellettive.

Se i primi arrischiano di naufragare di fronte a difficoltà troppo alte per i loro mezzi, gli altri corrono il rischio altrettanto grave di appiattirsi a causa della mancanza cronica di stimoli alla loro portata. Ma tutti, indistintamente, devono acquisire una **formazione di base**, senza la quale l'inserimento nel mondo professionale, specialmente oggi, risulta alquanto problematico.

Senza voler fare un discorso pedagogico dettagliato, che qui sarebbe fuori posto, mi permetto di descrivere sinteticamente gli assi che da qualche anno costituiscono il nostro sistema di riferimento.

Primo asse: uno strumento tassonomico, costruito tenendo conto delle varie tendenze della teoria psicologica e dell'evoluzione degli studi tassonomici dopo Bloom (si vedano in particolare i contributi di studiosi come Guilford, Gagné, Merrill, Sullivan, De Block). È importante far notare che la nostra tavola tassonomica è diventata uno strumento di lavoro quotidiano ed è apprezzata anche e soprattutto fuori del piccolo mondo ticinese, proprio perché, grazie al contributo determinante di un eccellente pedagogista quale è Franco Frabboni, essa permette di superare il ristretto ambito della pedagogia della padronanza. Nella tavola tassonomica troviamo, accanto alle aree degli apprendimenti elementari e intermedi, gli apprendimenti superiori convergenti (in buona parte di ispirazione piagetiana) e quelli superiori divergenti (di chiaro stampo gestaltista).

Secondo asse: gli obiettivi specifici per classe, messi a punto dopo parecchi anni di lavoro costante, grazie anche a una riuscita collaborazione tra esperti, pedagogisti e insegnanti. Tecnicamente essi nascono dal connubio fra i contenuti programmatici e la tavola tassonomica. L'elenco degli obiettivi è il punto di riferimento della programmazione didattica. Affermo con tutta franchezza che, partendo dagli obiettivi, l'insegnante può pianificare con la massima libertà il lavoro di tutto l'anno, può modellare le singole unità didattiche secondo necessità, può stabilire con precisione i traguardi del proprio insegnamento e controllarne in ogni momento i risultati raggiunti; può persino permettersi qualche ragionevole divagazione, perché è in grado di sapere in ogni mo-



Momenti di socializzazione della conoscenza

(Foto Silvio Rusca)

mento a che punto si trova e cosa gli rimane da fare. Inoltre è doveroso ribadire che nel nostro elenco non troviamo solo obiettivi di **base** – quelli cioè più facilmente leggibili in chiave di padronanza – ma anche obiettivi di **sviluppo**, di ispirazione chiaramente cognitivista. Mi rendo conto che, a una lettura superficiale, questi ultimi si vedano poco: ma i pedagogisti sanno che è arduo esprimere in modo preciso gli obiettivi di sviluppo. Anzi, nei recenti Forum svizzeri per l'insegnamento della matematica, abbiamo potuto constatare il diffondersi di una rinuncia a voler precisare le aree di sviluppo, quasi fossero questioni indecifrabili.

Eppure la nostra tavola tassonomica, negli apprendimenti superiori convergenti, prevede l'analisi, la sintesi, la deduzione; e negli apprendimenti superiori divergenti l'intuizione, l'invenzione, la riflessione sul metodo matematico: tutte attività di sviluppo che noi cerchiamo di promuovere costantemente nell'insegnamento e che abbiamo voluto anche nell'elenco degli obiettivi. In questa fascia trovano posto le attività concernenti la scoperta dei concetti, la risoluzione di nuovi problemi, la ricerca di itinerari di risoluzione originali, così come la formulazione di ipotesi, l'invenzione di nuovi problemi, la riflessione sul modo di procedere tipico del «fare matematica».

Terzo asse: le strategie didattiche, da quelle non individualizzate, più conosciute (che comprendono fra l'altro la lezione frontale, quella dialogata, il lavoro di esercitazione e di ricerca per gruppi), a quelle individualizzate, meno note, che meritano un'attenzione particolare.

Personalmente ritengo sia difficile, se non addirittura impossibile, portare avanti decorosamente classi eterogenee (come quelle del primo biennio di scuola media) senza attingere, in certi momenti, ai metodi dell'insegnamento individualizzato.

Fra questi, spicca il «mastery learning» (o insegnamento per padronanza), tecnica interessante perché, pur essendo essenzialmente individualizzata (permette infatti al singolo di procedere secondo tempi e modi personalizzati e gli consente una continua regolazione dell'apprendimento) integra le altre tecniche (specialmente quelle di gruppo) e rispetta l'ambiente sociale classe.

Ancora una volta, se ci siamo permessi di elencare le diverse tecniche d'insegnamento, non è certo per togliere al docente la sacrosanta libertà didattica: al contrario per fornirgli, anche sul piano metodologico, una matrice di riferimento, che possa aiutarlo a modulare sempre meglio il proprio modo di far scuola, perché sia sempre più elastico perché possa meglio adattarsi, in ogni momento, ai reali bisogni delle classi.

Finale... con speranza

Concludendo, non vorrei che il mio scritto fosse considerato trionfalistico.

Gli esperti di matematica sono ben coscienti che nella scuola media non tutto funziona come auspicato e recentemente hanno inoltrato in dipartimento due documenti che fanno il punto sulla situazione attuale e che contengono una serie di proposte, che, se saranno prese in seria considerazione e opportunamente elaborate, potranno contribuire a correggere i difetti più evidenti dell'attuale ordinamento scolastico.

In questa sede ho voluto esporre nelle grandi linee la piattaforma pedagogica sulla quale ci stiamo muovendo da qualche anno, per chiarire le idee soprattutto ai critici più intelligenti e preparati.

Da loro mi aspetto sempre un contributo costruttivo, perché è solo così che possiamo – tutti insieme – migliorare.

Gianfranco Arrigo



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

Lavori in corso

di Angelo Airoidi, Giulio Guderzo, Gianni Tavarini

Ci sembra che l'indicazione di quei cartelli che ogni tanto deliziano i nostri spostamenti per motivi di lavoro (o di svago) ben si attagli alla situazione attuale del nostro settore. Più di un collega si sentirà, come l'automobilista di cui sopra, abbastanza seccato di questo perenne fermento degli esperti di storia, i cui esiti produttivi non son poi così pronti e puntuali come l'impegno profuso e conclamato sembrerebbe comportare. Ne chiediamo senz'altro venia, aggiungendo, a nostra almeno parziale giustificazione, che si tratta di imprese molto impegnative, tali da richiedere anni, non settimane né mesi, di sforzi.

Dopo i documenti «Vigo», di storia generale dell'età preindustriale, si è potuta comunque inviare in settembre ai colleghi la proposta Negro di manuale per la II media e di essa si stanno occupando i nostri docenti in un dibattito che ci pare importante e produttivo, al di là della stessa circostanza che l'ha originato. Si tratta, pensiamo, di un'occasione preziosa per riesaminare temi e modi del nostro insegnamento. Quanto al seguito dell'operazione, se affossarla senza pietà o viceversa continuarla con gli opportuni suggerimenti e gli auspicati concreti apporti dei colleghi e - speriamo - degli storici ticinesi, nulla ancora si può dire, e noi ci limitiamo in questa sede a dar conto delle risposte e proposte sinora pervenute da Lugano (quattro colleghi), Camignolo (due), Viganello (l'intero gruppo disciplinare meno uno), Chiasso (idem).

Quanto alla prima parte dell'Antologia di fonti documentarie di storia svizzera e ticinese (per l'età antica e medievale) di cui diamo l'elenco definitivo e qualche esempio significativo (così che i colleghi possano rendersi concretamente conto delle modalità seguite nella presentazione, inquadramento, traduzione dei documenti) siamo, in 59 casi su 72 (82% del totale) alle terze bozze; poiché il lavoro sugli altri 12 è assai meno avanzato, pensiamo di inviare intanto ai colleghi (prima della fine dell'anno scolastico) il materiale pronto, come al solito (e come già fatto per l'antologia «Vigo») in classificatori ad hoc.

Prosegue frattanto il lavoro per la seconda e la terza parte dell'Antologia (età dei baliaggi e, rispettivamente, '8 e '900), mentre l'Ufficio dell'insegnamento medio ha impegnato il prof. Vigo a produrre una seconda antologia di storia generale, relativa all'età contemporanea (dalla rivoluzione industriale ad oggi). Ultimamente si è anche potuto ulti-

cializzare l'affidamento al collega Adriano Martignoni della preparazione di una serie di «cartelle iconografiche» dedicate al Medioevo elvetico e ticinese. Ogni «cartella» comprenderebbe un certo numero di diapositive (massimo 12) dedicate all'illustrazione di un preciso tema (cultura materiale, costumi ecc.) con bibliografia, inquadramento e qualche indicazione di «lettura didattica». Come si vede, i lavori, in cantiera, fervono e qualche risultato si vede. Ci auguriamo che la comprensione e il sostegno dei colleghi non ci vengano meno. Noi, per parte nostra, facciamo del nostro meglio. O almeno così ci pare.

La fonderia Torriani di Mendrisio (Da «Gino Pedrolì - Immagini e testimonianze di vita ticinese», di Plinio Grossi, Editore Giampiero Casagrande, Lugano/Bellinzona, 1983.)



Prime risposte sul manuale

La diffusione tra i colleghi della proposta Negro di manuale per la II media e la connessa richiesta di parere da parte dell'Ufficio dell'insegnamento medio a tutti i docenti di storia hanno suscitato notevole interesse e un ampio ventaglio di commenti. Le risposte scritte sinora pervenute (da Camignolo, Chiasso, Lugano, Viganello) sono - ci pare - la spia di un dibattito in corso, cui solo ragioni contingenti hanno sinora impedito di produrre un maggior numero di meditati pareri scritti, individuali o di gruppo. Aver suscitato la discussione su un tema nodale per la nostra didattica già potrebbe ripagarci dello sforzo fatto, ma i risultati, se non ci sbagliamo, sembrano essere più consistenti.

Cominciamo col dire che in nessuna delle risposte sin qui giunte si rifiuta a priori l'idea di un oculato impiego del manuale o di 'testi' di tipo manualistico nella scuola. Da Lugano un gruppo di colleghi, elogiando l'iniziativa, scrive: «Riteniamo 'indispensabile' che gli alunni abbiano un testo personale...». E significativamente aggiunge: «anche se l'epoca dell'insegnamento meramente manualistico è certo finita, il manuale per l'insegnamento storico può ben raramente essere trascurato. Anziché l'unico testo a disposizione, esso dovrà divenire o restare quello fondamentale, pur inteso in modo nuovo e aperto alle più ampie integrazioni, cioè assolvere alla duplice essenziale funzione di traccia della ricerca e dell'approfondimento dello studio nelle varie possibili direzioni e di inquadramento sintetico finale». E da Camignolo: «Siamo d'accordo sulla

necessità di introdurre un manuale di storia che faccia da filo conduttore o da punto di riferimento in un campo di studio così vasto e complesso dove è difficile per molti allievi localizzare nel tempo e nello spazio avvenimenti importanti e spesso lontani dalle esperienze della loro sfera personale». Da Viganello si sottolinea che quel gruppo «ha sempre rivendicato il diritto per ogni allievo a ricevere del materiale gratuito e personale (libri!), scelto dall'insegnante in conformità con il programma ufficiale e tenuto conto di una spesa pro capite da fissarsi da parte delle autorità senza discriminazioni (come è avvenuto) nei confronti di altre discipline scolastiche».

Chiasso che, solo tra i quattro rapporti citati, critica radicalmente la proposta Negro, propone però l'adozione nelle nostre scuole medie di «manuali già in uso nelle scuole italiane di pari grado», da integrare con «una raccolta di documenti e materiali di storia svizzera e ticinese» e ciò «eventualmente sulla base di quanto già intrapreso da altri colleghi e dal professor Negro».

Se non prendiamo un abbaglio, parrebbe dunque essersi rovesciata la situazione per cui, alla fine degli anni settanta, la maggioranza dei colleghi negava l'opportunità dell'adozione di manuali di storia nella nostra scuola. Ciò, se ben risponde a un movimento in corso nella didattica della storia anche - ma non soltanto - nella vicina Italia, è poi pure - pensiamo - il frutto dell'esperienza maturata tra i colleghi nell'ultimo quinquennio. Chi più s'impegna nell'approntamento dei diversi materiali per costruirsi il «suo»

testo sa ormai bene quanto ciò costi in termini d'energia, tempo e denaro.

Se dunque una parte di questo impegno potesse essere risparmiata dall'esistenza di un manuale accettabile, non solo, come scrive Camignolo, molte «spese di stampa nelle sedi (...) verrebbero eliminate», ma «le ore destinate dai docenti alla riproduzione di vari materiali potrebbero essere 'spese meglio' nella ricerca di fonti anche alternative o di complemento».

Si tocca qui uno dei motivi che furono, anni fa, e in parte sono forse ancora alla base del rifiuto pregiudiziale opposto da taluno al manuale tout court. Ma, come bene si puntualizza da Viganello, il problema riguarda «la professionalità dei docenti». Sarà questa, infatti, che dovrà «evitare fenomeni di inerzia, ripetitività, monotonia che qualcuno paventa che un libro di testo potrebbe creare». Non fu però, questa, l'unica ragione che spinse anni or sono all'espulsione del manuale di storia dalla media ticinese. Si doveva allora fare i conti con l'inesistenza di testi pensati e prodotti per il Ticino, la cui storia non coincide né con quella trattata dai manuali italiani, né con quella affrontata da manuali romandi o svizzero-tedeschi. E non è chi non veda la pratica impossibilità di «adottare» tre testi: uno di storia generale, un secondo di storia svizzera, un terzo di storia ticinese, (senza contare che il secondo sarebbe in ogni caso da tradurre, il terzo da fare ex-novo, sia pur oggi sulla base del lavoro di Ceschi, come indicherebbero i colleghi di Chiasso). Né va dimenticato che i programmi di storia della media ticinese non coincidono né con quelli italiani né con quelli transalpini.

Fu proprio a questo ordine di difficoltà che volle rispondere l'iniziativa concretata ora nella proposta Negro. Si tratta infatti, come i colleghi sanno, di una tesi di laurea in storia (tra i cui relatori a Pavia furono il prof. Chittolini per la parte di storia medievale, il prof. Tozzi per i cenni di storia antica) poi sottoposta all'esame di studiosi ticinesi, ulteriormente perfezionata, infine diffusa tra i colleghi della media.

Ci si rendeva conto in partenza del maggior rischio, che pure oggi è ben presente tra chi si oppone alla stessa costruzione di un manuale ticinese di storia: il rischio che si tenda, magari subdolamente, a imporre un «manuale di Stato», con tutte le implicanze politico-ideologiche che ognuno ben immagina. Se il mercato ticinese fosse abbastanza ampio da consentire la presenza concorrenziale di più manuali, magari diversamente orientati anche in senso ideologico, il problema - come in Italia - non si porrebbe; ma questa possibilità nel Ticino non sussiste, ed ecco spiegata un'altra parte delle critiche (sempre pregiudiziali) alla proposta Negro.

A questo tipo di opposizione ci pare ben risponda innanzitutto in linea di principio Viganello, ribadendo che «il testo del prof. Negro non deve (nessun testo - sottolinea - dovrebbe mai) diventare il testo unico, obbligatorio, ufficiale, bensì un testo che il Dipartimento della pubblica educazione si im-

Novazzano. Fornace della Boscherina. Veduta degli stabili con i forni di cottura, in funzione fino agli anni Cinquanta.
Foto Ufficio cant. dei musei/F. Mattei



pegna a 'mettere sul mercato didattico' come proposta e stimolo, magari raccomandandolo, ma senza imporlo: ciò per evitare il grave errore del dirigismo didattico e per non opporsi alla creatività pedagogica». Sono considerazioni che sottoscriviamo totalmente.

E ci pare che l'indicazione che ancora da Viganello – ma anche da Lugano e, sia pure in modo meno esplicito, da Camignolo – ci viene, di un «testo classificatore», eventualmente prodotto in «fascioletti separati», risponda anche tecnicamente alla preoccupazione anzidetta: «qualcosa insomma – scrive Viganello – che possa facilmente essere arricchito, vagliato, usato anche solo in parte, 'manipolato' sia dall'insegnante sia dall'allievo». Così a Lugano si vorrebbero «unità didattiche distinte e ben delineate (...) da inserire poi, in modo pratico e distinto, nei classificatori. In altre parole – si conclude – la consegna all'allievo dovrebbe essere fatta su misura, non in modo 'compatto' e globale, ma 'sminuzzato' in porzioni dosate all'età dei nostri allievi». Anche a questa indicazione aderiamo totalmente.

Resta da chiederci se sia bene o male, sempre in linea di principio e tenendo ben ferme le indicazioni anzidette, produrre nel Ticino testi di base come quello costruito da Negro. Diciamo subito che siamo contrari alle operazioni di tipo 'coloniale'. Ci pare che sia corretto tendere a testi pensati e prodotti nel Paese, a meno di introdurre in testi prodotti altrove tagli e aggiunte tanto sostanziali da farne testi realmente 'nostri' (come nel caso del manuale di geografia giusto per la II media). È però da chiedersi se appunto per la II e la III, nel nostro campo di studio e coi nostri programmi, ciò sia possibile; che è poi la ragione del tentativo operato da Negro.

Veniamo infine alla sostanza del testo Negro. Solo da Chiasso lo si dichiara insoddisfatto, sia «come impostazione generale» sia «come taglio didattico», ritenendolo addirittura «particolarmente carente dal punto di vista dell'originalità». Ai colleghi di Chiasso sembra che «il tentativo di realizzare un rapporto tra la storia generale e la storia svizzera e ticinese» non si sia «risolto con un apprezzabile successo» e ne critica la «reiterata schematicità» e ancora «un'essenzialità espositiva eccessiva». Da Lugano, al contrario, lo si dichiara «un prezioso ausilio didattico, non solo per quanto concerne la parte riservata al docente, ma anche per la parte riservata all'allievo: parti che si 'agganciano' al manuale vero e proprio di storia con sequenze ben ritmate e dosate». «Ci sembra ottima – conferma Camignolo – l'idea di presentare l'opera suddivisa in tre parti: Manuale - Esercizi - Libro del docente». Si apprezza, ancora da Lugano «il parallelismo» tra «storia generale e storia specifica svizzera» che «abituata il ragazzo a seguire ed inseguire momenti di sintesi e di analisi utilissimi dal punto di vista logico-mentale». In tal modo «l'allievo ticinese viene sempre, costantemente avvicinato e confrontato con la storia e la geografia del



Novazzano. Fornace della Boscherina. Interno di un ramo del forno a fuoco mobile (forno Hoffmann).
Foto Ufficio cant. dei musei/F. Mattei

suo Paese, dalla preistoria fino ai nostri giorni». E Viganello: «il testo in questione è ritenuto da tutti i membri del gruppo (meno uno che si riserva di inviare le proprie osservazioni) utile e stimolante». Il materiale del «quaderno dell'allievo» è giudicato, sempre da Viganello, «ottimo». La «guida per il docente», poi, «sintetizza in modo chiaro le vastissime problematiche sottese al testo e offre notevoli spunti con i riferimenti bibliografici».

Così, ancora da Viganello, si precisano i «pregi del lavoro del prof. Negro»:

«1) Il linguaggio opportunamente calibrato (né troppo facile né troppo difficile) per allievi di II media.

2) La sua capacità di sintesi, che permetterà ad ogni classe e ad ogni allievo di riprendere (di tanto in tanto) il 'filo' della storia.

3) L'interesse che il testo potrà suscitare anche presso le famiglie degli allievi.

4) La riuscita fusione di elementi di storia di tipo tradizionale con le nuove metodologie e i nuovi contenuti della storiografia.

5) La buona integrazione di elementi di storia ticinese e svizzera con la storia europea».

Diversamente da Chiasso, partendo da un giudizio positivo, Lugano, Camignolo e Viganello possono ovviamente avanzare critiche costruttive e proposte migliorative, che era poi ciò che lo stesso autore chiedeva nella sua introduzione al testo. Di talune già si è detto. Altre, pure importanti, riguardano:

1) La veste grafica. Nell'edizione distribuita essa lascia per ovvi motivi a desiderare, soprattutto per ciò che concerne iconografia e cartografia, che Viganello in particolare desidererebbe «inserite nel testo», raccomandandone «una stampa ineccepibile e di formato sufficientemente grande, così da poter sfruttare tutte le possibilità didattiche dell'immagine. Idem per la cartografia».

2) La guida per il docente, in cui «potrebbe forse essere ampliata l'indicazione del materiale audiovisivo».

3) I documenti: «Si vedrebbe volentieri – precisa Viganello – l'aggiunta di qualche documento in più di storia agraria, di storia delle città e di storia della cosiddetta vita materiale».

Ancora a Viganello è stato affrontato, nell'ambito della discussione sulla proposta Negro, «il problema dei rapporti tra il programma di storia e di geografia», che però «non può essere – si è concluso – elemento decisivo nella valutazione del testo del prof. Negro».

Questo, «modellato sul programma ufficiale di storia, appare comunque utilizzabile agevolmente da diversi punti di vista (sia con un programma 'integrato', sia con un programma 'giustapposto', sia con programmi separati). Esso può comunque provocare – si conclude – la produzione di altri contributi (magari alternativi) pedagogici nel campo della storia e/o geografia».

Chi approva l'iniziativa, pur coi miglioramenti indicati, conclude, come nella fattispecie Viganello, auspicando «che il D.P.E. appoggi in modo opportuno e concreto l'iniziativa del prof. Negro o altre analoghe, che dovessero sorgere» e sottolineando che «in particolare appare urgente la continuazione del presente lavoro per la II media con un testo per la III media» («mentre – si aggiunge – per la I e la IV l'esigenza, per ora, non è sentita»). Ma il dibattito è ancora, ovviamente, aperto, e noi non possiamo far altro che augurarci che esso prosegua nel modo più sereno e meno 'aprioristico' possibile, aperto a ogni critica e ad ogni apporto, sempre per il bene della scuola.

**Angelo Airoidi
Giulio Guderzo
Gianni Tavarini**

Antologia di documenti storici ticinesi e svizzeri

Elenco dei documenti del I° volume: L'età medievale*

1. Il monte Adula e le sorgenti del fiume Reno e Adda. Strabone (64 a.C. - 21 d.C.).
2. Il 'trofeo delle Alpi'. La Turbie (Provenza). Monumento celebrativo di Augusto recante l'iscrizione con i nomi delle 44 genti alpine sottomesse (7-8 a.C.).
3. Iscrizione sepolcrale di Gaio Petronio Gernello da Ligornetto (età imperiale romana).
4. La giustizia e il diritto (dal Corpus Iuris Civilis di Giustiniano (529-533)).
5. I Franchi a Bellinzona (Gregorio di Tours, 590).
6. La condizione giuridica di un servo in età longobarda (721-744).
7. Doveri degli affittuari nei confronti del padrone del fondo (854).
8. Testamento di Attone, vescovo di Vercelli (948).
9. Arduino re d'Italia dona alla chiesa di Como la sua parte del castello di Bellinzona (1002).
10. I primordi della costituzione di un comune rurale (Arogno 1010).
11. Anonimo Cumano: la guerra tra Como e Milano (1117-1127).
12. Il patto di Torre (febbraio 1182).
13. Il Barbarossa prende sotto la sua protezione i nobili di Locarno (1186).
14. Sentenza dei consoli di Lugano (1198).
15. La liberazione di un servo (1209).
16. Accordo tra la chiesa di Lugano e una famiglia di semilibri di Sonvico (1213).
17. Uri ottiene l'immediatezza imperiale (1231).
18. Gli statuti di Osco del 1237.
19. Carta di Faenza: Svitto sotto la protezione imperiale (1240).
20. Il patto del Grütli (1291).
21. La carta di Biasca del 1292.
22. Il patto di Brunnen (1315).
23. Elenco delle strade e dei ponti (1335).
24. Convenzione tra Milano e Bellinzona per il trasporto delle merci fino a Magadino (1346).
25. Zurigo entra nella Confederazione (1351).
26. Ordinamenti per il pascolo sul piano di Magadino (1358).
27. Indulgenza per i benefattori dell'ospizio del S. Gottardo (1364).
28. La «carta dei preti» (1370).
29. Ordinamenti per la pesca sui laghi di Como e di Lugano (1375).
30. La tariffa del «forletto» di Bellinzona (1380).

* Un primo elenco di 45 documenti, fu da noi pubblicato in «Scuola Ticinese», n. 105, 1983. Quello attuale va considerato come definitivo.

31. Le spese di trasporto da Costanza a Bellinzona (1388).
32. La convenzione di Sempach (1393).
33. Gli statuti comaschi della confraternita di S. Marta di Darò (sec. XIV).
34. Poggio Bracciolini ai bagni di Baden (1416).
35. La battaglia di Arbedo (1422).
36. La rinuncia alle conquiste transalpine: il trattato di pace del 1426.
37. La peste portata dai mercanti svizzeri (1427).
- 38./39. Tentativi di frode dei dazi ducali (1429).
40. Re Sigismondo passa da Bellinzona (1431).
41. Prelati lombardi al Concilio di Basilea (1432).
42. Interrogatorio di una strega leventinese (1432).
43. La calata urana del 1439.
44. La pace tra Guelfi e Ghibellini luganesi (1440).
45. La Leventina ceduta in pegno agli Urani (1441).
46. La battaglia di Castione (1449).
47. Bellinzona si sottomette a Francesco Sforza (1450).
48. Istruzioni date al castellano di Bellinzona (1451).
49. Mercanti di cavalli diretti in Italia (1453).
50. Gli Ebrei a Bellinzona (1455).
51. Descrizione di Bellinzona (1457).
52. La pace e l'alleanza tra Milano e i Confederati del 1467.
53. Gli statuti della castellanza di Sonvico (1473).
- 54./55. I prezzi della carne e del pane a Bellinzona (1476).
- 56./57. Le battaglie di Grandson e di Morat (1476).
58. Il rinnovo dell'alleanza tra Milano e i Confederati (1477).
59. L'ostilità dei Confederati alla dieta di Lucerna (1478).
60. L'annuncio della sconfitta di Giornico (1478).
- 61./62. Problemi sanitari (1478/79).
63. Pace e alleanza tra Milano e i Confederati: cessione definitiva della Leventina (1479/80).
64. La convenzione di Stans (1481).
- 65./66. La tariffa del Pedaggio maggiore di Lugano e il Dazio della carne (secolo XV).
67. La dedizione di Bellinzona ai Confederati (1500).
68. Il trattato di Arona (1503).
69. Nicolò Machiavelli e gli Svizzeri (1507).
70. I Confederati a Milano (1512).
71. La battaglia di Marignano (1515).
72. La pace perpetua con la Francia (1516).

A titolo di esempio proponiamo ai colleghi tre dei settantadue documenti che formano il primo volume dell'antologia.

nr. 7 - Doveri degli affittuari nei confronti del padrone del fondo - (854)

Il contratto di livello qui esaminato fu stipulato tra un certo Lorenzo di Cadro che chiedeva il rinnovamento di una precedente investitura e il preposito della cella di San Zeno in Campione, che amministrava i beni di proprietà del monastero di Sant'Ambrogio di Milano. Quest'ultimo, al momento della fondazione avvenuta nel 784, aveva ricevuto in dotazione dall'arcivescovo di Milano tutti i beni della corte di Campione che nel 777 il longobardo Toto aveva assegnato alla basilica di S. Ambrogio e al vescovado milanese. Nella stipulazione dell'atto in esame manca qualsiasi notizia dell'intervento dell'arcivescovo di Milano o di suoi rappresentanti, il che prelude a quell'acquisto di poteri immunitari da parte del monastero nei confronti dell'episcopio milanese, che avvenne dopo pochi anni per concessione imperiale.

Il contratto di livello del quale l'atto qui considerato costituisce un esempio tipico si perfezionava con la redazione di due documenti scritti di identico contenuto e si costituiva con lo scambio reciproco di quei documenti effettuato dai contraenti. Aveva perciò al tempo stesso carattere formale, dato che il rispetto delle formalità predette era indispensabile per la validità del negozio, e reale dal momento che consisteva nell'atto di disposizione di diritti reali (la concessione in godimento di una determinata estensione di terra). Le obbligazioni del concedente consistevano prevalentemente nell'assegnazione di un immobile per un tempo prefissato e generalmente piuttosto lungo (venticinque o trenta anni o più) in pacifico godimento e senza diminuzioni. Il concessionario, detto livellario, doveva utilizzare la terra senza danneggiarla e anzi con obbligo di migliorarla, ed era tenuto al pagamento di un canone per lo più in natura. Il contratto di livello, che obbligava anche gli eredi dei contraenti, trovò applicazione molto ampia fino all'età moderna e fu di volta in volta disciplinato con sensibili variazioni locali dalle consuetudini e successivamente dalla legislazione statutaria e signorile.

Sull'argomento si veda la bibliografia citata nell'edizione del Moroni-Stampa (v. sotto) e in particolare P. SCHAEFER, *Il Sottoceneri nel Medioevo Contributo alla storia del Medioevo italiano*, Lugano 1954 (trad. it. di *Das Sottoceneri in Mittelalter*, Aarau 1931), 98-108. Su Campione P. DARMSTAEDTER, *Das Reichsgut in der Lombardei und Piemont*, Strassburg 1896, ristampa anastatica Berlino 1965, 17. Su Toto da Campione G.P. BOGNETTI, *Santa Maria Foris Portas e la storia religiosa dei Longobardi*, già in G.P. BOGNETTI, G. CHIERICI, A. DE CAPITANI D'ARZAGO, *Santa Maria di Castelseprio*, Milano 1948, ed ora in *L'età longobarda*, vol. II, Milano 1966, 594s. Sul

contratto di livello S.PIVANO, *Contratti agrari in Italia nell'alto Medio Evo*, Torino 1904, ristampa anastatica Torino 1969, 151-234; ID., *Prearie e livelli*, Torino 1962 (importante per la rassegna della storiografia giuridica sull'argomento); G. ASTUTI, *I contratti obbligatori nella storia del diritto italiano*, Parte generale, vol. I, Milano 1952, 308ss.

Fonti: L. MORONI-STAMPA, *Codex Palaeographicus Helvetiae Subalpinae* appendice I.

In Christi nomine. Lothario et filio eius Ludovicus divina ordinantes providentia imperatoribus, anno imperii eorum in Dei nomine XXXV et V, sexto die mense magias, indictione secunda.

Peto ego Laurencio filio quondam Vuidoni de vico Cadolo at te Siseberto presbitero et monacho adque preposito celle Sancti Zenoni sita Campellioni, que pertinet monasterio Sancti Ambrosii, quod est fundato prope mura civitate Mediolanum, ubi Petrus abbas esse videtur, ut mihi Laurencioni locare hac prestare iubeatis ab laborandum et cendo redendo livellario nomine, id est casas et rebus illis iuris de suprascripta cella Sancti Zenonis, que sunt positae in suprascripto vico Cadolo, et usque modo per me ipso Laurencio per alio livello recta fuerunt, tam ipsa casa, curtes, orto, area, pommiferis, campis, pratis, vineis, silvis, aquationibus, vicanalibus, cultum et non cultum; omnia et in omnibus in integrum, ut supra dixi, quem usque modo per me ipso Laurencio recte fuerunt, anteposito scilicet illa in Angliana. Et reponit ego, qui supra Laurencio, cum meis hereditibus usque ad annis XXV in nobis meliores, nam non peiores, sine fraude vel nelicto. Et persolvamus vobis Siseberti presbitero, vel ad tuis posteris in suprascripta cella, pro omni anno circuli, ex ipsis rebus grano vel ficto: siligine modio uno, sicale modia dua et panico modia dua ad iusta mensura, pro silves et prata dinariis bonis decem, et pulli optimi pars uno, oves decem; et debeamus de presenti vinea ordinabiliter plantare et levare petia una ex integro loco ubi dicitur ad Novale ad Peculiare, et de omnibus vitis per omnes annos persolvamus vinum medietatem per vindimias, ad torchio, et pro tempore vindimie vos aut misso vestro superesse debeas et ad nostra dispensa recipiamus, et vos scire faciamus, et ipso vino cum nostro evegio perducamus usque ad ripa de laco Luano, consignato vobis vel ad misso vestro, et omni alio censo perducamus ad ipsa cella cum nostro evegio, pro omni anno; grano et vino pemovo, dinariis, pulli et oves et omnia sit persolutum per festivitatem sancti Zenoni pro omni anno. Pena vero inter se posuerunt, ut quis ex ipsis aut de hereditibus vel posteris eorum minime complerit de hec omnia, qualiter superius promiserunt, si ante suprascripto constitudo exire aut expellere presumpserit, tunc componet pars illa, qua minime complerit, ad partem fidem servanti pena vero solidos viginti. Unde duo livelli uno pari tinore conscripti sunt. Acto Blixuni.

+ Petrus abbas in hoc libello consensu.
+ Sisebertus presbiter et monachus in hoc livello ad me facto subscripsi.
Signa ++ manibus Teudroni et Penedei de Blixuni testis.
Signa ++ manibus Dominici, qui Cillo vocatur, et petrus filius Teudroni de ipso vico testis.

+ Gisefridus notarius hoc livello scripsi, post tradito complevi et dedi.

In nome di Cristo. Essendo imperatori per volontà della provvidenza divina Lotario e suo figlio Ludovico, nell'anno del loro impero in nome di Dio (per Lotario) trentacinquesimo e (per Ludovico) quinto, il sei di maggio, indizione seconda.

Io Lorenzo figlio del fu Guido, di Cadro, chiedo a te Siseberto prete, monaco e preposito della cella di S. Zeno in Campione, la quale dipende dal monastero di S. Ambrogio costruito presso le mura della città di Milano, nel quale è abate Pietro, di affidarmi, perché io vi lavori e paghi un censo annuo a titolo di livello, la casa e i beni di proprietà della cella di S. Zeno ubicati nel luogo di Cadro, beni già finora tenuti da me stesso in base a precedente contratto di livello, la casa, le corti, l'orto, l'aia, gli alberi da frutto, i campi, i prati, le vigne, le selve, i diritti di usare l'acqua e i beni comuni, il colto e l'inculto; tutto quanto, come ho detto, è stato già coltivato da me, eccetto la porzione di beni in «Angliana».

Io Lorenzo prometto, insieme con i miei eredi, di abitare per venticinque anni nella predetta casa e di coltivare le terre, così che esse siano soltanto migliorate e non peggiorate, senza inganno e negligenza. Ci impegniamo a pagare ogni anno a te Siseberto prete e ai tuoi successori, portandolo nella predetta cella, un fitto di granaglie di questa terra: un moggio di siligine, due moggia di segale e due moggia di panico secondo la giusta misura; inoltre dieci denari, un paio di polli, dieci uova per le selve e i prati. Dobbiamo altresì impiantare da ora e coltivare una vigna nell'intero appezzamento in località «ad Novale ad Peculiare», e di tutte le vigne dobbiamo consegnare annualmente la metà del vino all'epoca della vendemmia, al torchio, e per il periodo della vendemmia dovrai sovrintendere tu o tuo rappresentante e dobbiamo farvi partecipare alla nostra dispensa e avvisarvi, e dobbiamo trasportare il vino con il nostro carro fino alla riva del lago di Lugano, consegnandolo a te o al tuo rappresentante, e tutto il rimanente canone alla cella con il nostro carro; le granaglie, il vino nuovo, i denari, i polli, le uova, tutto quanto deve essere consegnato il giorno di san Zeno, ogni anno. La parti hanno stabilito una penalità reciproca: chi delle due parti o degli eredi o successori non avrà adempiuto a tutti questi patti, se cioè vorranno (da una parte) abbandonare i beni o (dall'altra) espellere (gli affittuari) prima del termine stabilito, la parte che non avrà tenuto fede ai patti paghi all'altra venti soldi. Sono stati quindi redatti due documenti uguali.



Camorino. Maglio a motore, in funzione dal periodo prebellico fino al 1984.

Foto Ufficio cant. dei musei/F. Mattei

Fatto a Bissone.

+ Io Pietro abate ho dato il mio consenso a questo accordo.

+ Io Siseberto prete e monaco ho apposto la mia sottoscrizione in questo documento di accordo da me stipulato.

Segni ++ delle mani di Teudrone e di Penedeo da Bissone, testimoni.

Segni ++ delle mani di Domenico detto Cillo e di Pietro figlio di Teudrone da Bissone, testimoni.

+ Io Gisefredo notaio ho scritto questo accordo, e dopo che la pergamena fu consegnata da una controparte all'altra lo completai in ogni sua parte e lo consegnai.

nr. 16 - Accordo tra la chiesa di Lugano e una famiglia di semiliberi di Sonvico (1213)

I consorti di Sonvico citati nel documento qui riprodotto dipendevano dalla chiesa plebana di S. Lorenzo di Lugano, a differenza dei residenti nelle altre terre della corte regia e castellanza di Sonvico, soggetti per la maggior parte al monastero comasco di S. Carpofo, al quale erano stati assegnati dal vescovo comasco Litigerio nella prima metà del secolo XI; il vescovado di Como ne doveva essere venuto in possesso per concessione regia o imperiale (cf. il documento nr. 53).

Dalla spartizione dei beni dell'antica corte erano presumibilmente derivate parecchie incertezze. La causa dell'atto in esame sembra consistere oltre che nella conferma degli obblighi degli aldi nei confronti della chiesa di S. Lorenzo, nell'esigenza di quest'ultima di realizzare una ricognizione e un inventario dei propri possedimenti a Sonvico. L'impegno a non aumentare in futuro l'esiguo censo annuale di due libbre di cera a chi si riconoscesse aldio della chiesa era evidentemente dettato dall'auspicio che si facessero

parte diligente e aderissero all'invito tutti gli interessati, qualunque fosse l'ubicazione delle terre e degli edifici di loro pertinenza (poderi, campi, prati, vigne, selve e boschi sia che fossero direttamente assegnati, sia che si trattasse di diritti di godimento di beni collettivi, tanto nel territorio di Sonvico, quanto al di fuori di esso). I membri della famiglia Scamnalo citati nell'atto, essendo come è probabile i più autorevoli esponenti della comunità, agirono in rappresentanza di quest'ultima e si impegnarono a far conoscere i termini della proposta avanzata dalla chiesa di San Lorenzo e a raccomandarne l'adesione a tutti gli altri consorti. Ricognizione della proprietà, quindi, da parte della chiesa. E questo non esclude che, rispetto all'antica condizione giuridica dell'omonimo ceto di dipendenti dal signore della *curtis*, sopravvivesse negli aldi di Sonvico il legame ereditario alle sorti della terra, come si deduce appunto dall'impegno assunto dai rappresentanti della chiesa ad obbligare i possibili e futuri concessionari della proprietà a non aumentare il censo annuo corrisposto dai consorti.

Sull'argomento si vedano: P. DARMSTAEDTER, *Das Reichsgut in der Lombardei und Piemont*, Strassburg 1896, (ristampa anastatica Berlino 1965); P. SCHAEFER, *Il Sottoceneri nel Medioevo. Contributo alla storia del Medioevo italiano*, Lugano 1954 (trad. it. di *Das Sottoceneri in Mittelalter*, Aarau 1931), 123 ss, 170 ss, 351; per la bibliografia sugli aldi si veda il documento nr. 6.

Fonti: L. BRENTANI, *Codice Diplomatico Ticinese. Documenti e registi*, vol. II, Como 1931, 40-43.

Anno dominice incarnationis milleximo duecentesimo terciodecimo, quarto die exeuntemense martii, indictione prima. Promisit dominus Otto, ecclesie sancti Laurentii de Lugano archipresbiter, nomine et ex parte iamscripse ecclesie sancti Laurentii, obligando omnia bona ipsius ecclesie pignori, ibi astantibus et laudantibus atque firmanibus dominis Ferro et Ugore presbiteris, Streva diacono et Nicolao de Sancto Michaeli, subdiacono, Iohanne Foldano et Iohanne Ravilia, Petrario de Mendricio et Ottacio, ipsius ecclesie clericis et ofitalibus seu ordinariis, Guilielmo de Scamenallo et Ade, eius filio, et Martino, inero condan Lafranci de Scamenallo, et Ficie de Scamenallo, recipientibus ad eorum partem et ad partem consortium suorum de Somovico, qui hunc contractum firmabunt et firmum et ratum habere voluerint, et qui se obligaverint adversus ipsum archipresbiterum, ad partem ecclesie, sicut iamscripti Guilielmus et filius et Martinus et Fitia sunt obligati et inferius legitur. Ita videlicet promisit ipse dominus archipresbiter eis, ex parte iamscripse ecclesie, quod de cetero ipse nec eius successores, seu prefate ecclesie ordinarii, non facient nec permittent, ex parte ecclesie, fieri aliquam superinpositam iamscriptis de Somovico et eorum consortibus volentibus hunc contractum firmare et firmum ha-

bere, ut supra legitur, de illis omnibus terris et rebus territoriis, videlicet domibus, sediminibus, campis, pratis, vineis, silvis et nemoribus, divisis et individis, reiacentibus tam in loco et territorio de Somovico quam alibi, quas iamscripti Guilielmus et filius et Martinus et quondam Lafrancus, socer eius, et Fitia et eorum consortes de Somovico tenere consueverunt ab ipsa ecclesia sancti Laurentii, ad censum, aldiaratio nomine, reddendum et prestandum, in die solemnitatis Epiphanie, eidem ecclesie, ipsi et consortes, libras duas cere, ad solitam staderam eorum consortium, et pro quibus et de quibus terris aldiones iamscripse ecclesie confitentur esse, ultra iamscriptum censum librarum duarum cere; ne aliquod aliud fictum vel censum amplius iamscriptarum duarum librarum petet ipse nec eius successores nec ipsius ecclesie ordinarii nec percipiet nec permittet, ex parte ipsius ecclesie peti nec percipi, nec habeat vim petendi nec percipiendi, nec aliquis cui vel quibus daret, ipse vel aliquis, pro ecclesia, ab ipsis aldionibus nec heredibus eorum, nisi prescriptas libras duas cere datas, aldiario nomine scive nomine odietatis.

Si autem aliquam superinpositam ultra iamscriptum censum presupserint ipse archipresbiter vel eius successores vel iamscripse ecclesie ordinarii aut quibus dederint, ipsis aldionibus vel eorum heredibus facere vel fictum in illis et super illis terris et rebus territoriis crescerent aut crescere attemptaverint, vel ipsas terras ab eis remove, promisit et convenit, ex parte iamscripse ecclesie, dare et componere ei vel illis cui vel quibus hec fecerit vel facere temptaverit seu facta fuerint nomine pene in stipulatione deducte, libras quiquaginta denariorum novorum; et pena soluta, nulla is fiat nec possit, ex parte ecclesie, nec ab illis quibus ecclesia dederit, ipsis aldionibus nec eorum heredibus, superinposita fieri, ultra iamscriptum censum consuetum.

Et hec omnia promisit dominus archipresbiter, consentientibus iamdictis fratribus suis, dicens et confitendo se et ecclesiam non posse aliud nec amplius petere suprascriptis aldionibus, ultra iamscriptas duas libras cere anuatim datas, nomine odietatis scive aldiaratio nomine (...) censum dicunt fuisse inter maiores iamscriptorum consortium et iamscriptam ecclesiam seu antecessores (...) ecclesie renoncando.

Versa vice prefati Guilielmus et Adam et Martinus et Fitia promiserunt obligando omnia eorum bona pignori ipso domino archipresbitero, qui recepit ad partem eiusdem ecclesie sancti Laurentii, ita quod a modo in antea omni tempore, dabunt et solvent ac consignabunt ad ipsam ecclesiam, in die solemnitatis Epiphanie, archipresbitero vel ministro prefate ecclesie qui pro tempore fuerit, partem eis contingentem et quam consueverunt solvere iamscriptarum librarum duarum cere quas ipsi et consortes, nomine, census et odietatis, dare consueverunt et dare debent pro iamscriptis terris, cum omni dispendio quod fiet, per ecclesiam vel per eius nuncios, quolibet anno, ipso termino transacto, pro eorum

parte prefati census exigenda. Et hoc pro domibus et terris sediminibus quas tenent et recognoscunt pro ipsa ecclesia, aldiaratio nomine, et que eidem censui pertinent et consueverunt pertinere. Insuper iuraverunt iamscripti Guilielmus et Adam et Martinus et Fitia corporaliter, quisque suo proprio hore, quod demonstrabunt, designabunt seu consignabunt eidem domino archipresbitero vel eius misso vel misso iamscripse ecclesie seu capitulli, ad partem iamscripse ecclesie, omnes illas terras, domos et sedimina quas tenent pro ipsa ecclesia vel consueverunt tenere, et pro quibus predictae due libre cere, aldiaratio nomine, dantur et dari consueverunt; et quod demonstrabunt et consignabunt omnes illas terras quas consortes eorum tenent, et quas sciunt et credent pertinere debere eidem ecclesie, et pro quibus illa cera solita est dari et solvi, in quocumque die ipse archipresbiter vel eius nuntius aut nuntius capitulli eis dixerit et preceperit, et quotienscumque eis dixerit et preceperit privatim et publice, coram testibus et notario, quos dominus archipresbiter introduxerit vel voluerit introducere, omni exceptione remota.

Unde plures carte unius tenoris sunt rogatae ab ipsis contraentibus fieri.

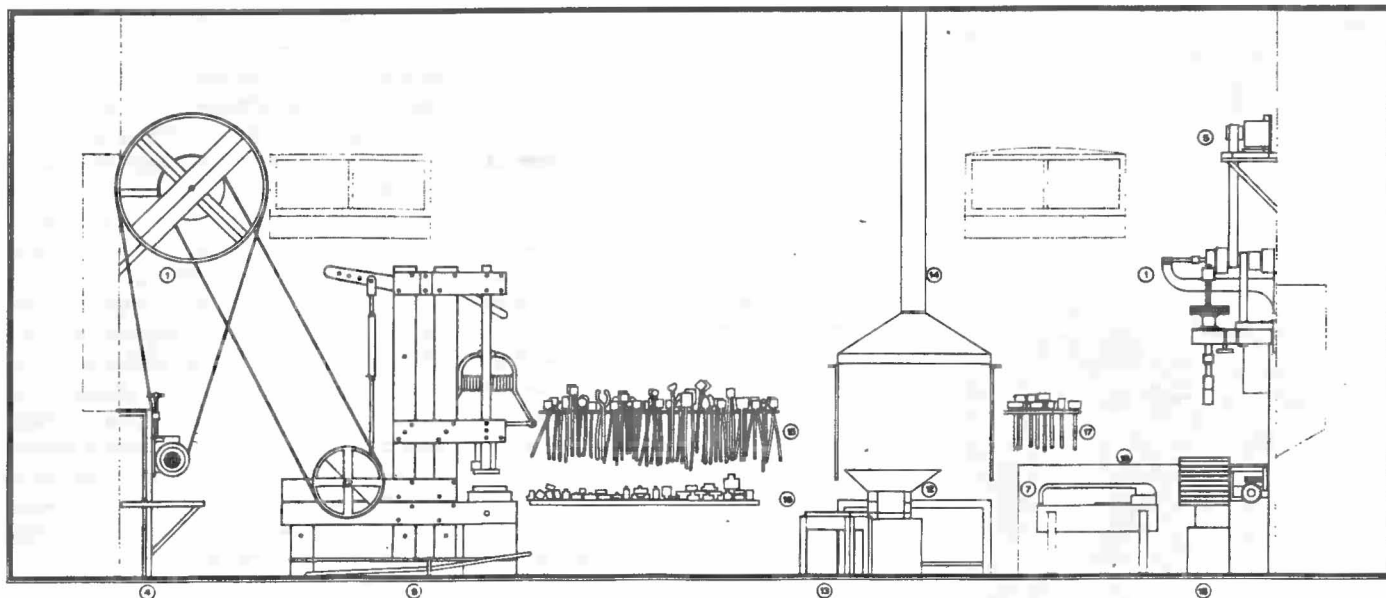
Quia sic inter eos convenit. Actum in predicta ecclesia sancti Laurentii.

Interfuerunt Nicholaus de Iurnigo, Lanfrancus Trecallus et Iohannes de Presbitero et Ayguiletus de Brienzona et Iohannes eius filius, et Iacobus de Corte, testes rogati.

Ego Ospinus qui dicor de Trevano, iudex, hanc cartam tradidi et scripsi.

Nell'anno dell'incarnazione del Signore mille duecento tredici, il quartultimo giorno di marzo, indizione prima.

Ottone, arciprete della chiesa di S. Lorenzo di Lugano, a nome della stessa chiesa di S. Lorenzo, obbligando in pegno tutti i beni della stessa, essendo presenti e approvando e confermando i preti Ferro e Ugo, il diacono Streva e il suddiacono Nicola di S. Michele, nonché Giovanni Foldano e Giovanni Ravilia e Petracchio da Mendrisio e Ottaccio, chierici e ufficiali ovvero ordinari della predetta chiesa, ha promesso a Guglielmo de Scamnallo e Adamo suo figlio, a Martino genero del fu Lanfranco Scamnallo e a Ficia de Scamnallo, che ricevono la promessa a nome proprio e dei consorti di Sonvico, i quali a loro volta confermeranno e vorranno ratificare questo accordo e si obbligheranno nei confronti dell'arciprete, a nome della chiesa, così come Guglielmo e Adamo suo figlio, Martino e Ficia sono obbligati e come si legge più avanti; l'arciprete ha promesso, a nome della chiesa, che né egli né i suoi successori, da parte della chiesa, né gli ordinari della stessa non imporranno né permetteranno che venga imposto alcun ulteriore censo a quelli di Sonvico e ai loro consorti che accetteranno questo accordo e che lo rispetteranno, come si legge sopra, censo relativo alle terre e ai beni terrieri, cioè case, sedimi, campi, prati, vigne, selve, boschi, beni divisi o indivisibili, situati sia in territorio di Sonvico sia altrove, e che i predetti Gu-



Camorino. Officina con maglio. Prospetto, scala 1:20.

glielmo e suo figlio, Martino e il defunto Lanfranco suo suocero, Ficia e i loro consorti di Sonvico erano soliti tenere da parte della chiesa, dietro corresponsione alla chiesa, nel giorno dell'epifania, di un censo, data la loro condizione di aldi, di due libbre di cera secondo la misura corrente usata dai suddetti consorti; e a motivo delle predette terre essi si dichiarano aldi di pertinenza della chiesa, e questo oltre all'obbligo di consegnare il censo di due libbre di cera; l'arciprete ha promesso che non richiederà alcun fitto o censo oltre le predette due libbre, né egli stesso né i suoi successori né gli ordinari della chiesa, e che non riscuoterà né permetterà che si riscuota a nome della chiesa, né egli stesso avrà il potere di richiedere o di riscuotere, né alcuno a cui egli potrebbe dare i beni potrà richiedere ai predetti aldi e ai loro eredi, oltre alle predette due libbre che devono essere consegnate, dal momento che la loro condizione è quella di aldi. Se l'arciprete o i suoi successori o gli ordinari della chiesa o coloro ai quali la chiesa darà i beni imporranno qualche ulteriore censo agli aldi o ai loro eredi oppure aumenteranno o tenteranno di aumentare il fitto relativo alle terre e ai beni terrieri, o tenteranno di togliere loro quelle terre, in tal caso l'arciprete ha promesso volontariamente e solennemente di dare come penalità, a nome della chiesa, cinquanta lire di denari nuovi a coloro a cui avrà imposto o tentato di imporre ciò; pagata la penalità, non potrà essere imposto alcun aumento del fitto, oltre al censo consueto, agli aldi o ai loro eredi da parte dell'arciprete e degli ordinari e di coloro a cui la chiesa avrà dati beni.

L'arciprete, con il consenso dei suoi confratelli, ha promesso tutto ciò, dicendo e dichiarando che lui stesso e la chiesa non potevano richiedere null'altro agli aldi, al di fuori delle due libbre date annualmente, attesa la loro condizione di aldi (...) dicono che il predetto censo fu pattuito fra gli antenati dei predetti aldi e la chiesa, ossia gli ante-

cessori dell'arciprete (...) rinunciando a nome della chiesa.

D'altra parte i predetti Guglielmo, Adamo, Martino e Ficia, obbligando in pegno tutti i loro beni, hanno promesso all'arciprete, il quale ha ricevuto la promessa a nome della chiesa di S. Lorenzo, che d'ora in poi e per sempre daranno, pagheranno e consegneranno alla chiesa, nella festa dell'epifania, all'arciprete o al ministro che vi sarà in quell'occasione, la parte che spetta ad essa e che i predetti aldi erano soliti pagare; la parte consiste in due libbre di cera che essi e i loro consorti, a titolo di censo e attesa la propria condizione di aldi, erano soliti e devono dare per le terre; a queste si aggiungano le spese eventualmente fatte dalla chiesa o dal suo rappresentante al fine di esigere il censo, ogni anno, una volta trascorso il termine. E questo a motivo delle case, terre e sedimi che essi posseggono e riconoscono di possedere da parte della chiesa, nella loro condizione di aldi, e che riferiscono e sono soliti riferirsi al medesimo censo. Inoltre i predetti Guglielmo, Adamo, Martino e Ficia hanno giurato, toccando con le mani i vangeli, ciascuno di persona, che indicheranno, descriveranno ed elencheranno all'arciprete, o a un rappresentante suo o della chiesa o del capitolo, a nome della chiesa, tutte le terre, case, sedimi che tengono e sono soliti tenere da parte della medesima e per cui sono date abitualmente le due libbre di cera, attesa la loro condizione di aldi; inoltre indicheranno ed elencheranno tutte le terre tenute dai loro consorti e che essi saranno o credono che spettino alla chiesa e per le quali la cera è abitualmente consegnata, in qualunque giorno l'arciprete, un rappresentante suo o del capitolo, lo ordinerà loro e ogni volta che verrà loro ordinato, in privato e in pubblico, davanti ai testimoni e al notaio che l'arciprete condurrà o vorrà condurre, senza sollevare alcuna obiezione. Fu richiesta dai contraenti la redazione di più documenti dello stesso tenore.

Così si sono accordati. Fatto nella chiesa di S. Lorenzo.

Intervennero quali testimoni richiesti Nicola da Giornico, Lanfranco Trecallo, Giovanni de Presbitero, Aiguleto da Breganzona e suo figlio Giovanni, Giacomo da Corte.

Io Ospino detto da Trevano, giudice, ho consegnato e scritto questo documento.

nr. 61/62 – Problemi sanitari (1478/79)

La società medievale, come le società preindustriali in genere, era particolarmente esposta alla malattia. L'alimentazione povera e insufficiente per gran parte della popolazione e l'assoluta mancanza di igiene mantenevano gli abitanti della città e della campagna, e soprattutto i ceti popolari, in uno stato di debilitazione cronica. Avvenimenti catastrofici come carestie e guerre, e spesso l'una e l'altra insieme, concorrevano a far precipitare una situazione latente verso vere e proprie «crisi di sussistenza». Dalla metà del XIV secolo la peste, dopo vari secoli di assenza, tornò a falciare a scadenze periodiche la popolazione europea; parimenti diffusi e letali erano il vaiolo, il tifo, la malaria, la tubercolosi e gli infiniti mali provocati dalla cattiva alimentazione, dai parassiti ecc. Tuttavia la peste, con la sua virulenza, fu presa a simbolo delle malattie contagiose in genere.

Nel basso medioevo gli ospedali, che erano stati fondati come ricovero per i poveri e i pellegrini, si andarono indirizzando verso l'assistenza agli ammalati; il povero e il malato, infatti, si confondevano nella mentalità comune come entrambi bisognosi di cure e, anche per ragioni di ordine pubblico, di controllo. Non potendo disporre di mezzi di guarigione, in caso di epidemia si cercò di prevenire il contagio, impedendo l'accesso nelle città alle persone provenienti da zone infette e isolando i malati.

Nella seconda metà del Quattrocento si costruirono i lazzaretti per il ricovero degli ap-



Bellinzona. Cappellificio CIMA (trasferito a Giubiasco nel 1982). Macchina di fabbricazione inglese (GF FARR/LUTON BEDS) per stirare la testa dei cappelli.

Foto Ufficio cant. dei musei/F. Mattei

pestati, con l'intento soprattutto di difendere i sani dal contagio.

Nel ducato di Milano il primo ufficio di sanità a carattere stabile pare fosse istituito al tempo di Filippo Maria Visconti (1412-1447), precedendo così gli altri stati italiani ed europei; nel 1534 fu istituito il magistrato di sanità.

La scienza medica medioevale, che pure contava su diverse celebri scuole universitarie (Padova, Pavia, Salerno, Napoli, Montpellier ecc.) era del tutto inadeguata ad incidere sulla realtà sanitaria. I principi della medicina si basavano sul concetto classico delle quattro sostanze componenti il corpo umano (sangue, flemma, collera, malinconia), il cui squilibrio provocava la malattia; accanto alla teoria, una rudimentale pratica empirica, dove si dividevano i «fisici» dai «chirurghi». Questi ultimi erano considerati inferiori ai primi, perché esercitavano un'attività manuale; non erano sempre formati presso le università, ma attraverso l'apprendistato a fianco di un chirurgo esperto. La loro preparazione era quindi basata soprattutto sulla pratica, che poteva diventare, almeno in alcuni casi, autentica competenza. Ad un gradino assai più basso stavano i barbieri, che effettuavano i salassi, medicavano le ferite meno gravi, estraevano i denti ecc.

I medici godevano di un'alta considerazione sociale e venivano pagati anche lontanamente; presso gli ospedali prestavano servizio medici stipendiati dalla pubblica autorità, e, in caso di epidemia, ne venivano assunti altri per assistere i malati.

Il primo documento presentato descrive il caso di un provvisionato in servizio presso il presidio di Bellinzona che, tramite il commissario ducale, chiedeva il permesso di venire a Milano per curarsi. Il morbo di cui soffriva, in crisi ricorrenti e prolungate, non era

certamente peste, che lo avrebbe fatto porre in isolamento immediato. Una testimonianza interessante circa la situazione della medicina quattrocentesca è data dal secondo documento, in cui il medesimo commissario, Lanfranco Galimberti, scrivendo al duca di Milano, lodava le capacità di un chirurgo, esperto soprattutto nella cura delle ferite da taglio. Il commissario chiedeva che il chirurgo, certo maestro «Lorenzo de Anuzo da Lugano» ricevesse uno stipendio al fine di poterne assicurare stabilmente i servizi alle truppe. Molte delle guarigioni operate sembravano dovute alla dieta concessa ai feriti, che era diversa da quella prescritta abitualmente dalla prassi medica (digiuno e salassi).

Lo studio della storia della salute e della medicina è stato recentemente oggetto di numerose pubblicazioni. Per un primo orientamento si vedano: M.S. MAZZI, *Salute e società nel Medioevo*, Firenze 1978; J. AGRIMI - C. CRISCIANI, *Malato, medico e medicina nel Medioevo*, Torino 1980. Per il ducato di Milano si vedano: G. ALBINI, *Guerra, fame, peste. Crisi di mortalità e sistema sanitario nella Lombardia tardomedioevale*, Bologna 1982; ID., *Assistenza sanitaria e pubblici poteri a Milano alla fine del Quattrocento*, in *Milano nell'età di Ludovico il Moro*, Milano 1983, I, 129-146.

Ed.: E. MOTTA, *La peste nei nostri paesi nel secolo decimo quinto* Bollettino Storico della Svizzera Italiana, a.VI.(1884), 201-202.

Illustrissimi principes et excellentissimi domini domini mei singularissimi: Melchione da Fontanella, capo de squadra de vostre signorie deputato ala guardia de questa terra, se ly è renovato uno caso de una infirmità ha havuta altre volte quando stasiva a Genova, et è de tal natura che quando el caso gli vene se luy non se fese portar al'ayre se crede che creparia. Et sono dodexe dy che gli è principiato may non l'ha lassato; et heri sulla scira circha la Ave Maria bisognò esser menato sulla piacia, essendo sustenuto per li famigli et haviva tanto furor de caldo, bisognò sese spogliasse in camissa; essendo sustenuto andava passeggiando per la piacia per pigliare del fresco, finalmente fra le altre persone a my lo confortassemo a voler ritornar a casa, et cossi fece. Questa matinna, ho inteso dali soy, ha havuto una mala nocte; dubito, non facendosse altra provixione, che morerà de questo so grave caso. Voluntera veneria a Milano per farse guarire; me ha dicto volia scrivere ale excellentie vostre li volia piacere de concedere licentia farse portar a Milano quando non possesse cavalchar. Et cossi pego quanto so et posso vostre excellentie se dignano concederle dicta licentia, abcio se ne possa valere, perché è uno homo dabene, ale qualle humilmente continue me ricomando.

Ex Birinzona
die XX septembris MCCCCLXXVIII.
Eiusdem illustrissime dominationis vestre fidelissimus servitor
Lanfranchus Galimbertus.

Illustrissimi principes ed excellentissimi miei signori:

Melchione de Fontanella, caposquadra dei soldati delle vostre Signorie e incaricato della guardia di questa terra, si è di nuovo ammalato di un male che ha avuto altre volte quand'era a Genova, che è di tale natura che, quando gli capita, se non si facesse portare all'aria aperta crederebbe di morire. E sono dodici giorni che gli è cominciato, e non l'ha mai lasciato; e ieri, di sera, circa all'ora dell'Ave Maria, fu necessario condurlo sulla piazza sostenuto dai famigli, ed aveva tanto caldo, che bisognò si spogliasse in camicia; e, così sostenuto, andava passeggiando per la piazza per prendere il fresco, finché altre persone ed io lo sollecitammo a voler tornare a casa, e così fece. Questa matina ho inteso dai suoi che ha passato una cattiva notte; ritengo, se non si provvede altrimenti, che morirà di questa sua grave malattia. Verrebbe volentieri a Milano per farsi guarire; mi ha detto che voleva scrivere alle Vostre Eccellenze che gli volessero concedere il permesso di farsi portare a Milano nel caso non potesse cavalcare. E così prego le Vostre Eccellenze di degnarsi di concedere detta licenza, perché se ne possa avvalere, in quanto è un uomo dabbene, e mi raccomando umilmente di continuo.

Bellinzona, 20 settembre 1479.

Lanfranco Galimberti, servitore fedelissimo della Signoria vostra.

Illustrissimi principes et excellentissimi domini domini singularissimi:

quando per le excellentie vostre fo mandato in questa terra li trovay uno magistro Laurenzo da Lugano quale è uno prifecto cerotichio; et da poy ch'io sonno in questa terra ha liberato molte ferite che tute parevano mortale.

Pare como glia incantati siano mezo guarito, li dà licentia in magnare de ogni cosa, li fa bevere vino puro ferite da testa; ha chi ha cavato fin p... de osse che li pareno le cerevele; li medicha a latere, che sonno cosse molto miraculose.

Melchion de Fontanella, Cristoforo da Porceno, l'altri caporali et provisionati me hanno facto grande instantia voglia scrivere ale signorie vostre se vogliano dignare de fari dare tanta provisione mensuale possa vivere honorevolmente secondo la sua conditione, obligarasse a stare in questa tera infine li starano li soldati et facendosse la pace con li Suyceri, de andare in campo et dove piacerà ale signorie vostre, ale quale ricomando quanto posso, perché me pare homo molto utile et da non essere refudato, ale quale humilmente sempre me ricomando.

Ex Berinzona XXII septembris 1479.

Eiusdem illustrissime dominationis vestre fidelissimus servitor
Lanfranchus Guarimbertus.

Illustrissimi principes ed excellentissimi signori:

quando fui mandato dalle Vostre Eccellenze in questa terra vi trovai un certo maestro Lorenzo da Lugano che è un ottimo chirurgo:

da quando sono qui ha guarito molte ferite che parevano tutte mortali. Pare che, come li abbia medicati, siano mezzi guariti, e dà loro licenza di mangiare ogni cosa, e bere vino anche a chi ha ferite di testa; a qualcuno ha cavato persino... dalle ossa, che parevano cervelle; li medica a latere, e sono cose veramente miracolose.

Melchione de Fontanella, Cristoforo da Porceno e gli altri caporali e provvisionati mi hanno fatto grande insistenza perché scrivessi alle Signorie vostre che volessero darsi di fargli dare uno stipendio mensile

affinché possa vivere onorevolmente secondo la sua condizione, e si impegni a stare in questa terra finché vi staranno i soldati e, se si conclude la pace con gli Svizzeri, ad andare sul campo con le truppe e dove piacerà alle Signorie Vostre, alle quali lo raccomando quanto posso, perché mi pare un uomo molto utile e tale da non essere rifiutato; e mi raccomando umilmente di continuo.

Bellinzona, 22 settembre 1479.

Lanfranco Galimberti, servitore fedelissimo della Signoria vostra.

A proposito di archeologia industriale

In un recente numero di *Prometeo*, la vivace rivista interdisciplinare diretta da Valerio Castronovo per l'editore Mondadori, è apparso un breve articolo di Franco Bogliari dedicato all'archeologia industriale nella rubrica intitolata «Nuovi saperi». In realtà non si tratta di una disciplina che muove ora i primi passi. Di archeologia industriale incominciò a parlare nel 1953 l'inglese Michael Rix e, dopo di allora, il numero degli addetti ai lavori, delle pubblicazioni specializzate, delle cattedre universitarie, è cresciuto a ritmo serrato.

Ma di che cosa si occupa più precisamente l'archeologia industriale? R.A. Buchanan, uno dei padri fondatori della disciplina, ritiene che compito dell'archeologia industriale sia quello di studiare e catalogare i resti del passato industriale allo scopo di valutare «il significato di quei monumenti nel contesto della storia sociale e tecnologica» (e, aggiungiammo noi, della storia economica). Quando una nuova disciplina si profila all'orizzonte del sapere, viene spontaneo chiedersi il perché di questa apparizione, e come mai avviene proprio in quel momento e in quel luogo. La nascita dell'archeologia industriale è legata a un nuovo modo di concepire la storia e il lavoro dello storico. Fino all'uscita delle *Annales* – la celebre rivista di Marc Bloch e Lucien Febvre – era impensabile attribuire agli eventi della vita quotidiana e al sostrato materiale in cui essa si svolgeva un rilievo tale da poter figurare, senza destare scandalo, in un libro di storia. La vita dei contadini, la loro alimentazione, i loro strumenti di lavoro, i vecchi telai a mano, le prime macchine a vapore o i prototipi del motore a scoppio potevano tutt'al più figurare in un elenco di curiosità, non accanto a Napoleone e alle ferrovie. L'esperienza delle *Annales* ha aperto una larga breccia nelle mura della storiografia tradizionale, ed oggi le frontiere dello storico sono diventate così mobili da includere anche argomenti che stanno all'incrocio fra una pluralità di discipline.

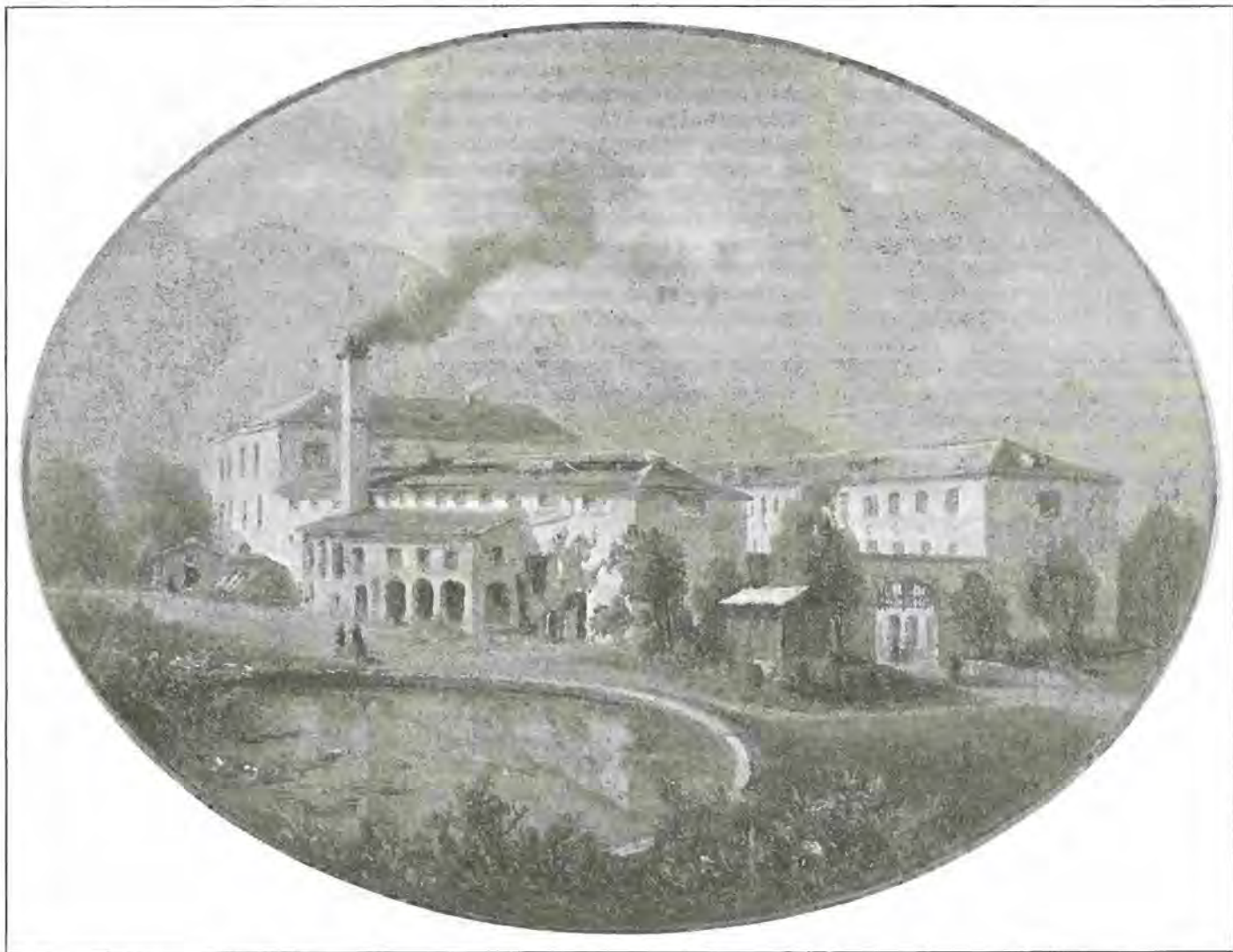
Che l'interesse per la conservazione dei reperti industriali sia nato in Inghilterra prima che altrove è fin troppo ovvio. Se c'era una cosa di cui gli inglesi potevano andare giustamente orgogliosi era la rivoluzione industriale che aveva dischiuso al mondo intero un'epoca di prosperità senza precedenti. Per un inglese degli anni Cinquanta doveva essere un'esperienza ben triste quella di veder scomparire uno dopo l'altro gli imponenti edifici delle grandi manifatture tessili, con la loro mole ben squadrate e le centinaia di finestre che ne illuminavano gli interni fino al tramonto. Fu una reazione naturale quella che si manifestò in Inghilterra «non tanto – come ha scritto Neil Cossons – per un interesse distaccato o accademico, ma sull'on-

da di un coinvolgimento emotivo e di una radicata opinione, che una parte vitale del nostro passato stava per essere irrimediabilmente distrutta». Si andava cioè formando una coscienza civile più attenta alla propria identità storica e, attraverso questa, si faceva strada l'idea che l'era industriale, al pari di quelle precedenti, ci ha trasmesso un patrimonio di edifici, di quartieri, di strumenti di produzione, e naturalmente anche di scempi ambientali, sui quali non possiamo sorvolare come se si trattasse di un piccolo dettaglio della nostra storia.

A poco a poco questa consapevolezza si è trasmessa dall'Inghilterra agli altri paesi, e oggi non esiste più lembo di terra o piccola borgata che non pretenda di avere il proprio «monumento industriale», si tratti di un vecchio mulino ad acqua abbandonato dall'ultimo mugnaio del paese o di resti di una ciminiera di mattoni. Di questo passo, nelle regioni di più vecchia industrializzazione, si è giunti a una situazione paradossale: l'elenco dei beni che gli addetti ai lavori ritengono degni di conservazione si fa ogni giorno più lungo, il che impone una seria riflessione sul modo di programmare il risanamento e di preservare questo patrimonio. Se non si vuole scivolare lungo la china della conservazione fine a se stessa, bisogna individuare con attenzione le aree di intervento, precisandone gli scopi. Ad esempio, si potrebbe pensare al recupero integrale e alla riconversione di quartieri e di complessi che hanno lasciato una impronta caratteristica sul paesaggio urbano, ma sarebbe poco giustificata la conservazione, solo perché già esistono, di cinquanta fornaci per fabbricare mattoni, che costituirebbero un peso economico non indifferente per la collettività. Accanto ai problemi di sovrabbondanza, non mancano quelli di scarsità. È il caso del

Bellinzona. Birreria. Vecchia sala di cottura, in funzione dal 1900 al 1972.





Bellinzona. Filanda Paganini. Olio di G. Varrone. «...la filanda Paganini e Molo (sorta nel 1834) assorbì la Cusa e la Bonzanigo: raggiunse una discreta dimensione, impiegando nel 1875 circa 150 addetti che entravano in opificio alle 5.30 e ne uscivano alle 19, ed erano gli usi del tempo. Chiuse nel 1886 per 'mancanza di materie prime e di maestranze'». (da «Scuola Ticinese» no. 102, pag. 42)

Canton Ticino, trattato recentemente da Paolo Brenni su *Archeologia industriale* (2/1983). Com'è noto, fino alla metà del secolo scorso l'economia ticinese era quasi esclusivamente agricola. Poi cominciarono a sorgere le prime officine per la lavorazione del ferro a Locarno e a Mendrisio, fu costruita la cartiera di Tenero ed una fabbrica di cemento a Balerna. Ad esse fecero seguito altre iniziative imprenditoriali, che mutarono in parte il volto del Ticino.

Che cosa è rimasto a testimonianza di queste attività industriali? Non molto, e Brenni offre una spiegazione convincente delle ragioni. La Svizzera è stata meno colpita dalle crisi economiche che nel nostro secolo hanno investito gli altri paesi sviluppati, perciò ha potuto disporre delle risorse necessarie per rinnovare le strutture industriali obsolete. D'altro canto, l'esiguità del territorio edificabile ha favorito la demolizione di complessi industriali in disuso per riutilizzare il terreno. Infine, ed è questa una peculiarità elvetica, le severe norme igieniche e la legislazione riguardante la sicurezza sul lavoro hanno favorito la radicale trasformazione degli edifici in contrasto con le norme vigenti.

Nonostante queste limitazioni, il patrimonio archeologico-industriale del Ticino è tutt'altro che disprezzabile. La «Tannini Ticinesi» di Maroggia-Melano, le centrali idroelettriche, la birreria di Bellinzona, la vecchia conceria di Lugano, testimoniano, con la loro presenza, le linee di sviluppo dell'economia cantonale nell'ultimo secolo. Molto rimane ancora da scoprire su quel terreno incerto tra archeologia industriale e archeologia rurale al quale gli storici hanno dato il nome di protoindustrializzazione.

Non si tratta soltanto di una ricostruzione del passato fatta a tavolino dallo storico. Mi pare che questo approccio offra più di uno spunto per arricchire la didattica. Per dare il senso del tempo e delle generazioni che passano, si è fatto ricorso ad alcuni strumenti demografici quali la ricostruzione delle genealogie familiari.

Il senso del tempo che passa, nel mondo della produzione, può essere però efficacemente percepito anche attraverso le generazioni di strumenti di lavoro, di edifici, di macchine, ecc., che si sono succeduti nel corso degli anni. Certe raccolte e piccole mostre organizzate da insegnanti appassionati in talune scuole del Ticino hanno del re-

sto già provato la verità dell'assunto, soprattutto per quanto riguardava gli oggetti d'uso quotidiano della cosiddetta «civiltà contadina».

Non è facile, soprattutto nel mondo industriale, rintracciare queste testimonianze, in quanto le innovazioni si succedono rapidamente, gli spazi scarseggiano e i vecchi impianti vengono inesorabilmente distrutti. Ma per fortuna non tutto viene demolito. È stato così possibile, per esempio, qualche anno fa, mettere insieme una bella mostra fotografica - «Archeologia industriale a Pavia e nella sua provincia» - dove sfilavano in bell'ordine gli edifici più rappresentativi sorti in quel territorio fra Otto e Novecento. Non si potrebbe organizzare qualcosa di analogo nel Ticino? La 'ricaduta' dell'iniziativa, sulla scuola, potrebbe essere notevole. Ciò che importa, sotto il profilo didattico, è infatti che la narrazione delle cose accadute e l'esperienza visiva possano saldarsi efficacemente, restituendo un'immagine più nitida del passato e perciò più immediatamente afferrabile da chi è nato e cresciuto nella civiltà industriale avanzata.

Giovanni Vigo

Manuali e raccolte di documenti per l'insegnamento della storia nella Svizzera romanda

Per gentile concessione dell'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP) di Neuchâtel, pubblichiamo una lista di manuali e raccolte documentarie utilizzate per l'insegnamento della storia nei cantoni romandi, al livello di scolarità obbligatoria.

Tutti i testi segnalati in questa lista possono essere ottenuti in prestito dall'IRDP per la durata di un mese.

Ci auguriamo di poter fornire in altra occasione ai colleghi analoghe informazioni relative alla Svizzera tedesca.

Armorial du canton de Berne: les armoiries de l'Etat de Berne, des districts et des communes. - Berne: Librairie de l'Etat, 1981. (IRDP No. 20 621).

Histoire de la Suisse. - H. GRANDJEAN, H. JEANRENAUD. - Lausanne: Payot, 1969. Vol. I. (IRDP No 627).

Histoire de la Suisse. H. GRANDJEAN, H. JEANRENAUD. - Lausanne: Payot, 1969. Vol. II. (IRDP No 627).

Histoire. Le bond en avant de l'Europe. - Ecoles secondaires de langue française du canton de Berne. - Berne: Librairie de l'Etat, 1971. (IRDP 1904).

Histoire. Les révolutions industrielles. Economie et société, 1750-1971. - Commission des moyens d'enseignement pour les écoles secondaires. Sous-commission d'histoire. - Berne: Librairie de l'Etat, 1973. (IRDP 3999).

A la recherche des anciennes habitations rurales jurassiennes. - P. CRÉLEROT, B. KOLLER, G. LOVIS... et al. - Berne: Librairie de l'Etat, 1976. (IRDP 7593).

Destin historique de la Suisse. - P. REBETEZ. - Lausanne: Payot, 1980. (IRDP 20337).

Histoire. - Paris: Bordas; Fribourg: SAVED S.A. (Bordas Suisse), 1982. - 2 vol.

Ouvrages adaptés de la collection Histoire-Géographie Bordas, à l'intention des cantons romands.

- De la préhistoire à la Renaissance.
- De la réforme à nos jours. (IRDP 20647).

Découverte du passé: Histoire 4P. - J. LENWEITER, J.P. PAPAUX. - Fribourg: Office cantonal du matériel scolaire, 1982. (IRDP 20798).

- Documents.

La campagne: Histoire 5^e année primaire: thème 1. - A. MAILLARD. - Fribourg: Office cantonal du matériel scolaire, 1980. - Fichier de l'élève et dossier du maître. (IRDP 20228).

La ville: Histoire 5^e et 6^e années: thème 2. - A. MAILLARD. - Fribourg: Office cantonal du matériel scolaire, 1981. - Documents de l'élève et fichier du maître. (IRDP 20400).

Documents d'histoire. Connaissance de l'environnement. Vol. I à IX (4P-6P). J.P. DUPERREX, A. MAEDER. - Lausanne: Département de l'instruction publique, 1973-1980. (IRDP 10079).

L'origine et le sens des noms de lieux. Connaissance de l'environnement, Cahier 1. - P. CHESSEX. - Lausanne: Département de l'instruction publique, 1976. (IRDP 10077).

Histoire de la Suisse. Essai sur la formation d'une Confédération d'Etats. - W. MARTIN. - Lausanne: Payot, 1966. (Pour les maîtres). (IRDP 630).

Éléments de préhistoire: à l'usage des écoles. - A. GALLAY. - Sion: Département de l'instruction publique du canton du Valais, 1980. - Documents pour l'élève et commentaire pour le maître. Destiné à la 4^e primaire. (IRDP 20255).

Éléments de documentation pour l'étude de l'âge du fer: l'époque romaine: Connaissance de l'environnement. - P. TARAMARCAZ, B. CLIVAZ. - Sion: DIP, 1982. (IRDP 20719).

Documents et civilisation. - Paris: Hachette, 1974-75.

- Du Moyen Age au 20^e siècle
- Du Moyen Age à 1944
- Réservé aux maîtres de 5P. (IRDP 5365).

Connaissance de l'environnement: histoire 5^e année. Documents pour l'élève et Notes à l'usage des maîtres. - Neuchâtel: Département de l'instruction publique, 1981. (IRDP 20495).

Tableau synoptique de l'histoire neuchâteloise avec quelques points de repères d'histoire suisse et mondiale. - M. EVARD. - Neuchâtel: Département de l'instruction publique, 1982. - Dès la 4^e année. (IRDP 20668).

Panorama de l'histoire neuchâteloise. Nvile éd. rev. et augm. - J. COURVOISIER. - Neuchâtel: Ed. de la Baconnière, 1972. (Pour les maîtres). (IRDP 3865).

Suisse préhistorique: des origines aux helvètes. - M. SAUTER. - Neuchâtel: Ed. de la Baconnière, 1977. (Pour les maîtres). (IRDP 20198).

Cahiers d'enseignement pratique. No 60. Neuchâtel; Paris: Delachaux & Niestlé, 1931-1968. (IRDP 604).

Images du passé. Choix de textes pour servir à l'initiation à l'histoire. - D. JEANGUENIN. - Lausanne: L'edicateur; Société pédagogique romande, s.d. (IRDP 3471).

Cahier de l'environnement No. 3. - D. LARPIN, G. PRIMATESTA. - Genève: Département de l'instruction publique, 1981. (IRDP 20457).

A la recherche du temps passé ou le quotidien de mes arrière-grands-parents / sous la direction de Georges Primatesta. - Genève: Département de l'instruction publique, 1981. (IRDP 20456).

Histoire: de l'Antiquité à nos jours. - M. CHAULANGES, M. PEVSNER. - Nvile éd. - Paris: Delagrave; Vevey: Spes, 1981. (IRDP 20443).

Histoire-Géographie, documents et exercices pratiques. Paris: A. COLIN, 1977-1978 (classes de 5^e et 6^e). 2 cahiers. (IRDP 9430).

Histoire générale des origines au XIII^e siècle. Préhistoire, Orient ancien, Grèce. Rome. Le Moyen Age jusqu'en 1314. - 4^e éd. - E. BA-DOUX, R. DÉGLON. - Lausanne: Payot, 1968. (IRDP 632).

Histoire générale du XIV^e au XVIII^e siècle. - 4^e éd. - E. GIDDEY. - Lausanne: Payot, 1974. (IRDP 634).

Histoire générale de 1789 à nos jours. - 4^e éd. entièrement refondue. - G. CHEVALLAZ. - Lausanne: Payot; Québec: Pédagogia, 1974. (IRDP 633).

150 documents d'histoire générale. 1789-1973. - F. BOUQUET, J. HERMAN, L. HUBLER... et al. - Lausanne: Payot, 1974. (IRDP 633).

Documents d'histoire suisse. 1240-1968. - M. SALAMIN. - Sierre: Imprimerie sierroise, 1969-1970. (IRDP 2636).

Résumés d'histoire. Survol du XIX^e siècle. 3^{èmes} années classiques et scientifiques. Tirage provisoire. - Neuchâtel: Département de l'instruction publique, 1974. (IRDP 10043).

Résumés d'histoire. La fin de l'époque romaine et le Moyen Age jusqu'en 1300. 3^{èmes} années classiques et scientifiques. Tirage provisoire. - Neuchâtel: Département de l'instruction publique, 1973. (IRDP 6007).

L'épopée helvète. - E. BURGLER. - Genève: Ed. Lied/DIP, 1983. (Bande dessinée). (IRDP 20968).

Lecture et documents. Histoire nationale. 1789-1945. - Genève: Département de l'instruction publique. Cycle d'orientation, 1970-1974. (IRDP 3315).

Histoire. Collèges d'enseignement techniques commerciaux. Cours professionnels. - G. DANGUILLAUME, M. ROUABLE. - Paris: Dunod, 1966-1967. 3 vol. (IRDP 3318).

Collection d'histoire. 6^e. L'Égypte. L'Orient. La Grèce. Programme 1963. Enseignement du Second degré et Collèges d'Enseignements général. - L. HAMAND, L. GENET. - Paris: Hatier, 1965. (IRDP 3324).

Collection d'histoire. 5^e. Rome et les débuts du Moyen Age. M. DAURON, J. DEVISSE. - Paris: Hatier, 1962. (IRDP 3324).

Guide romain antique. - G. HACQUARD, J. DAUTRY, O. MAISANI. - Paris: Hachette, 1952. (IRDP 2364).

Nouvelle collection d'histoire. - Paris: Bordas. - 6^e. L'Antiquité, 1973. (IRDP 2572).

Brève histoire de Genève. - L. BINZ. - Genève: Chancellerie d'Etat, 1981. (IRDP 20649).

Connaissance de l'environnement 4^e année: géographie, histoire, sciences. - JEAN WAGNER. - Delémont: DIP Jura, 1983. (IRDP 20856).

Histoire de la Suisse. - J.P. DORAND, D. STEVAN, J.C. VIAL, F. WALTER, groupe animé par M. DUCREST. - Fribourg: Éditions Fragnières, 1984.

Un obiettivo moderno per gli studi liceali e per la maturità

Dieci tesi sull'articolo dell'Ordinanza federale di maturità che illustra gli scopi dei licei (ORM, art. 7¹⁾)

Alla revisione dell'Ordinanza federale per il riconoscimento degli attestati di maturità (ORM) è interessata anche la Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie (SSISS), soprattutto con le associazioni di materia che dovranno proporre i nuovi programmi.

La Commissione Liceo - Università, una delle commissioni permanenti della SSISS che raggruppa una trentina di docenti liceali e universitari, ha ricevuto l'incarico di studiare l'attualità dell'articolo 7 dell'ORM - quello che definisce gli scopi delle scuole che preparano alla maturità - e di dedurre alcune linee direttrici che possano servire a stimolare la discussione e la riflessione sui contenuti e sui metodi dell'insegnamento liceale. Il risultato di questo lavoro è consegnato in dieci tesi, commentate e accompagnate da un elenco di questioni che vogliono porre a confronto i principi enunciati nelle tesi con la realtà scolastica.

Nel numero 2/1985 della rivista della SSISS Gymnasium helveticum, apparso verso la metà di marzo, sono pubblicate le versioni integrali in tedesco e in francese del rapporto della Commissione; per ragioni di spazio è stato possibile pubblicare in italiano solo una parte del documento. Il Dipartimento della pubblica educazione ha quindi deciso di presentare la versione integrale in italiano

su questo numero della rivista, in modo da raggiungere e coinvolgere tutti i docenti del settore medio superiore.

I. Introduzione

La maggior parte dei problemi di oggi sono il riflesso di una profonda crisi che mette in discussione la nostra civiltà.

Crisi causata, fra l'altro, dal condizionamento troppo spesso imposto dalla ricerca di un utile immediato; dall'assenza di un pensiero unitario, dall'incapacità quindi di cogliere i sistemi nel loro insieme; dall'incertezza su quelli che sono i veri valori.

Per affrontare questa crisi complessa sono indispensabili un profondo mutamento della mentalità e un ripensamento dei valori.

La scuola secondaria - e soprattutto gli obiettivi delle riforme dell'ORM - deve tener conto di questa situazione: l'articolo 7 è ancora attuale? va rivisto o addirittura riformato?

Dopo approfondita analisi, la Commissione Liceo - Università è del parere che esso offre ancora oggi indicazioni valide. Si constata però che non poche esigenze poste da questo articolo vengono viepiù ignorate; con le dieci tesi, la CLU cerca invece di accentuarle. Le tesi hanno assunto quindi il carattere di linee direttrici, formano un tutto unico e non vanno di conseguenza considerate singolarmente. Anche quando i processi formativi ed educativi che vi trovano eco non rispecchiano l'odierna situazione dei licei e delle università, dovrebbe essere possibile dedurre dalle tesi immediate conseguenze per la realtà scolastica, indipendentemente dai problemi organizzativi; per questo esse sono accompagnate, oltre che da un commento, da un elenco di domande.

II. Le tesi

1. Nel concetto di «maturità» (idoneità a seguire gli studi superiori), che è lo scopo di tutti i licei, sono compresi obiettivi di formazione e di educazione.

Gli obiettivi della formazione dovrebbero essere espressi chiaramente affinché lo studente possa rendersi conto di ciò che deve imparare.

Gli obiettivi dell'educazione sono più difficili da definire perché l'educazione si presta meno ad essere pianificata. Essa si realizza solo nel processo vivo dell'apprendimento e dell'insegnamento: si concretizza cioè nella e durante la formazione.

Per tutte le discipline liceali ci si deve chiedere continuamente quale sia il contenuto educativo della disciplina; anche ogni singolo docente deve essere sempre alla ricerca di una risposta a questa domanda. Il contributo che ogni disciplina dà all'educazione è definito in larga misura da ciò che deve imparare uno studente che all'università non studierà quella disciplina.

Per altri aspetti concernenti il compito del liceo nell'ambito della formazione e dell'educazione, si rimanda al rapporto sulla valutazione e sulla selezione apparso nei numeri 2 e 4/1982 della rivista *Gymnasium helveticum*.

2. Gli studenti in possesso di un attestato di maturità devono essere in grado di iniziare con buone prospettive uno studio universitario e di assumere in futuro incarichi di responsabilità nella professione e nella società.

Nella definizione dei requisiti per gli studi universitari bisognerà prestare maggior attenzione che nel passato alle qualità e agli atteggiamenti umani generali. Ci si renda però conto che proprio tali qualità e tali atteggiamenti non possono essere valutati con note e che la scuola dovrà tuttavia creare condizioni adeguate al loro promovi-

mento. In parecchi casi, iniziare con buone prospettive uno studio universitario significa anche conoscere bene almeno una seconda lingua nazionale, in modo da rendere possibile lo studio in un'altra regione linguistica.

I requisiti per iniziare con buone prospettive uno studio universitario vanno però definiti non in modo unilaterale dalle università, ma in una discussione con l'altra istituzione coinvolta: il liceo.

È molto più difficile dare un quadro delle conoscenze, degli atteggiamenti, delle attitudini e delle capacità atte a consentire agli studenti di assumere in seguito incarichi di responsabilità nella professione e nella società. Le tesi che seguono tentano di illustrare in modo succinto queste capacità.

3. L'obiettivo globale citato nella seconda tesi comprende sia solide conoscenze di base in tutte le discipline di maturità sia lo sviluppo delle attitudini fisiche, della sensibilità, della volontà e della disponibilità a socializzare. Esso presuppone curiosità, spirito di iniziativa, capacità critica di pensiero e di giudizio, disponibilità al lavoro, apertura verso il mondo e senso di responsabilità.

I contenuti delle solide conoscenze di base non dovrebbero già essere definiti in funzione dello studio universitario di una disciplina specifica. D'altra parte, studenti con doti particolari dovrebbero essere favoriti in vista dei loro studi universitari futuri. Ogni disciplina deve esaminare quale contributo può dare allo sviluppo delle attitudini generali e particolari degli allievi.

Affinché le qualità richieste possano essere sviluppate, sono da esaminare, in particolare, il programma di ogni disciplina e l'insegnamento effettivamente impartito.

La curiosità, l'autonomia di pensiero e la ca-

¹⁾ Art. 7.

¹ Scopo delle scuole che preparano a tutti i tipi di maturità è di formare allievi in grado di seguire gli studi superiori, dando loro solide conoscenze di base e capacità critica di giudizio, senza esigenze specializzazioni eccessivamente approfondite. Gli istituti perseguono tale scopo sviluppando armoniosamente l'intelligenza, la volontà, la sensibilità e le attitudini fisiche.

² Gli allievi dell'ultimo corso non devono solo ritenere, assimilare od esporre le materie d'insegnamento ma anche comprendere correttamente i problemi di adeguata difficoltà ed esporne la soluzione in modo preciso.

³ La sicurezza della conoscenza, l'autonomia del giudizio e la chiarezza dell'ideazione presuppongono la capacità di esprimersi con proprietà nella lingua materna. È di conseguenza necessario accordare all'espressione linguistica la massima attenzione non solo nell'insegnamento della lingua materna ma anche in quello delle altre discipline.

⁴ La scuola deve formare persone colte, idonee al lavoro collettivo e, come membri della società, coscienti delle rispettive responsabilità di uomini e cittadini. Essa dev'essere pervasa di uno spirito d'attaccamento ai valori culturali e linguistici del Paese, aperto nondimeno sul mondo.

pacità critica di giudizio richiedono che nell'insegnamento sia concesso allo studente un adeguato spazio libero.

L'apertura verso il mondo richiede la conoscenza di altri ambiti culturali e favorisce la tolleranza nei confronti di altre idee e di altri valori.

Né va dimenticato che proprio gli atteggiamenti fondamentali citati in questa tesi non possono essere valutati con note; anzi che spesso si crea addirittura un contrasto fra la valutazione con note e questi atteggiamenti.

Questa tesi mette immediatamente in discussione anche il ruolo del docente. Il docente non è più l'unico responsabile su una via che gli studenti devono seguire; soprattutto nelle classi superiori il docente dovrà diventare animatore di processi di apprendimento. È ovvio che un docente che non possiede queste qualità non le può trasmettere ai suoi studenti.

4. Ogni disciplina deve preoccuparsi di preparare gli studenti agli studi superiori attraverso un insegnamento basato sull'esame di casi esemplari. Accanto al pensiero caratteristico della disciplina va curato anche il pensiero interdisciplinare; accanto alle forme settoriali del pensiero vanno coltivate anche quelle che mettono in risalto le interazioni e le correlazioni fra le diverse variabili (*vernetztes Denken*). Quest'ultima forma del pensiero deve essere sorretta dalla comprensione dell'insieme sempre più complesso dei fattori sociali, economici, ecologici e politici.

Secondo Wagenschein, un insegnamento basato sull'esame di casi esemplari deve rendere accessibile un più vasto settore del sapere, deve trasmettere agli studenti la conoscenza dei particolari processi conoscitivi della disciplina e deve anche indicare la relatività del modo in cui, nella scienza, si giunge a nuove conoscenze e con ciò dare un'idea della relatività delle conoscenze umane.

Nell'insegnamento, l'accesso a contenuti di una tale densità è possibile solo se gli studenti assumono un atteggiamento problematico e se pongono domande alle quali si cerca assieme una risposta, scoprendo ed esplorando i problemi e la realtà soggettiva.

Lo studio di casi esemplari vien completato da una succinta panoramica che permette allo studente di inquadrare l'esempio in un contesto più ampio. La realizzazione di questo principio necessita di un adeguato spazio libero perché alla fin fine è lo studente stesso che collabora alla scelta dei casi.

In questo senso è necessaria anche una valutazione individualizzata e maggiormente formativa, cioè una valutazione orientata verso i processi di apprendimento.

Realizzare un insegnamento basato sullo studio di casi esemplari non significa per il docente assecondare i propri particolari interessi; la scelta degli «esempi» necessita di un'accurata analisi didattica.

Coltivare le forme di pensiero che mettono in risalto le interazioni e le correlazioni fra le

diverse variabili (*vernetztes Denken* secondo Verster) non significa realizzare un insegnamento interdisciplinare. Con *vernetztes Denken* è intesa piuttosto una forma di pensiero che, a differenza della linearità del pensiero logico-deduttivo, cerca di comprendere in modo sistematico i problemi nella interazione delle diverse variabili. Vanno così scoperte le relazioni di un problema che è oggetto di insegnamento, per esempio gli effetti sui più svariati settori dell'ambiente e le interazioni con essi.

È compito di ogni docente curare questa forma di pensiero. È poi compito del Collegio dei docenti curare l'insegnamento interdisciplinare. L'insegnamento interdisciplinare richiede collaborazione e soprattutto programmazione comune del lavoro scolastico.

Questa programmazione può essere istituzionalizzata solo fino a un certo punto; poiché la collaborazione dipende sempre anche dalle relazioni interpersonali, non se ne può fare un obbligo ma solo facilitarla.

5. Poiché il gusto estetico è una componente fondamentale della formazione, ad esso va prestata la dovuta attenzione in tutte le discipline, non solo in quelle cosiddette artistiche.

Tutte le discipline sono chiamate a risvegliare il gusto estetico. Si tratta di suscitare e favorire la sensibilità degli studenti per la bellezza intrinseca di un'opera sia nel campo artistico sia in quello scientifico. Con «bellezza intrinseca» possono essere intese, nel senso dell'estetica tradizionale, la semplicità, la compiutezza, l'eleganza; la «bellezza» fa parte dei concetti trascendentali dell'«*unum, verum, bonum*» (Aristotele) e provoca il puro piacere «disinteressato» (Kant).

In un senso più ampio, fa parte del «bello» non solo ciò che è armonioso ed equilibrato, ma anche la tensione, il contrasto, il grottesco, la dissonanza.

L'educazione estetica deve mirare a raggiungere un equilibrio fra la razionalità e i sentimenti. Il piacere del bello è spesso vicino al gioco e, come questo, richiede lo spazio libero della *σχολή* dell'ozio.

La riflessione estetica deve avere effetti anche sul comportamento: rispetto, meraviglia, ammirazione, capacità di immedesimazione, senso dell'ordine, presentazione chiara ed espressione convincente.

6. L'uso differenziato della lingua scritta e parlata deve essere preoccupazione importante di tutte le discipline.

È un fatto che molti giovani, in generale, non mancano di fantasia, di creatività, di idee; sovente però non sanno esprimere in modo chiaro ciò che intendono, né oralmente né per iscritto. Ciò non è, in primo luogo, dovuto al rapporto lingua scritta / dialetto, ma ad alcune tendenze attuali (predominio dell'immagine, depauperamento della lingua e sua sostituzione con abbreviazioni e con formule, *basic* come latino del ventesimo secolo). La scuola deve favorire ed esercitare in tutte

le discipline un uso differenziato della lingua attraverso la creazione di situazioni autentiche che stimolino l'espressione scritta e quella orale.

L'educazione linguistica nella lingua materna è educazione del pensiero; la conoscenza e la padronanza delle strutture linguistiche formali (non solo di quelle grammaticali) sono strettamente legate allo sviluppo delle capacità comunicative che, a livello liceale, vanno definite nei termini di un'autentica capacità di dialogo.

In particolare è da considerare l'aspetto culturale: promuovere la comprensione della dimensione storica è l'occasione per gli studenti di occuparsi delle più diverse forme culturali di pensiero e di espressione.



Queste considerazioni concernono anche le lingue straniere, in particolare quelle nazionali. L'approfondimento della comprensione della Svizzera plurilingue deve essere preoccupazione centrale di queste discipline, ma non solo di queste. Va anche considerato il fatto che le conoscenze linguistiche sono importanti in vista della mobilità futura dello studente.

7. La curiosità del singolo, la sua iniziativa personale e la sua disponibilità al lavoro sono da sviluppare nell'ambito di un rapporto educativo basato sulla solidarietà e sulla collaborazione.

Il senso di responsabilità deve esplicarsi, partendo dall'interno della comunità scolastica, non solo verso il Paese, la sua cultura e le sue istituzioni democratiche, ma anche verso il futuro dell'intera umanità. Ciò implica la presa di coscienza del fatto che non si può più realizzare tutto ciò che è fattibile e che l'uomo deve aver riguardo per il prossimo e per l'ambiente.

Nella nostra società pluralistica è difficile trovare un consenso sulle basi etiche dell'educazione. Questa constatazione non deve dispensarci dal chiedere che il liceo sia un luogo in cui si deve prender posizione. Agire eticamente potrebbe significare:

- agire con senso di responsabilità nei confronti di se stesso, del prossimo, dell'ambiente e del futuro;
- considerare le conseguenze e le ripercussioni di tutte le misure che si prendono.

Riconoscere i limiti di ciò che si può fare non deve condurci alla rassegnazione, ma deve al contrario favorire atteggiamenti come la precisione, l'accuratezza e la perseveranza. Docenti e studenti devono riconoscere e ammettere i propri limiti, ma nello stesso tempo esser pronti ad affrontare i problemi in profondità e a non fermarsi alla superficie e alle apparenze.

Della disponibilità al lavoro fanno parte anche la curiosità e l'iniziativa personale, che sono possibili solo a condizione che la scuola non diventi un'istituzione totalizzante per lo studente, cioè che non lo occupi totalmente. La curiosità e l'iniziativa personale - concetti positivi del campo d'azione dell'individuo - hanno però i loro limiti nei bisogni legittimi del prossimo e dell'ambiente.

Il gruppo deve imparare a riconoscere e a rispettare le capacità e le peculiarità di ognuno.

Nelle nostre scuole, la situazione attuale favorisce ancora l'individualismo. La disponibilità alla cooperazione e al lavoro di gruppo non deve rimanere un postulato teorico, ma va realizzata nella pratica. Se il senso di responsabilità deve essere esplicito partendo dall'interno della scuola, si avranno conseguenze anche per la vita di questa scuola: maggior partecipazione e corresponsabilità degli studenti nella scelta dei contenuti all'interno dei programmi di insegnamento e nella vita scolastica. Esercitare una tale corresponsabilità include la possibilità del fallimento e dell'insuccesso.

8. La coscienza delle proprie responsabilità come uomo e come cittadino si dimostra con le azioni. Agire responsabilmente significa essere consapevole della nostra società anche come prodotto storico, conoscere le

sue più importanti forme di organizzazione e il loro funzionamento, come pure riconoscere le possibilità e i limiti di un cambiamento. Tutte le discipline devono contribuire a sviluppare queste conoscenze.

L'educazione civica non dovrebbe essere assegnata ad un'unica materia; gli aspetti storici e sociali devono avere un posto fisso nell'insegnamento di tutte le discipline. Ogni docente è anche cittadino, ogni disciplina ha la sua importanza sociale; non dovrebbero quindi mancare le occasioni per accennare a questi aspetti.

La conoscenza della dimensione storica della realtà che viviamo, realtà che è un insieme storicamente evoluto e modificabile, non serve a nulla se rimane solo a livello teorico; essa deve diventare un atteggiamento in cui il metter tutto in discussione e il comportamento critico coesistono con il rispetto delle tradizioni. Anche la scuola è una forma di organizzazione con una sua storia sociale. È quindi importante che gli studenti possano vivere e provocare cambiamenti all'interno della propria scuola.

9. L'educazione e la formazione hanno carattere dinamico; non sono quindi importanti solo gli obiettivi, ma anche gli stimoli che li accompagnano. Parecchi stimoli esplicheranno solo più tardi tutti i loro effetti. Dato che persino conoscenze e capacità ritenute fondamentali possono cambiare, è importante che lo studente sia in grado di prender conoscenza dell'evoluzione della scienza per poter imparare a reagire anche in futuro in modo creativo e flessibile alle nuove sfide.

Il carattere dinamico dell'educazione e della formazione non è, in primo luogo, dovuto al progresso del sapere dell'umanità, bensì al modo con cui viviamo i cambiamenti del nostro sapere, dei nostri atteggiamenti, della nostra visione d'insieme dei problemi, del nostro potere discrezionale. Lo studente liceale dovrebbe imparare a superare le contraddizioni del nostro tempo ed a riflettere sulle proprie posizioni. Ciò non deve condurci a rifiutare ogni cambiamento e neppure a non prender posizione né dal punto di vista etico né da quello conoscitivo. Ogni posizione acquisita si inserisce in una linea

di sviluppo; ogni progresso conduce da una posizione provvisoria alla prossima posizione altrettanto provvisoria; norme e forme, nonché obiettivi tradizionali, possono offrire un orientamento che eviti la confusione o addirittura la disperazione.

L'evoluzione del sapere ci costringe a ripensare e a rinnovare i contenuti. Questo però non deve condurre a un sovraccarico dei programmi, bensì alla loro riduzione. Vanno trasmesse soprattutto quelle capacità che permettono di far fronte all'evoluzione del sapere.

10. Le associazioni di docenti, i gruppi di materia, le direzioni e le comunità scolastiche devono essere coinvolti in una discussione permanente su queste problematiche e vegliare affinché l'attuale ORM venga sfruttata in modo ottimale nel senso di queste tesi. Se necessario, si dovranno proporre per tempo gli opportuni correttivi.

Il postulato della discussione permanente non è di facile realizzazione; non lo è né nell'ambito ristretto della singola scuola né in seno alle associazioni. Le possibilità di promuovere istituzionalmente questa discussione vanno però sempre riesaminate attentamente. Si tratta di un compito che deve essere sentito contemporaneamente sia alla base sia al vertice: nella discussione fra colleghi della stessa disciplina (in cui si dovrebbe allargare l'ottica della disciplina al di fuori e al di sopra dei suoi limiti) e grazie a sollecitazioni che vengono da autorità ed istituzioni.

In questo ambito, i corsi di aggiornamento hanno un ruolo importante; essi dovrebbero affrontare soprattutto problemi generali e interdisciplinari.

III. Questionario sulle tesi

Il presente questionario ha un duplice scopo:

- quello di fornire materiale e tracciare alcune linee per l'elaborazione di programmi quadro per i licei;
- quello di indurre i docenti (come persone, come membri di una comunità scolastica e come membri delle associazioni delle singole discipline) a paragonare le tesi con la loro realtà scolastica e a riflettere sulla propria attività.

Per questo motivo il questionario è suddiviso in due parti. La prima parte comprende i problemi comuni a tutte le associazioni di disciplina, quelli che sono importanti soprattutto per l'elaborazione dei programmi quadro. Nella seconda parte abbiamo cercato di riassumere le idee fondamentali contenute nelle tesi. Le domande hanno lo scopo di dare alcuni suggerimenti per possibili temi di discussione nell'ambito delle scuole e delle associazioni disciplinari. Esse non hanno carattere conclusivo: sono possibili sia ampliamenti sia altre domande. La maggior parte delle domande si può porre su diversi piani:

- a) quali sono i CONTENUTI atti a conseguire gli obiettivi fissati?



- b) quali sono i **PRINCIPI METODOLOGICI** che vanno rispettati?
- c) quali sono le misure da prendere nell'ambito dell'**ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA**?
- d) quali sono gli aspetti **INTERDISCIPLINARI** che vanno rispettati? qual è il contributo che la propria disciplina può dare al raggiungimento degli obiettivi? qual è il contributo che ci si aspetta dalle altre discipline per il conseguimento dei propri obiettivi?

Domande generali

- 1. Quali sono le possibilità di far valere nella realtà scolastica le idee direttrici contenute nelle tesi? qual è la loro importanza per il suo insegnamento?
- 2. Quali sono le difficoltà della realizzazione delle nostre idee direttrici?
- 3. Come giudica la realtà scolastica in confronto con le nostre tesi?
- 4. Quali sono i nuovi contenuti e gli obiettivi che andrebbero considerati nell'elaborazione di programmi quadro?
- 5. Quali contenuti che attualmente fanno parte dei programmi scolastici o che vi si intendono introdurre appartengono piuttosto agli studi universitari?
- 6. Quali sono le conseguenze che si devono trarre dalle tesi per la formazione e l'aggiornamento dei docenti?
- 7. Quali le conseguenze per la scelta dei docenti?

Problemi

1. Educazione / formazione

- a) Nella sua disciplina esiste un consenso sugli obiettivi di educazione e di formazione?
- b) Come si possono distinguere gli obiettivi dell'educazione e della formazione del liceo da quelli dell'università?
- c) Esistono criteri per iniziare con buone prospettive uno studio universitario (in generale e nella sua disciplina)?
- d) Nella sua disciplina, qual è l'importanza da accordare alle forme di lavoro incentrate sullo studente?

2. Conoscenze di base

- a) Quali sono le conoscenze ritenute indispensabili per un futuro studente universitario che non studierà nel campo della disciplina che lei insegna?
- b) In quale settore ritiene possibile, nella sua disciplina, una riduzione dei contenuti senza pregiudicare il principio della cultura generale?
- c) A quali contenuti e a quali attitudini andrebbe accordato, nel liceo, uno spazio maggiore?
- d) Quali sono i contenuti che trasferirebbe piuttosto all'università?
- e) Nella sua disciplina, come immagina la realizzazione di un insegnamento basato sull'esame di casi esemplari?
- f) Nella sua disciplina, qual è il ruolo dei metodi e dei sussidi didattici nel raggiungimento delle conoscenze di base?



- g) Quali conoscenze e attitudini ritenute fondamentali sono cambiate? quali conseguenze ne deduce?
- h) È possibile, nella sua disciplina, giungere a un consenso sulle conoscenze fondamentali necessarie per l'università?

3. *Vernetztes Denken* (forma di pensiero che mette in risalto le interazioni e le correlazioni fra le diverse variabili) e insegnamento interdisciplinare.

- a) Il concetto di *vernetztes Denken* nel senso della tesi 4 è per lei un'esigenza fondamentale o solo uno slogan?
- b) In quali forme si può far valere l'esigenza di dar maggior peso a questa forma di pensiero?
- c) In quali settori del suo insegnamento può immaginare un contributo di altre discipline?

4. Educazione estetica

- a) In quali settori della disciplina e con quali metodi può avvenire l'educazione del gusto estetico?
- b) In quali settori percepisce le tensioni che nascono dalla contraddizione fra l'esigenza di curare la forma e talune tendenze della nostra epoca di negligenza ogni forma?
- c) Quali sono le possibilità di creare nei nostri licei (o di mantenere) lo spazio necessario per l'*otium*?
- d) Quale può essere il contributo della sua disciplina alla creatività e alla fantasia?
- e) Cosa pensa del conflitto fra la selezione e il promovimento delle forze affettive, difficilmente valutabili con note?

5. Educazione etica

- a) Nella nostra società pluralista esiste ancora un consenso sulle basi etiche dell'educazione o si tratta solo di formule vuote?
- b) Dove può e dove deve lo studente assumersi responsabilità nella scuola?
- c) Quali sono le possibilità di azione dello studente nell'istituzione «scuola»?

- d) Su quali conoscenze si basa per lo studente (e per il docente) la consapevolezza del fatto che non tutto ciò che è fattibile va fatto?

- e) Come interpreta il concetto di «disponibilità al lavoro» in rapporto alla sua disciplina e alle esigenze che pone ai suoi allievi?

- f) Come si può favorire maggiormente la solidarietà?

- g) Come si può favorire la disponibilità degli studenti a socializzare con i compagni?

- h) Come si possono conciliare il promovimento delle capacità individuali e l'esigenza di solidarietà?

- i) Nelle nostre scuole e nella sua disciplina, come si possono favorire la curiosità, lo spirito d'iniziativa e l'apertura verso il mondo? Dove vede i principali ostacoli al loro promovimento?

6. Il carattere dinamico della formazione e dell'educazione

- a) In quale misura lo sviluppo delle scienze e la discussione sui problemi filosofici che esso pone sono oggetto di insegnamento nei licei?

- b) Qual è l'importanza del cambiamento delle norme nell'insegnamento liceale? quali conflitti possono sorgere?

- c) Quale spazio va riservato al mantenimento delle tradizioni e quale importanza va loro accordata?

- d) Sapere che la realtà, come prodotto di un'evoluzione, è modificabile significa anche insicurezza (per il docente e per lo studente)? È auspicabile questa insicurezza?

- e) Il carattere dinamico del processo educativo sta piuttosto nel conoscere il progresso del sapere dell'umanità o nel vivere il cambiamento del proprio sapere e dei propri atteggiamenti? Se approva la seconda posizione, come la si può realizzare nell'insegnamento?

- f) In questo contesto, quali sono le sue richieste per la formazione e l'aggiornamento dei docenti?

L'apprendimento della lettura nelle prime classi della Svizzera Italiana

Giudizi degli insegnanti e prove oggettive

Riassunto

Partendo dal presupposto che la lettura rimarrà ancora a lungo uno degli obiettivi fondamentali dell'istruzione e un tema cruciale dell'analisi psicologica e pedagogica, vengono ridati sinteticamente i risultati di una recente indagine svoltasi nella Svizzera Italiana su un campione di 700 alunni e 40 insegnanti. Nella ricerca abbiamo considerato il fatto che è alquanto problematico avviare un discorso a lungo termine sulla programmazione curricolare, sulle terapie rieducative e sulla prevenzione delle difficoltà in lettura, se:

a) non si è dapprima definito il concetto di lettura (pur consapevoli delle difficoltà che sussistono in un simile proposito); e b) se manca, in un dato territorio, la possibilità di una verifica oggettiva del livello di apprendimento della lettura e del suo rapporto con i «disturbi dislessici».

Avvertendo la necessità di disporre di uno strumento in grado di orientare il lavoro dell'operatore scolastico e partire da risultati oggettivamente rilevanti, vien proposta l'utilizzazione delle Prove di lettura MT pubblicate da Cornoldi & Colpo (1981). Le Prove MT riguardanti la seconda, terza e quarta elementare sono state recentemente standardizzate dall'autore di questo articolo per la Svizzera Italiana.

Per ogni fascia di scolarità considerata viene prevista una prova individuale e una prova collettiva. La prima consente di raccogliere informazioni sulla correttezza e la rapidità di lettura, mentre la seconda intende permettere di valutare il grado di comprensione della lettura. Le Prove MT sono semplici nella somministrazione e nell'attribuzione dei punteggi, ciò che le rende adatte all'uso da parte dell'insegnante.

Introduzione

Cosa significa «leggere» e «saper leggere»? Come vengono decifrate le lettere e le parole? Come si giunge al significato? È difficile rispondere brevemente a queste domande ed evitare contemporaneamente la trappola di un vano lirismo culturale e

quella di un incomprensibile resoconto tecnico.

Leggere è prima di tutto un processo cognitivo che interessa quasi tutte le funzioni cerebrali, sensorie e motorie: linguaggio, attenzione, aspettative, codificazione, categorizzazione, comprensione, selezione e i vari tipi di memoria. Come si vede, impossessarsi dello strumento della lettura è uno dei compiti più difficili che siano richiesti al bambino. I meccanismi implicati in questa attività richiedono abilità tanto complesse da suscitare nella mente di chi si occupa dei problemi legati all'apprendimento della lettura la seguente, paradossale affermazione: *in fondo ci deve sorprendere, vista la complessità del processo di lettura, che il numero dei bambini che non apprendono a leggere o che trovano seri ostacoli in tale apprendimento non sia più diffuso. Il numero degli insuccessi, tuttavia, non è per niente esiguo. Ciò ci costringe a riflettere costantemente sulle modalità da seguire – sia in una dimensione scientifica che in una dimensione di pratica scolastica – per poter permettere ad ogni bambino la conquista dell'importante strumento della lettura. Sapendo che un fallimento in questo campo di conoscenze porta quasi inevitabilmente ad uno stato di emarginazione, si comprende come ogni fallimento sia di troppo e sia perciò da evitare.*

In una recente indagine svoltasi su un campione di 700 alunni ripartiti su una quarantina di classi della seconda, terza e quarta elementare del canton Ticino e del Grigioni Italiano, ci si è proposti di iniziare a colmare certe lacune circa lo stato di verifica dell'apprendimento della lettura nella Svizzera Italiana. Oltre al fatto di predisporre uno strumento standardizzato per la verifica della capacità di lettura, la ricerca intende offrire un possibile quadro di riferimento per quanto concerne la diagnosi promozionale e l'intervento psico-pedagogico sulle difficoltà di lettura, senza per questo dimenticare le modalità di prevenzione e le implicazioni curriculari che ne derivano.

L'indagine è stata focalizzata su quattro obiettivi:

a) chiarire, sulla base di un modello teorico e al di là di una semplice enunciazione globale, cosa vuol dire «saper leggere»;

b) accertare, nell'ambito della Svizzera Italiana, quale sia la percezione (soggettiva) degli insegnanti circa le dimensioni e le caratteristiche delle difficoltà d'apprendimento della lettura;

c) verificare, nello stesso territorio e con la stessa popolazione, quale sia il livello d'apprendimento della lettura in base ad una serie di prove oggettive²⁾;

d) confrontare i risultati ottenuti in base ai giudizi soggettivi degli insegnanti (punto b) con i risultati ottenuti dalla verifica oggettiva (punto a).

In questo articolo viene presentata una breve sintesi dei risultati più significativi della ricerca come pure alcune delle considerazioni di fondo che maggiormente possono interessare i nostri insegnanti.

Aspetti teorici³⁾

Gli interrogativi da porsi di fronte alla domanda «che cos'è la lettura?» sembrano infiniti. Molti di essi – malgrado il costante interesse delle scienze cognitive e dell'educazione – non hanno mai trovato una risposta esauriente. Se si scorrono i numerosissimi studi compiuti in questi ultimi anni nel campo delle ricerche sulla lettura, si può constatare senza grandi difficoltà che su di essa sono state dette tante cose che rientrano in una logica di «terrorismo intellettuale» (FOUCAMBERT 1981). Questo è avvenuto, tra l'altro, tutte le volte che si è mancato di far riferimento a un ben determinato modello teorico.

Tenendo conto delle conoscenze della psicolinguistica moderna (cfr. per es. GOODMAN 1971) vorremmo accennare a uno dei possibili modelli interpretativi della lettura, rimandando al lavoro originale per ulteriori dettagli e per l'esposizione grafica del modello.

Le sue caratteristiche, elencate molto sinteticamente, consistono

a) nell'identificazione – tramite l'impiego di flessibili strategie di segmentazione della parola – di una conformazione grafemica,

b) nella sua codificazione fonematica, cioè nella trasformazione dal segno grafico al suono,

c) nella decodificazione in un significato.

Il lettore non legge però realizzando un unico processo lineare, ma pensa, ricorda (grazie alla memoria a breve e a lungo termine), dimentica (spesso intenzionalmente) e collega costantemente ciò su cui gli occhi scorrono a quello che è accaduto prima e a quello che verrà poi. In quest'ultima importante attività il lettore fa uso di ciò che i linguisti denominano «restrizioni semantiche e sintattiche», ricorre all'anticipazione dei contenuti e verifica le ipotesi.

Soffermiamoci su un semplice esempio: nella frase «la carrozza è trainata dai miei quattro cavalli» il lettore, pur non avendo ancora intravisto l'ultima parola, ha tuttavia molti elementi a sua disposizione per aspettarsi un dato termine (in questo caso dev'essere un nome plurale, maschile, probabilmente di animale) o per escluderne altri.

Colui che legge può quindi costruirsi una ipotesi sulla base dei dati precedentemente immagazzinati

Nel modello di comprensione letterale il lettore coglie perciò le informazioni e i loro rapporti, la sequenza con la quale si susseguono gli eventi e il confronto tra situazioni diverse, così come sono state descritte all'interno del brano.

Questo modello non è però in grado di illustrare capacità più complesse ed articolate con cui il lettore usa le idee e le informazioni contenute esplicitamente nel brano per amalgamarle con le proprie intuizioni, esperienze e congetture, in modo da giungere a nuove elaborazioni e a nuovi contenuti (le cosiddette inferenze).⁴⁾ Solo nella prospettiva di un modello di comprensione inferenziale, è possibile spiegarsi tali collegamenti. Questo modello fornisce le integrazioni necessarie ad un'interpretazione della lettura secondo cui leggere non è tanto «trarre il senso da...» quanto piuttosto «dare un significato a...».

Anche qui facciamo seguire un esempio. La frase «È stato il maggiordomo» può essere compresa, infatti contiene informazione sintattica (soggetto, predicato, agente, azione) e informazione semantica (si può rispondere alla domanda «chi è stato?»). Non sappiamo però ancora cosa il maggiordomo abbia fatto. Supponiamo che la frase sia inserita in una proposizione più estesa: «Il detective tiene in sospetto il gangster, ma è stato il maggiordomo». Malgrado la proposizione non ci dica con esattezza cosa il maggiordomo abbia fatto, possiamo inferire con facilità che è stato un delitto e probabilmente un omicidio.

Sulla base di queste succinte considerazioni teoriche, ridiamo la definizione di lettura espressa da MIALARET (1981, p. 19), secondo cui

«Saper leggere è essere capaci di trasformare un messaggio scritto in un messaggio sonoro seguendo precise norme; è capire il contenuto del messaggio scritto; è essere capaci di giudicarlo e di apprezzarne il valore estetico.»

Considerando il modello inferenziale su cui ci siamo appena soffermati, si ritiene opportuno completare questa definizione con la seguente aggiunta:

«saper leggere – in un processo d'interazione tra lettore e testo – è anche elaborare il contenuto ricorrendo alle inferenze e all'attivazione delle strutture del pensiero.»

La percezione dei nostri insegnanti circa le dimensioni e le caratteristiche dei disturbi di lettura

Nel corso della ricerca ci è parso di fondamentale importanza proporre un'effettiva saldatura tra la teoria e la pratica psicopedagogica. Perciò ci siamo rivolti direttamente agli insegnanti chiedendo loro di evidenziare – in base a delle indicazioni soggettive – l'entità, le caratteristiche e la consistenza del fenomeno dei disturbi di lettura nel territorio della Svizzera Italiana.



Le varie analisi dei dati hanno sostanzialmente confermato i risultati di alcune recenti indagini condotte in Italia su questa tematica (cfr. per es. BOSCHI, SMORTI & TANI 1977), per cui, in sintesi, si può concludere che:

- quasi il 10% della popolazione degli alunni di seconda, terza e quarta elementare è stato segnalato dall'insegnante per notevoli difficoltà in lettura;
- i giudizi degli insegnanti, pur confidando nella loro buona fede, erano caratterizzati da incertezza ed imprecisione;
- l'incertezza consisteva nel fatto che solo 6 allievi su 10 sono stati riconosciuti in modo corretto come «deboli in lettura» per quanto riguarda il fattore 'correttezza' e solo 5 su 10 per quanto riguarda il fattore 'comprensione';
- l'imprecisione consisteva nel fatto che gli insegnanti hanno mostrato d'essere soggetti, nei loro giudizi sulla prestazione di lettura dei singoli alunni, ad un tipo di discriminazione che privilegia gli automatismi come la componente di rapidità e di correttezza, a danno di altre componenti come quella della comprensione.

Attuali interventi degli insegnanti e dei servizi specialistici

In considerazione dei dati – che non possono non destare qualche preoccupazione agli insegnanti stessi – inerenti alla qualità dei giudizi soggettivi dell'insegnante sulle capacità di lettura dei propri allievi, l'indagine ha inoltre rilevato:

- che in circa la metà dei casi di allievi segnalati per notevoli difficoltà di lettura gli insegnanti hanno dichiarato di provvedere da soli al superamento delle difficoltà, senza essere però in grado di definire le modalità dell'intervento individualizzato;

- che solamente il 28% degli insegnanti ticinesi e l'8% degli insegnanti grigionitaliani, di fronte agli insuccessi in lettura dei loro allievi, hanno riconosciuto di non sentirsi in grado di risolvere i problemi da soli e sono ricorsi ad un aiuto esterno;

– che nei pochi casi in cui gli insegnanti si sono rivolti ad esperti del settore, gli indici di soddisfazione espressi sono molto bassi. In base ai dati raccolti si è pure evidenziato che nel Grigioni Italiano la presenza del Servizio psicologico cantonale era fino a poco tempo fa praticamente impercettibile. Al contrario del canton Ticino, in cui è osservabile una migliore distribuzione dei servizi specialistici (sia del Sostegno pedagogico che del recupero individuale, quest'ultimo istituito in alcune delle regioni periferiche su iniziativa dei comuni).

La necessità di uno strumento per valutare l'apprendimento della lettura

I risultati del nostro lavoro parlano chiaro: i problemi legati alle difficoltà d'apprendimento della lettura di molti nostri alunni sono rimasti largamente irrisolti, in quanto i problemi sono stati affrontati con metodi d'indagine generici e senza che ci fosse un'organica connessione con gli operatori responsabili dell'intervento migliorativo. È diventato quindi necessario offrire agli insegnanti e agli operatori specializzati uno strumento che consenta di superare la soggettività dei giudizi, di identificare i limiti ai di sotto dei quali i risultati di apprendimento possano essere intesi come deficitari e di fornire informazioni concrete per un corretto intervento.

Le prove di lettura MT (cfr. nota 2 e vedi riquadro) rispondono egregiamente a tali necessità. Esse sono state standardizzate⁵⁾

La fiaba del tappeto

C'era una volta un bambino molto piccolo e molto curioso. Un giorno, si fermò a guardare una scimmietta. Quando si girò non vide più, in mezzo alla folla, né il papà né la mamma.

Cammina cammina, non riusciva a trovarli. Allora si mise a piangere.

— Perché piangi? — gli chiese un vecchio che vendeva tappeti.

Il bambino gli disse che si era perduto.

— Vuoi tornare a casa? Siediti su questo tappeto. È un tappeto speciale, che non vende a nessuno.

Il bambino si sedette. E il tappeto, che era magico, volò sopra il mercato, sopra la città e i campi, e atterrò proprio davanti alla sua casa.

Il bambino scese felice. Quando si voltò per ringraziare quel tappeto meraviglioso, lo vide già in alto nel cielo, e sempre più lontano. Il tappeto tornava dal suo padrone.

Rispondi alle seguenti domande facendo una croce sulla risposta giusta

1. Il bambino era andato al mercato

- ☐ A con i nonni
☐ B da solo
☐ C con il papà e con la mamma

2. Cosa si era fermato a guardare il bambino?

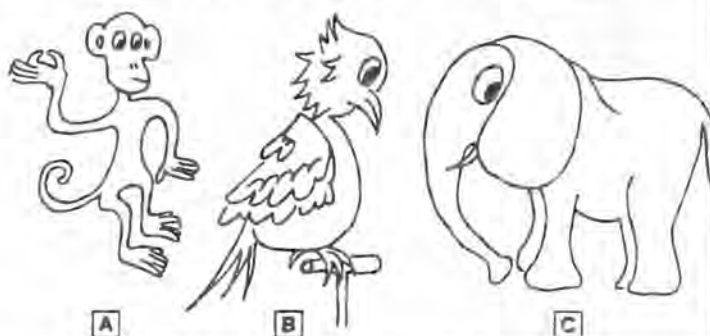


Fig. 1: Esempio tratto da una prova di COMPRENSIONE per la seconda classe. Il bambino, dopo aver letto il brano, deve rispondere a 10 domande a scelta multipla.

per tutte le classi dell'obbligo dalla prima elementare alla terza media. Per ogni fascia di scolarità considerata sono inoltre stati preparati brani di lettura differenziati sia per l'inizio che per la fine dell'anno scolastico, in modo da permettere un controllo non solo dei prodotti ma anche del processo d'apprendimento. Per quanto riguarda la Svizzera Italiana, per ovvi motivi di tempo e di mezzi a disposizione ci si è dovuti limitare alla standardizzazione delle prove d'entrata (da svolgere cioè alla fine del primo trimestre) per la seconda, terza e quarta elementare. Per queste tre classi sono disponibili precisi punteggi di taratura che si riferiscono a una popolazione scolastica rappresentativa per il Ticino e il Grigioni Italiano.

Lo strumento di verifica «Prove MT» comprende dapprima una fase collettiva di lettura silenziosa, in cui si svolge la prova di COMPRENSIONE (vedi Fig. 1). Le domande di tale prova prevedono alternative verbali o figurali a scelta multipla.

Dopo la comprensione, un altro aspetto fondamentale della lettura è rappresentato dall'efficienza con cui l'allievo realizza gli automatismi richiesti dall'atto del leggere. Tale efficienza si traduce nella rapidità e nella correttezza con cui il soggetto legge ad alta voce. Queste due variabili sono facilmente misurabili in una prova individuale, detta appunto di RAPIDITÀ e CORRETTEZZA. Durante tale prova l'insegnante segue la prestazione sull'apposita scheda per l'esaminatore e segna gli errori eventualmente compiuti dal soggetto. (Vedi esempio riportato alla Fig. 2). Inoltre registra il tempo necessario al soggetto per leggere il brano.

Ci teniamo ancora a sottolineare che proponendo l'applicazione di prove oggettive standardizzate non si perseguono assolutamente finalità classificatorie o di selezione. Le prove MT si rivolgono non solo all'operatore dei servizi specialistici, ma anche direttamente all'insegnante. Con i risultati delle prove egli potrà disporre in primo luogo di elementi precisi e comparabili tra di loro per

quanto riguarda le prestazioni e i progressi di ogni soggetto. In secondo luogo, le prove di lettura sono destinate a diventare un sofisticato strumento per l'«autovalutazione» della propria attività d'insegnamento e permettono di controllare l'efficienza dei metodi, dei materiali e dei tempi di programmazione. È importante perciò considerare le Prove MT non come un test di misurazione

GIOVANNI E LA VECCHIA CIVETTA

(scheda per l'insegnante)

	nome	Rip.	scor/corr.	
La luce della ^a luna tra i rami creava grandi macchie chiare e scure: (a)				24
Giovanni sembrava di essere circondato da paurosi animali, pronti a saltargli addosso. A un tratto (si) sentì il verso di un uccello. Giovanni sobbalzò. Ma subito dopo si calmò, pensando che doveva essere la Vecchia Civetta. Non aveva mai visto la Vecchia Civetta, ma tutti dicevano che c'era, di notte, nel bosco. X conclusione della prova				130
Si fece coraggio e gridò: — Vecchia Civetta, dove sei?				147
— Sono qui! — rispose una voce rauca.				159
Giovanni si guardò intorno, ma non vide niente di speciale.				178
— Che cosa vuoi, ragazzo? — disse ancora la voce. Giovanni si decise:				198
				200

Fig. 2: Esempio tratto da una prova di CORRETTEZZA E RAPIDITÀ (con la specificazione della lunghezza in sillabe e la siglatura degli errori compiuti da un insegnante)

fine a sé stesso, ma come uno strumento da impiegare all'interno di un processo di riqualificazione della didattica.

In terzo luogo, le Prove MT sono destinate all'uso dell'insegnante per un riconoscimento possibilmente tempestivo dei disturbi di lettura e alla conseguente segnalazione all'operatore specializzato per il sostegno psicopedagogico. Ovviamente le prove di per sé non permettono una rilevazione diretta e completa di tutti i fattori che possono essere alla base delle difficoltà gravi nell'apprendimento della lettura di un dato alunno. Esse forniscono però una prima, valida traccia per l'indagine diagnostica vera e propria. Senza voler entrare in questa sede nei meandri di una problematica tanto controversa quanto imprecisamente definita come quella dei «disturbi dislessici», è di fondamentale importanza che l'indagine specialistica non consideri il bambino a «compartimenti – stagno», ora vedendone solo l'aspetto cognitivo, ora vedendone solo l'aspetto affettivo o quello socio-ambientale. I momenti essenziali della ricerca diagnostica devono invece essere un tutto unitario, che vanno studiati approfonditamente uno per uno, ma che vanno pregiudizialmente inquadrati in una visione sistemica e globale.

Considerazioni conclusive

Negli ambienti scolastici, riguardo all'opportunità di impiegare metodi oggettivi-quantitativi per l'accertamento di una determinata prestazione come la lettura, ci sono opinioni contrastanti. Molti miei colleghi insegnanti enfatizzano le caratteristiche di perfezione dei «test» e considerano questa parola come qualcosa di magico, come se essa, da sola, bastasse a garantirne l'infalibilità. Altri invece lamentano in maniera generica l'inefficienza e i difetti dei sistemi valutativi in uso, ma rifiutano l'impiego di uno strumento di verifica attendibile come lo sono i test di profitto quando vengono sviluppati con rigore scientifico. Molti insegnanti obiettano: «Ma io svolgo già da anni delle prove di lettura applicando i miei criteri di valutazione; non ho quindi bisogno di altri test...» Tuttavia, come giustamente sostiene CORNOLDI (1981), «quella che gli insegnanti considerano "prova di lettura" è qualche cosa che, apparentemente chiara e definita, presenta invece spesso aspetti diversi e premesse non uniformi. Talora gli alunni vengono sentiti su un passaggio del tutto nuovo, altre volte essi vengono invitati a prepararsi nella lettura di un certo brano. Inoltre, la prova si svolge usualmente in maniera da mettere i vari alunni in situazioni differenti, più o meno favorevoli, dal momento che essi vengono valutati nella lettura di brani diversi e quindi di differente difficoltà. Oppure, se il brano non è sufficientemente lungo da consentirne la lettura di qualche riga a ciascun alunno, può accadere che si passi ad una seconda e terza lettura del medesimo brano. In questo caso gli alunni che leggono per ultimi saranno indubbiamente favoriti» (p.22).

Come procurarsi le Prove di lettura?

Lo strumento di valutazione «Prove MT» viene pubblicato in Italia presso la casa editrice Organizzazioni Speciali (OS) ed è in vendita nelle maggiori librerie. Gli assortimenti per classe dalla prima elementare alla terza media (sistema scolastico italiano) possono essere acquistati anche singolarmente e senza speciali autorizzazioni, a differenza di altri test psicologici non adatti all'uso dell'insegnante. Ogni assortimento contiene una serie di 25 quadernetti per la prova collettiva di *comprensione*, un cartoncino plastificato su cui è stampato il testo per la prova individuale di *rapidità* e *correttezza* ed infine una serie di schede con lo stesso testo, che servono all'esaminatore per marcare il tempo di lettura e siglare gli eventuali errori. È inoltre da far notare che per tutte le classi, ad eccezione della prima elementare, sono state predisposte due prove: una d'ingresso, da effettuarsi cioè durante i primi mesi dell'anno scolastico, ed una finale.

Per la seconda e terza elementare, l'assortimento contiene pure una prova intermedia.

Le tabelle per la valutazione e l'interpretazione dei risultati si trovano nell'appendice del libro di CORNOLDI & COLPO «La verifica dell'apprendimento della lettura» (pure edito da OS, Firenze 1981). Consigliamo la consultazione di questo testo base e soprattutto dei capitoli riguardanti le indicazioni operative delle prove MT.

Per gli insegnanti ticinesi che volessero invece riferirsi ai punteggi della seconda, terza e quarta elementare – ottenuti dalla standardizzazione svizzero-italiana – abbiamo allestito delle tabelle che possono essere richieste all'autore di questo articolo*.

Tali punteggi differiscono per la gran parte – anche se non sempre in modo accentuato – dal campione italiano. I dati forniscono informazioni particolarmente rilevanti e precise perché riproducono le caratteristiche dei soggetti di un territorio strettamente circoscritto.

* Andrea Lanfranchi, lic. phil., Schulärztlicher Dienst der Stadt Zürich, Parkring 4, 8027 Zürich.

Che dire inoltre dell'aspetto della «comprensione», che come obiettivo didattico viene ultimamente privilegiato dagli insegnanti ma che – stando alla nostra indagine – non viene affrontato a livello di disturbo perché solo raramente riconosciuto come deficitario? Il fatto è che molti insegnanti di solito «intuiscono» la presenza di difficoltà globali nell'apprendimento della lettura, ma generalmente non sono in grado di precisarne le caratteristiche. È questo, a nostro parere, uno dei motivi che consigliano l'uso di procedure standardizzate da affiancare alle prove che lo stesso insegnante già prepara.

Andrea Lanfranchi

1) Lanfranchi, A.: *La standardizzazione delle Prove MT di lettura nella Svizzera Italiana: il livello d'apprendimento della lettura in base alla valutazione degli insegnanti e verifiche oggettive*. Lavoro di licenza all'Università di Zurigo, 1984. (In corso di pubblicazione su Quaderni Grigionitaliani).

2) Le prove a cui si è ricorsi e che nel corso dell'indagine sono state standardizzate per il canton Ticino e per il Grigioni Italiano sono le *Prove di lettura MT* (Cornoldi & Colpo 1981). La sigla MT si riferisce al gruppo di ricercatori denominato Memoria e Transfert che le ha elaborate presso l'Istituto di psicologia dell'Università di Padova.

3) In questo capitolo vengono proposte alcune considerazioni teoriche che ci possono aiutare a capire cosa accade quando un soggetto legge. Chi non fosse interessato agli aspetti teorici può risparmiarsi questo capitolo e passare direttamente al prossimo, in cui vengono esposti i risultati dell'indagine.

4) L'inferenza viene definita come un'operazione cognitiva con cui il lettore costruisce, basandosi

sulle proposizioni ricorrenti nel testo, nuove proposizioni direttamente o indirettamente derivanti.

5) Per standardizzazione o taratura si intende la determinazione di norme di distribuzione (per es. i valori medi) di un insieme di valori grezzi – nel nostro caso la RAPIDITA' di lettura espressa in secondi, la CORRETTEZZA espressa in un punteggio d'errore e la COMPRENSIONE nel numero delle risposte esatte. Le norme devono essere sottoposte a un controllo statistico della loro rappresentatività per un dato territorio. Diciamo inoltre che un test è standardizzato quando sono stati prestabiliti il materiale da applicare, le modalità di somministrazione, il procedimento da seguire per siglare gli errori e attribuire i punteggi. Si ottiene così la possibilità di confrontare tra loro osservazioni tratte da vari soggetti o sottogruppi di una particolare popolazione come pure tratte da differenti scale di punti grezzi.

Bibliografia

- Boschi, F., Smorti, A., Tani, F.: *La lettura e l'insegnante*. Firenze: OS 1977
Cornoldi, C.: *La valutazione delle abilità di lettura. Psicologia e Scuola*, 1981, 2, p. 20-27
Cornoldi, C., Colpo G. e il gruppo M.T.: *La verifica dell'apprendimento della lettura*. Firenze: OS 1981
Foucault, J.: *La manière d'être lecteur*. Paris: Sermap 1976. Trad. it.: *Come si impara a leggere*. Milano: Emme 1981
Goodman, K.S.: *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. In: Singer, H., Ruddell, R.B. (Eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. New York: Holt 1971, p. 259-272.
Mialaret, G.: *L'apprentissage de la lecture*. Paris: Presses Univ. de France 1966. Trad. it.: *L'apprendimento della lettura*. Roma: Armando 1981 (8).
Rigozzi, G.: *Apprendimento del leggere e dello scrivere. Aspetti metodologici* (1978). Obiettivi (1979). *Valutazione* (1980). Bellinzona: USR 1980.

Primo premio e secondo ex aequo a due allieve del CSIA

in un concorso internazionale dell'UNESCO sul tema «Gioventù e alfabetizzazione»

Fa giustamente notizia il premio assegnato da una giuria internazionale riunitasi presso la sede parigina dell'UNESCO all'opera di Katia Frisoni, un'allieva del primo corso di grafica al Centro Scolastico per le Industrie Artistiche di Lugano, che ha originalmente interpretato il tema «Jeunesse et alphabétisation», imponendosi sui concorrenti di ben 28 paesi dei cinque continenti.

Il suo manifesto verrà ora diffuso attraverso il mondo per segnalare nelle diverse lingue ufficiali dell'Organizzazione, francese inglese spagnolo arabo e cinese, l'imminenza di una nuova giornata internazionale dell'alfabetizzazione, l'8 settembre 1985.

Il risultato appare ancora maggiormente significativo se si pensa che le diverse commissioni nazionali avevano già selezionato una ristretta rosa di candidature prima di sottoporre i 108 migliori lavori al segretario generale dell'UNESCO di Parigi.

Ma non è tutto: la giuria ha segnalato ex aequo per la loro validità tre altri manifesti, e fra questi quello di un'altra allieva dello stesso corso, Paola Ricceri.

A Emilio Rissone, da venticinque anni al CSIA, dove dirige la sezione di grafica, docente del corso di grafica illustrativa e cartellonistica in cui sono stati realizzati i lavori premiati, abbiamo rivolto alcune domande per meglio comprendere la portata di questo lusinghiero e significativo riconoscimento.

D.: Innanzitutto, com'è nata l'occasione di partecipare a questo concorso?

R.: È semplice: l'invito mi è giunto il novembre scorso dalla Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO che ha sede a Berna presso il Dipartimento federale degli affari esteri. Conteneva il tema, gioventù e alfabetizzazione, che poteva però essere trattato liberamente, e le indicazioni relative alla dicitura, al formato e ai colori che potevano venir usati: il bianco, il nero e due altri colori al massimo. L'occasione mi è parsa motivante e adatta all'impostazione pedagogico-didattica del mio corso; l'ho quindi subito proposta agli allievi, che l'hanno accolta con entusiasmo anche se solo quattro lezioni (16 ore in tutto) ci separavano dalla scadenza del termine per l'invio dei lavori.

D.: Ma poi come si è svolto concretamente il lavoro? Come si affronta in un corso di grafica un tema così astratto, che rinvia a una dimensione antropologica e impone la riflessione sull'incontro-scontro tra le culture orali e quelle alfabetizzate, sul precario equilibrio tra la necessità di salvaguardare patrimoni tradizionali inestimabili, veicolati dalle lingue delle minoranze, e l'urgenza di

garantire l'accesso a lingue di comunicazione che permettano di migliorare la qualità della vita?

R.: Intanto il discorso non era nuovo: nelle lezioni precedenti avevo ad esempio sviluppato il concetto di comunicazione visiva, partendo dalle prime forme di cui esiste traccia, le incisioni rupestri della Val Camonica per intenderci. Inoltre il numero ristretto degli allievi, sei ragazze e un ragazzo, permette una costante interazione tra il confronto delle idee e la fase concreta di progettazione e di realizzazione.

D.: E più precisamente, come si applica questo metodo?

R.: Ricordo abbastanza bene quelle lezioni. Son partito proponendo d'interrogarci a vicenda per meglio sintetizzare il tema. Ne è uscito ad esempio il motivo grafico della crocetta, quale risposta alla domanda «come firma chi non sa scrivere?», e un'allieva ha subito cominciato a lavorarci su riempiendo un foglio, che sarebbe poi in seguito diventato manifesto, proprio di crocette.

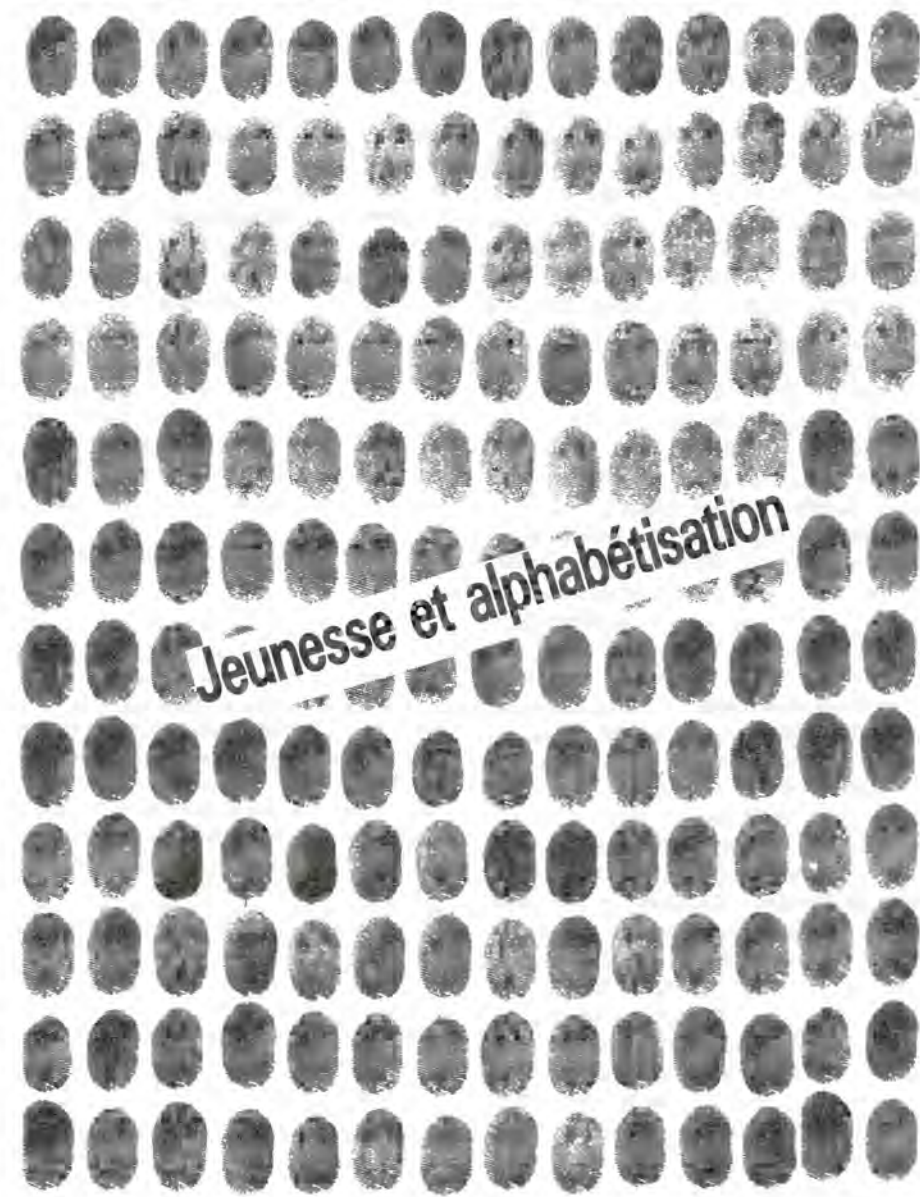
D.: Una specie di «brain storming» iniziale, mi pare di capire.

R.: Certo, ma nello stesso tempo una fase molto delicata, in cui si forma e si sviluppa l'atteggiamento critico degli allievi, che devono saper cogliere gli spunti meno scontati e banali, evitare il luogo comune, compiere la scelta creativa. Ed efficace. Per esempio è stato a questo momento che Katia ha suggerito l'impronta digitale quale ulteriore possibilità di firma per l'analfabeta.

D.: Il motivo che è poi piaciuto alla giuria.

R.: Sì, ma che a quel momento era solo uno spunto. Uno spunto che in una fase succes-

Katia Frisoni di Dalpe, primo premio assoluto, propone una suggestiva elaborazione.



siva è stato sottoposto a rielaborazione. È così che le impronte si sono trasformate in volti di ragazzi, dapprima tristi, poi man mano che le lettere dell'alfabeto si sviluppavano in loro sempre più allegri. Come le crocette, di cui ho parlato prima, son diventate le aste dei metodi tradizionali per l'apprendimento della scrittura, per evitare l'impressione del filo spinato, di cavallo di frisia, di lager, che la serie di croci suggeriva.

D.: Quali altri spunti significativi sono stati sviluppati?

R.: Beh, riflettendo sulla possibilità di combattere la fame nel mondo anche mediante l'alfabetizzazione, un'allieva ha tentato di risolvere graficamente questo concetto inserendo una bella A maiuscola in una ciotola di riso alla quale la dicitura faceva da piano d'appoggio. Un'altra ha affrontato un concetto ancora più arduo: quello di un rapporto tra cultura e coltura, poiché l'alfabetizzato riesce a coltivare meglio sia la terra che sé stessi. Quest'allieva ha poi sviluppato questo nucleo tematico accostando nel manifesto l'aratro dell'arte rupestre preistorica, simbolo di un'evoluzione tecnologica, inserito in una serie di solchi, a segni d'altra natura: un percorso di geroglifici e altre forme embrionali di scrittura. Il suo manifesto, nero su fondo ocra, è stato scelto fra i quattro migliori. Un'altra, partendo dalla constatazione che saper leggere e scrivere permette di farsi strada, di uscire dai problemi, ha lavorato sul tema dell'alfabeto quale via per uscire dal labirinto. Mentre invece la discussione ha condotto l'unico ragazzo del gruppo a ricordare che anche i bambini dei paesi in via di sviluppo disegnano gli ordigni della conquista spaziale prima di essere alfabetizzati. Di qui la conclusione: si parte dall'alfabeto e si giunge sulla luna. Ed ecco una A farsi missile in un cielo costellato di nuvole di carta stampata.

D.: Tuttavia tra la progettazione e la produzione definitiva non possono non intercorrere altre fasi intermedie.

R.: Sono, infatti, gli stadi più tecnici, quelli in cui si entra nella specificità dell'arte grafica elaborando i diversi elementi compositivi, quelli spaziali e cromatici ad esempio, per i quali si studiano soluzioni, si sperimenta, si confronta, fino a un risultato soddisfacente. Il che non impedisce di proseguire parallelamente nel dibattito, nel proficuo confronto d'idee, compiendo qualche passo avanti anche sul piano della conoscenza.

D.: E in questo caso, dunque?

R.: Si è capito che l'alfabetizzazione risolve su di un piano universale il bisogno di comunicare, e di ricordare. E si è capito anche che l'arte preistorica, dal paleolitico all'età del ferro, rivela quest'ansia di dire qualcosa a qualcuno. O a quel Qualcuno a cui è difficile dare un volto: l'Assoluto? La Trascendenza? E tutto questo lo si è fatto insieme.

Una lezione di metodo, questa, che rende superfluo qualsiasi commento.

Domenico Bonini

Comunicati, informazioni e cronaca

Campagna di vaccinazione gratuita contro la poliomielite

L'Ufficio federale di sanità, d'accordo con la Conferenza dei direttori cantonali dei dipartimenti d'igiene e con la Società svizzera dei medici cantonali, organizza quest'anno la campagna di vaccinazione gratuita contro la poliomielite coordinata in tutti i Cantoni. Queste azioni, previste ogni cinque anni, sono state coronate da successo nel 1975 e nel 1980. Per sottoporsi alla vaccinazione si potrà far capo ai medici delegati e scolastici e presso tutte le farmacie del Cantone. Vi saranno ammesse le persone che non sono mai state vaccinate presso i medici delegati e scolastici o coloro la cui ultima vaccinazione antipolio risale a cinque anni fa o più, anche presso le farmacie.

Nel primo caso si tratterà di prima vaccinazione (quindi le persone interessate riceveranno due dosi a distanza di quattro-sei settimane), per gli altri sarà unicamente un richiamo (una sola dose).

Tali azioni gratuite avverranno in due sessioni e precisamente:

- prima sessione: dal 29 aprile all'11 maggio 1985;
- seconda sessione: dal 10 giugno al 22 giugno 1985.

Ulteriori chiarimenti potranno essere richiesti presso l'ufficio del Medico cantonale (092 24 30 46) o presso il Farmacista cantonale (091 46 88 51/46 15 15).

Corso di formazione per assistente profilattica comunale (per la prima volta in Ticino)

Su questa rivista è già apparso un articolo sull'Assistente profilattica comunale e sugli scopi della sua attività.

In due comuni del Cantone, e precisamente a Gordola e a Minusio, è già in attività un'assistente profilattica nella scuola materna e nelle scuole elementari. Per la loro formazione le due assistenti hanno frequentato un corso di formazione nella Svizzera tedesca. Nel frattempo altri comuni si sono interessati o stanno interessandosi a questo nuovo servizio sociale.

Alleviare le sofferenze laddove c'è più necessità

Il Villaggio dei bambini Pestalozzi e l'aiuto ai bambini del Terzo Mondo

«Contemplare è facile, difficile è costruire» («Das Schauen ist leicht, das Bauen ist schwer»). Ne hanno fatto l'esperienza i promotori dell'emblematico villaggio appenzellese quando si è trattato di accendere una piccola luce come segno di speranza e di portare un contributo al sollievo della sofferenza umana e alla realizzazione della solidarietà internazionale.

Nei 40 anni trascorsi dall'accurato appello di Walter Robert Corti la situazione mondiale non è migliorata. La povertà, la fame e i conflitti bellici aggravano di giorno in giorno la miseria di migliaia di persone. E i bambini da sempre sono colpiti in modo particolare. I bambini perdono i loro genitori, la loro famiglia, la loro patria e rimangono abbandonati senza protezione e senza sicurezza.

Il Villaggio dei bambini Pestalozzi è rimasto fedele all'idea di base di costruire un mondo in cui possano vivere i bambini. E come sempre, il Villaggio dei bambini Pestalozzi a Trogen offre una possibilità di aiuto, spesso l'ultima, ai bambini che nella loro patria hanno perso tutto e la cui vita è in pericolo. Inoltre, la Fondazione presta il suo aiuto nel luogo stesso della miseria. Ed è così che essa attualmente dà il suo sostegno pedagogico a circa 2500 bambini nei vari paesi del Terzo Mondo.

Attraverso le sue molteplici attività la Fondazione dimostra che riesce a tener conto, con nuove linee direttrici, delle situazioni che sono in continuo cambiamento. Essa merita il nostro sostegno nei suoi sforzi per alleviare la miseria umana. Prego quindi tutti i concittadini di sostenere generosamente, anche quest'anno, la colletta della Fondazione.

Alphons Egli
Consigliere federale

Marzo 1985

La colletta 1985 a favore del Villaggio dei bambini Pestalozzi a Trogen e a favore dell'aiuto ai bambini del Terzo Mondo avrà luogo dal 1 all'8 giugno 1985. Le scolaresche svizzere vendono la «coccinella portafortuna» («Glückskäfer»), simbolo del villaggio dei bambini, nei giorni 30 e 31 maggio 1985. I bambini del villaggio Pestalozzi vi ringraziano cordialmente del vostro aiuto. Informazioni: 01/47 02 47, c.ch.p. 90-7722-4 San Gallo.