

SCUOLA 126 TICINENSE

periodico della sezione pedagogica

anno XIV (serie III)

Dicembre 1985

SOMMARIO

Ricerca nella formazione professionale: nuovi stimoli per un avvenire più sicuro? - L'anno delle belle parole - Recupero dei valori umanistici anche con le nuove tecnologie? - Scuole materna e refezione - Educazione alla nutrizione: la colazione - Applicazione dei nuovi programmi SE: verifica dell'apprendimento in matematica - Domani ... quanti allievi? - L'educazione degli adulti alla Conferenza mondiale dell'UNESCO - Segnalazioni - Comunicati, informazioni e cronaca.

Ricerca nella formazione professionale: nuovi stimoli per un avvenire più sicuro?

Atto conclusivo e propositi di sollecita ripresa: queste devono essere state le impressioni contraddittorie provate dai partecipanti - invero numerosi, ma non in ogni occasione e non in misura tale da ripagare appieno le fatiche degli organizzatori - al simposio dedicato alla ricerca in materia di formazione professionale, che si è tenuto a Treviso il 6 e 7 dicembre scorsi.

Il simposio, infatti, segnava da una parte l'atto conclusivo del programma di ricerca EVA, Education et Vie Active, lanciato or sono cinque anni dal Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica nel settore della formazione professionale.

Tale settore era rimasto, fino a quel momento, alquanto ai margini dell'attenzione dei ricercatori in materia di educazione. Indagini nel mondo dell'apprendistato all'infuori del programma summenzionato erano pur già state svolte, e fin dagli anni più lontani, ma per la prima



volta si è assistito a uno sforzo di tale intensità, coordinato sul piano nazionale, esteso alle tre maggiori aree linguistiche e soprattutto, promosso e diretto da autorevoli personalità del mondo universitario svizzero. Valga un nome a tal proposito, quello di Walter Rüegg, da considerare il padre spirituale del programma di ricerca EVA, che è stato poi diretto dal prof. Gerhard Steiner dell'Università di Basilea.

Dall'altra parte si sono ripetuti, negli interventi dei vari relatori, fin dal primo giorno, i propositi per un'immediata ripresa dei lavori, sfruttando il know-how capitalizzato in tale settore della ricerca da decine di studiosi attivi in varie parti della Svizzera, e concretizzatosi con la pubblicazione di un bollettino d'informazione oltre che con numerose pubblicazioni di carattere scientifico e di natura divulgativa; pubblicazioni presentate ai due simposi, tenutisi l'uno a Basilea e l'altro, appunto, a Trevano (un doveroso riconoscimento al Ticino, che pur mancando di strutture universitarie a cui appoggiarsi per l'attività d'indagine è riuscito a partecipare con dignità al programma di ricerca). Il simposio di Trevano, al pari di quello organizzato a Basilea, ha voluto essere anche un momento di incontro internazionale per una riflessione sui problemi della formazione professionale in Svizzera e in Italia; si è inteso trarre profitto una volta ancora dalla vocazione del Cantone a far da ponte tra gli opposti versanti nazionali della cultura, dell'economia, della politica e di quant'altro.

Nello specifico campo della formazione professionale e della ricerca in materia, i punti di contatto tra la Svizzera e l'Italia non risultavano facili da trovare, essen-

do le strutture legislative che reggono l'entrata nel mondo del lavoro dei giovani dei due paesi assai diverse. Eppure, proprio in Ticino, non mancherebbero occasioni - come è stato puntualmente evocato negli interventi di apertura delle autorità governative ed amministrative ticinesi - per una riflessione comune sulla formazione professionale: si pensi in particolare alla presenza di oltre 30'000 frontalieri italiani, un quinto dell'intera popolazione attiva del Cantone, i quali si sono formati professionalmente in strutture ben diverse da quelle del paese in cui si trovano ora ad operare. Un fatto, questo, che crea anche una certa confusione, che andrebbe dipanata, di qualifiche, di ruoli e, non da ultimo, di condizioni retributive, con riflessi non sempre proficui per tutte le parti sociali dell'economia cantonale.

Il simposio di Trevano è sicuramente servito, almeno per quel che riguarda l'aspetto conoscitivo delle differenti realtà, a gettare qualche ponte: la Svizzera e il Ticino, dall'alto di un sistema di formazione che sembra restio ad ogni accenno di critica, hanno ugualmente qualcosa da apprendere dal confronto delle indagini svolte in materia di formazione professionale ai due lati della frontiera. Non è lecito sottovalutare l'altissima qualità comunque conseguita dalla produzione industriale in Italia (si pensi soprattutto alla fascia lombardo-piemontese, appena fuori dei confini cantonali); oppure l'agilità con la quale ci si muove in Italia nel campo dell'aggiornamento dei docenti delle scuole professionali, quasi interamente demandato all'iniziativa di enti privati che svolgono il loro compito con notevole efficacia.

Da questo confronto e, soprattutto, dal

dibattito conclusivo dedicato a «Orientamenti e modelli formativi nell'anno 2000», che ha visto la partecipazione, tra altri illustri comprimari, di Hans Aebli (con il sociologo Franco Ferrarotti a far da contrappunto, con la sua vulcanica oratoria, alle misurate considerazioni dello psicologo svizzero) sono nati stimoli e richieste per un avvenire più sicuro della ricerca in materia di formazione professionale. È apparso impensabile affrontare la rivoluzione tecnologica in atto, legata all'avvento dell'informatica, senza una ricerca seria che consenta di individuare i mezzi per superare talune farraginosità del sistema formativo svizzero (il riferimento è al pesante fardello delle oltre 400 professioni riconosciute e protette dalla Legislazione federale). L'informatica e i processi di automazione nel mondo del lavoro ch'essa consente, dalla robotica alla burocratica, attraversano e percorrono fino alle fondamenta tutte le realtà professionali, con un alto potere unificante e nel contempo di incisiva trasformazione. Su questo fenomeno, su quelli che direttamente vi si innestano (quali il graduale passaggio, per i lavoratori di molte professioni, da mansioni di manualità ripetitiva a mansioni di mera impostazione e controllo di un sistema di procedure; la possibilità d'accresciuto accesso delle donne alle professioni tradizionalmente riservate agli uomini per l'impegno fisico, la fatica, che le connotava un tempo e che ora sono scomparsi, magari per far posto a un logorio psichico non meno intenso; il diffondersi di una nuova manovalanza, prevalentemente d'ordine femminile, legata alle attività di ripresa di dati ai terminali dei centri di calcolo o ai lavori di assemblaggio non automatizzabili) e sui riflessi che essi hanno sul sistema di inserimento al lavoro (già avvertiti con l'esigenza di promuovere una formazione di base che consenta il rapido e flessibile adeguamento alle prevedibili trasformazioni a cui sempre più saranno sottoposte le varie professioni) occorre che si applichi una ricerca scientifica seria, critica e nel contempo progettuale degli studiosi svizzeri e, se possibile, ticinesi.

L'appello lanciato durante il simposio, di cui si è avuta puntuale eco nel dibattito parlamentare relativo al preventivo per il 1986 del Dipartimento della pubblica educazione, non cadrà nel vuoto. Qualche interessante novità si sta prospettando, sia in campo nazionale, ma con riflessi anche per il Ticino, sia in campo cantonale: i prossimi mesi o forse già le prossime settimane diranno della concretizzazione di queste novità.

«Instabilità professionale, stimolo o problema nella formazione?»

Il simposio italo-svizzero di Trevano del 6 e 7 dicembre sul tema «Instabilità professionale, stimolo o problema nella formazione?», era articolato in quattro momenti: il confronto delle strutture formative dei due paesi; la presentazione, in gruppi di lavoro, dei risultati delle ricerche del programma EVA (Education et Vie Active); una conferenza stimolo del sociologo Franco Ferrarotti, aperta al pubblico; una riflessione sul futuro della formazione professionale in una tavola rotonda su «Orientamenti e modelli formativi nell'anno 2000», con gli interventi di Hans Aebli, Bruno Bara, Franco Ferrarotti, Vasco Pedrina, Giacomo Pisoni, Luisa Ribolzi, Gerhard Steiner e François Stoll, coordinati dal prof. Marcello Ostinelli.

Le ricerche del programma EVA hanno toccato soprattutto il settore delle scienze umane: atteggiamenti e valori dei giovani apprendisti, qualifiche psicopedagogiche degli istruttori, formazione professionale e strutture di personalità, conoscenze di meccanismi di apprendimento.

Caratteristica importante delle ricerche è il ponte gettato fra il mondo accademico e le persone - gli istruttori, i maestri di tirocinio - che operano a diretto contatto con gli apprendisti. In quest'ambito i lavori svolti in Ticino dal gruppo di ricercatori che fa capo al prof. Dieter Schürch - e seguiti dal prof. Michel Huberman di Ginevra - ha costituito un'esperienza pilota.

L'anno delle belle parole

Al segretario del Cartello svizzero delle associazioni giovanili, Pierre Zwahlen, Scuola ticinese ha chiesto, a fine 1985, di tracciare un primo bilancio dell'Anno internazionale della gioventù

In Svizzera, al momento della proclamazione dell'Anno internazionale della gioventù da parte dell'ONU, nel 1979, abbiamo reagito prevalentemente con un sentimento di timore e di reticenza. In particolare, qui al Cartello delle Associazioni giovanili, a Berna, ci siamo chiesti se non si sarebbe trattato alla fin fine di un pretesto per il mondo adulto di celebrare la gioventù piuttosto che di rispondere ai suoi bisogni. Nonostante questa nostra diffidenza iniziale, abbiamo ritenuto che era necessario approfittare della maggiore disponibilità d'ascolto che il pubblico e le autorità avrebbero potuto manifestare in quest'occasione, per tentare di ottenere delle reazioni concrete e positive. È stata così creata la Comunità di lavoro per la promozione ed il coordinamento dei progetti che le diverse associazioni avrebbero messo in cantiere per l'Anno della gioventù per far sentire concretamente sul piano svizzero, regionale o locale, i nostri bisogni, le nostre aspirazioni.

In effetti va detto che in questo 1985, nel mondo giovanile, sono capitate molte cose. Molti gruppi locali e regionali hanno organizzato le più svariate manifestazioni. La stampa si è occupata dei giovani forse più che in altri anni, specie nella prima metà dell'anno: già a partire dall'autunno si è avuta la sensazione che l'interesse fosse tuttavia in via di esaurimento. Dibattiti se ne sono organizzati tanti; gli stessi partiti politici li hanno promossi invitando oratori che spesso sono stati molto severi, molto critici nei confronti delle autorità politiche.

Eppure l'impressione generale che se ne è ricavata è che ci si è sostanzialmente accontentati di questi scambi di belle parole per poi scontrarsi con un'enorme resistenza a tradurre nella realtà gli obiettivi che le giovani generazioni prospettano.

La nostra gioventù, dal punto di vista politico, ha un ritardo enorme rispetto a quella degli altri paesi che ci stanno attorno: essa resta al margine della società svizzera, una società che sta invecchiando rapidamente ed in cui la situazione di malessere fra le generazioni aumenta. I giovani sono per lo più confinati in «luoghi» in cui le loro competenze sono molto limitate e una loro certa impazienza, un certo loro non conformismo danno indubbiamente fastidio. E se – ci si chiede – non fossero disposti al compromesso elvetico? Fino a che punto poi stanno a cuore ai giovani d'oggi le nostre tradizioni politiche ed istituzionali? «Vogliamo dei giovani che collaborano, non che rivendicano» è stato detto ancora di recente da un uomo politico. Ora, non credo che il mo-

mento attuale sia caratterizzato dalle rivendicazioni giovanili, comunque non nella maniera in cui lo è stato quindici anni fa o agli inizi degli anni '80. Al contrario, si ha l'impressione che i giovani oggi siano piuttosto timidi nell'esprimere le loro richieste, i loro bisogni. E sono poi i bisogni di inserirsi responsabilmente nella vita professionale e sociale, di partecipare e di assicurare il proprio avvenire: tutto sommato una gran voglia di integrarsi nella comunità e di occupare il proprio posto. Purtroppo la società svizzera e la sua classe politica fatica a dimostrarsi a tal punto aperta da dare fiducia in misura sufficiente alla giovane generazione al fine di permetterle di prendere a pieno titolo un posto nella società e di permetterle assieme a tutti gli altri di far fronte alle sfide del nostro tempo: la sua evoluzione tecnologica, i suoi problemi culturali e sociali, le sue intricate relazioni internazionali, i suoi problemi dello sviluppo Nord-Sud, i suoi pericolosi equilibri militari fra Est e Ovest, i suoi problemi ecologici sempre più difficilmente controllabili. Di fronte a tutto questo è importante che tutte le generazioni possano apportare il loro contributo, la loro risposta. Ma si è constatato anche nel 1985, nell'Anno internazionale della gioventù, quanto ciò sia difficile da capire e da tradurre in pratica. Questo conferma in gran parte i timori che avevamo al momento della sua proclamazione e a qualche settimana dalla conclusione siamo obbligati a stenderne un bi-

lancio piuttosto povero. Alcuni elementi sono indubbiamente positivi ma troppi indizi inducono a spegnere sul nascere facili entusiasmi.

Gli incontri con il Consigliere federale on. Alphons Egli

Si deve dire certamente che il 1985 è stato contrassegnato da una maggiore apertura al dialogo tra i rappresentanti del mondo politico ed economico del nostro Paese e quelli dei giovani. Un esempio estremamente significativo a questo proposito è costituito dalla decina di incontri che il consigliere federale on. Alphons Egli ha avuto con i giovani, compreso quello della fine del mese di ottobre a Tenero, in occasione della inaugurazione del Centro sportivo. Va riconosciuta all'on. Egli una grande disponibilità a consacrare molto tempo al colloquio con i giovani, al loro ascolto con apertura di spirito. Il punto interrogativo che mi permetto di esprimere riguarda la misura in cui l'on. Egli potrà tener conto dei desideri espressi in quegli incontri nella realizzazione della politica sul piano federale. Ma vediamone almeno qualcuno a seconda dei temi e dei problemi dibattuti.

Nel colloquio dedicato alla formazione professionale uno dei desideri espressi è stato quello dell'armonizzazione, sul piano svizzero delle borse di studio e di formazione, per porre fine alla situazione di grosse disparità in materia tra un cantone e l'altro. A proposito della stessa formazione professionale si è fatto osservare che il nostro sistema fa molta fatica ad adattarsi all'evoluzione economica e, soprattutto, tecnologica. Occorrerebbe avere oggi il coraggio di una riforma molto profonda che si fondi sull'esigenza di dare ai giovani una formazione generale che permetta loro quella flessibilità e quella capacità d'adattamento che i rapidi cambiamenti professionali richiedono e che con ogni probabilità imporranno sempre più fre-

Interfoto, Ginevra.



quentemente ad un numero sempre maggiore di persone, durante la vita attiva, di cambiare tre, quattro o anche cinque volte il mestiere, la professione.

Nell'incontro sull'obiezione di coscienza ed il servizio civile è stata espressa l'esigenza che si trovi, a breve termine, una soluzione rispettosa degli obiettori e che, a lungo termine, si possa realizzare una forma di servizio civile ispirata alla prova dei fatti e per lo meno una decriminalizzazione dell'obiezione di coscienza.

In un'altra occasione si è messa in luce la gravità del problema dell'alloggio. I giovani non desiderano certo grandi appartamenti con confort di lusso: al contrario l'ideale è di poter disporre di appartamenti modesti che permettano di vivere in condizioni decorose e a costi ragionevoli.

Non poteva mancare un colloquio sul tema dell'impiego e della disoccupazione. Per noi in Svizzera forse non sono i problemi più

L'on Egli si è dimostrato molto aperto: bisogna essergli riconoscenti per la sua iniziativa. C'è da sperare ora che i desideri espressi dai giovani non restino lettera morta.

La settimana internazionale di Strasburgo

Un avvenimento internazionale dell'Anno della gioventù è stato il convegno che dall'1 al 6 luglio ha riunito a Strasburgo più di 500 giovani provenienti da 21 paesi membri del Consiglio d'Europa, un'istanza europea che ha una politica in favore dei giovani lungimirante, ambiziosa, soprattutto generosa. Penso veramente che sia stato un incontro con un esito nettamente positivo. I partecipanti svizzeri ne sono rimasti entusiasti: è già questo un fatto eccezionale. Il programma culturale della settimana - teatro, musica, spettacoli video, ... - è stato notevole e sull'insieme dei problemi, delle preoccupa-

Una legge per la gioventù

Le nostre organizzazioni giovanili richiedono da tempo di poter essere riconosciute dai poteri pubblici, in particolare dalla Confederazione. È vero che questa dal 1972 accorda un aiuto finanziario al Cartello svizzero delle associazioni giovanili per incoraggiare e sostenere le attività extra-scolastiche; sin qui tuttavia ne è mancata la base legale e tutto potrebbe venir rimesso in forse. Il Consiglio federale si è impegnato, nel quadro del suo programma di legislatura 1983-1987, a fornire questa base legale ed anche il nostro Cartello - per accelerare un po' i tempi - ha pubblicato lo scorso giugno (dopo averlo indirizzato all'on. Egli in aprile) un progetto di legge di cui enumero qui brevemente gli elementi più importanti.

- Riconoscimento e sostegno delle attività giovanili, sul piano finanziario e su quello dei materiali necessari per le differenti attività, comprese quelle di ordine amministrativo.

- Realizzazione di ciò che abbiamo chiamato «congedo gioventù», un congedo pagato di una settimana all'anno per giovani lavoratori (apprendisti o salariati fino a 30 anni) che si sono assunti delle responsabilità a titolo volontario in attività a favore di altri giovani.

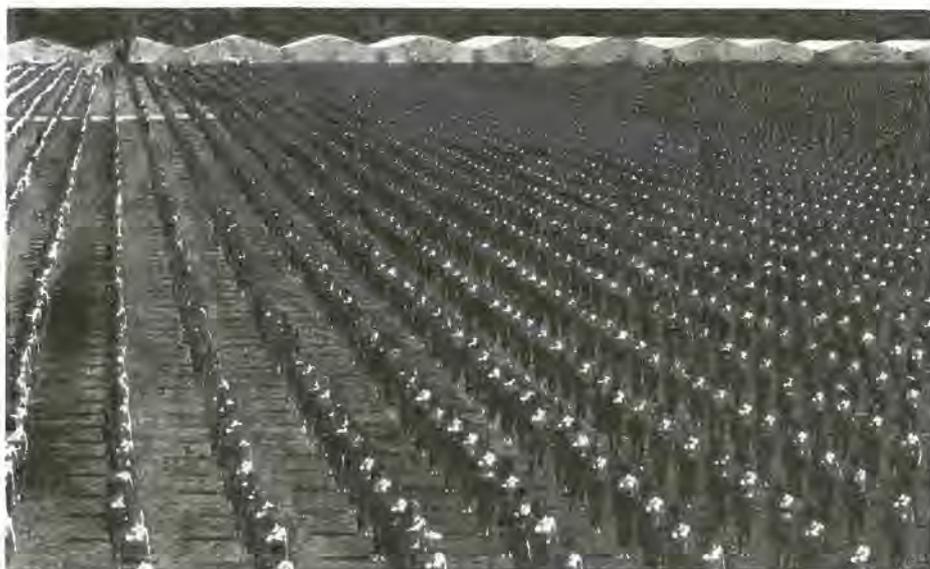
- Sviluppare la ricerca sulla gioventù, che nel nostro paese è molto in ritardo, diciamo quasi inesistente.

- Designazione di un delegato federale per i problemi giovanili. È una richiesta che figurava già in un rapporto ufficiale del 1973, commissionato dall'on. Tschudi, ed è intesa ad avere finalmente sul piano federale un intermediario tra il governo e i giovani.

Sappiamo che l'amministrazione federale ha lavorato molto sul nostro progetto e prossimamente ne dovrebbe essere pubblicato uno ufficiale. Ma sappiamo già anche che non vi figureranno che una parte delle nostre richieste. Quella ad esempio di un delegato per la gioventù non è stata accolta. Il principio del congedo è recepito in modo soltanto parziale: non dovrebbe venir retribuito e verrebbe lasciato alla discrezione del datore di lavoro. Seguirà la procedura di consultazione, poi il messaggio alle camere, la discussione nelle commissioni ed infine il dibattito e la decisione finale: un processo inevitabilmente lungo che ci lascia intravedere l'entrata in vigore di questa legge al più presto nel 1988. Eppure non si tratterà altro che di radicare nella legge la situazione attuale - in pratica il sostegno finanziario alle attività giovanili - e difficilmente qualcosa di più.

Dì qui la nostra delusione. A livello federale l'Anno della gioventù non si chiude con delle decisioni di reale apertura, a conferma dei nostri timori, espressi cinque, sei anni fa, che si sarebbe trattato di un'occasione di belle parole piuttosto che di gesti sostanziali. Nè quel che è successo sul piano dei cantoni e dei comuni ci incita particolarmente all'ottimismo. Ma sarei molto lieto di potermi sbagliare a questo proposito.

(Le riflessioni e le valutazioni di Pierre Zwahlen sono state raccolte e tradotte da Mauro De Grazia)



Interfoto, Ginevra.

scottanti. È vero però che certe nostre regioni ne soffrono più di altre, come è il caso del Ticino e dei cantoni dell'arco giurassiano, con una quota di giovani disoccupati certamente importante.

Il dibattito attorno al tema del cambiamento degli stili di vita ha fatto emergere l'esigenza di una maggiore tolleranza da parte degli adulti. L'essenziale è di capire che in una società sempre più anonima diventa sempre più difficile per un giovane affermarsi e che i mezzi cui ricorre questa autoaffermazione passano anche attraverso un abbigliamento un po' clownesco o manifestazioni anche provocatorie. Sono delle forme di reazione e di resistenza, credo, ad una comunità in cui i legami si indeboliscono, ad un tipo di città inospitale, ad un ritmo di vita stressato. Si tratta di sintomi cui non si può rispondere unicamente con misure di controllo o di repressione. Occorre una grande disponibilità per fare il primo passo nella direzione di coloro che più acutamente vivono una condizione di disagio e per permettere loro di occupare il loro posto nella società.

zioni che possono toccare i giovani oggi si è dibattuto e lavorato in veri e propri atelier: dai problemi ecologici a quelli delle minoranze, dalle questioni della pace a quelle dello sviluppo, da quelle della condizione femminile a quelle della partecipazione. Il belga Alain Roy ne ha steso un rapporto da sottoporre alla prima Conferenza dei ministri della gioventù (Strasburgo, 16-19 dicembre). Anche in questo caso non ci resta che sperare che si giunga a delle raccomandazioni sufficientemente precise che permettano di rispondere concretamente alle attese dei giovani.

Per coloro che vi hanno partecipato è stata anche l'occasione per fraternizzare e per prefigurare l'Europa di domani. L'Europa è ancora da fare, ma i giovani desiderano edificarla nel superamento del retaggio delle frontiere. Non bisogna però farsi troppe illusioni: vi è infatti oggi la controtendenza del ripiegamento su di sé. Bisogna essere realisti e occorre parlarne perché la questione non riguarda soltanto le generazioni più anziane.

Recupero dei valori umanistici anche con le nuove tecnologie?

L'interrogativo può sicuramente apparire paradossale se riferito alla cultura tecnico-scientifica attualmente dominante, ritenuta responsabile di eclissare non poche caratteristiche significative dell'uomo: crediamo tuttavia di potervi rispondere affermativamente, evocando certe proprietà innovative insospettite dell'informatica e dell'intelligenza artificiale.

Contro le facili mistificazioni

Per sostenere la nostra tesi, riteniamo opportuno doverci liberare dai malintesi, dai preconcetti, dalle interpretazioni ingenuie, per adottare invece una spiegazione realistica, attendibile, del divenire tecnologico. Ci distanziamo, innanzitutto, dal noto atteggiamento ambivalente solitamente suscitato dal fatto meccanico, cioè da quell'eccessivo senso di approvazione e di fiducia che lo accompagna, contrapposto ad un altrettanto esagerato senso di rifiuto e di paura nei suoi confronti. Intendiamo alludere alla duplice reazione emotiva che si manifesta per l'evento tecnologico, tipica della psiche collettiva contemporanea, sostenuta da inclinazioni irrazionali di ottimismo e di pessimismo: una frequente interpretazione equivoca di amore-odio, di appetenza-avversione, che si crede inoltre di poter giustificare con il presunto valore prioritario dell'una o dell'altra cultura, tecnica o umanistica. Nello stesso ordine di idee, ci dissociamo anche dal modo contraddittorio con cui si tende a considerare l'attuale processo di informatizzazione (fenomeno tecnico-scientifico che maggiormente ci interessa in questa sede): sia esaltandolo con la pretesa che esso ci porterebbe verso una nuova civilizzazione di tipo post-industriale ed intellettualizzata, sia demonizzandolo perchè preluderebbe ad uno sconcertante modello di automazione idoneo a eguagliare e a superare l'uomo nelle sue capacità di astrazione e nel suo comportamento affettivo. Estraniandoci da queste diffuse mistificazioni, possiamo precisare invece – auspicando di opporre chiarezza a confusione – che il potere di simulazione della macchina corrisponde esclusivamente alle *attitudini mentali* dell'uomo, cioè al suo livello di astrazione caratterizzato dalle doti di formalizzazione, al pensiero cosiddetto convergente (memorizzazione, percezione, calcolo, ecc., fino alla risoluzione dei problemi e alle operazioni logiche dell'inferenza); potere di astrazione e di simulazione consentito dal *computer* con i programmi informatici tradizionali (trattamento dei dati, delle informazioni) e con i programmi di intelligenza artificiale (trattamento del ragionamento

sulla base delle conoscenze). Per contro, le *attitudini intellettuali*, corrispondenti al pensiero divergente, (dalla scoperta dei problemi, all'intuizione, alla conoscenza, alla creatività), sono e restano – con le capacità emotive – di specifica competenza umana.

Informatizzazione e società

In realtà, il fenomeno dell'informatizzazione – permettendo un'amplificazione straordinaria del pensiero convergente, cioè delle attitudini formali dell'uomo – risulta particolarmente congeniale alle esigenze della civilizzazione industriale. Dobbiamo infatti ammettere che esso risponde in modo coerente ai bisogni sociali consueti della produzione, della distribuzione e del consumo dei beni e dei servizi – evidentemente con accresciuta rapidità, precisione, riproducibilità, efficienza – ma sempre secondo i principi convenzionali dell'offerta e della domanda postulati dalla cultura tecnologica dominante. Analogamente, con l'introduzione generalizzata delle nuove tecnologie nell'insegnamento, non si promuove necessariamente una rivoluzione pedagogica capace di favorire la formazione di uomini nuovi per un mondo diverso: addestrando l'allievo

nelle metodologie d'uso del *computer* e dispensandogli in modo didatticamente aggiornato le numerose conoscenze disciplinari, se ne ottiene esclusivamente un apprendimento più efficace, più rispondente alle sollecitazioni socio-economiche, conservando alla scuola il suo ruolo tradizionale riproduttivo e funzionale al sistema.

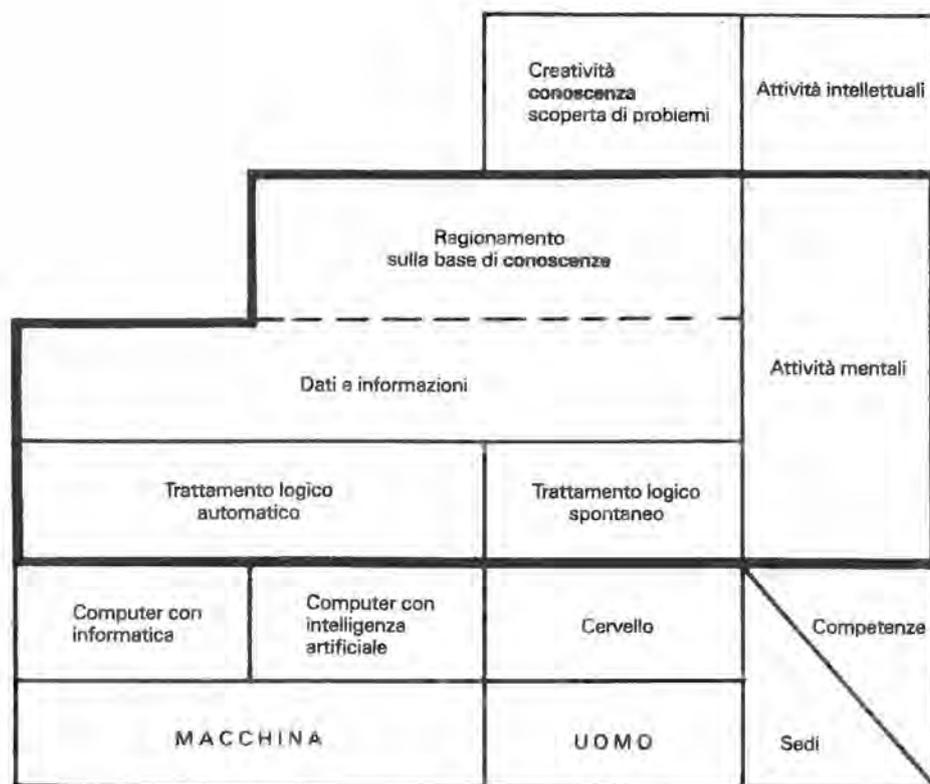
In altri termini, il successo dell'informatizzazione – così come viene concepita e attuata finora nella ricerca e nelle applicazioni – risulta fondamentalmente tecnico e commerciale: tende insomma, lo ripetiamo, a privilegiare la continuità e il potenziamento della civilizzazione industriale che ci caratterizza attualmente.

In definitiva, contrariamente alla pretesa avveniristica più suggestiva cui abbiamo appena fatto allusione, un cambiamento di civiltà risulta pertanto impensabile come conseguenza univoca del processo convenzionale di informatizzazione, anche se attualmente esso sembra presentarsi come evento stimolante d'eccezione: d'altra parte, come è accaduto in altri momenti storici, ogni mutamento sociale significativo trascende sempre le capacità innovative esclusive del fatto tecnico-scientifico richiamando – oggi sicuramente più che in altri tempi – una maturazione intellettuale, etica, politica, di carattere integrale.

Dal canto nostro, inclini a condividere le aspettative del «tecnologo sociale gradualista»¹⁾, piuttosto che quelle dell'«ingegnere sociale utopico» – le prime rivolte alle esigenze più immediate e più urgenti ma meglio conosciute e meglio condivise, le seconde interessate ai grandi mutamenti e

Oltre che tecniche di calcolo e di insegnamento, l'informatica e l'intelligenza artificiale – opportunamente reinterpretate nella scuola – possono aiutare l'allievo a riconoscere e ad apprezzare l'interdipendenza dei valori tecnici e di quelli umanistici, nel tentativo di superare il conflitto che oppone le «due culture».





Sfere e livelli di astrazione del duplice sistema macchina-uomo⁸⁾

La macchina (*computer*), con i programmi tradizionali di *informatica* (trattamento dei dati, delle informazioni) e con i programmi di *intelligenza artificiale* (trattamento del ragionamento sulla base delle conoscenze), può uguagliare l'uomo esclusivamente al livello delle *attività mentali* (pensiero convergente). Il livello delle *attività intellettuali* (pensiero divergente) resta – con le capacità emotive – una specifica competenza umana.

alle pianificazioni di lunga scadenza difficilmente controllabili – invece che astratti e grandiosi mutamenti di civiltà, postuliamo opportune, profonde, graduate variazioni di natura culturale, nell'ambito di una civilizzazione già caratterizzata da esigenze intellettuali, umanistiche: alludiamo alla civilizzazione occidentale di radice europea che, eccezionalmente gratificata in molti aspetti negli ultimi due secoli dal progresso scientifico, ma gravemente alienata altrimenti dagli abusi della cultura tecnologica, domanda ora il ripristino urgente dei valori umanistici in un'integrazione equilibrata delle cosiddette «due culture».

Si tratta, a nostro avviso, di un recupero reso possibile dalle risorse insospettite offerte dalle nuove tecnologie opportunamente reinterpretate nella scuola: un'istituzione in cui esse, meglio che altrove, possono essere coinvolte in un processo di educazione globale.

Interdipendenza delle «due culture»

Il recupero classico-umanistico che postuliamo con l'impiego riveduto delle nuove tecnologie nella scuola, ci sembra doppiamente giustificato.

Sul piano teorico, invochiamo le profonde origini che accomunano la matematica alla filosofia, le scienze tecniche a quelle umanistiche, che spiegano cioè la struttura di fondo di ogni scienza o attività critica «connes-

sa alla natura del 'ragionamento' umano che possiede forme e regole assai più universali che non i contenuti su cui poi lavora»²⁾. Sul piano pratico, invece, pensiamo alla possibilità di avvicinamento, se non di sintesi, delle due culture, resa possibile dal *computer* con i programmi di *intelligenza artificiale*. Vogliamo dire, che oltre alla sua utilità strumentale quale metodologia didattica per la risoluzione di problemi logici e per l'insegnamento delle varie materie, la nuova tecnologia può essere resa disponibile e familiare, nella scuola, anche per compiti di carattere formativo più generale e pluridisciplinare. Essa, infatti, «potendo contare su linguaggi di natura semiologica e linguistica sempre più articolati e quindi più vicini al linguaggio naturale, può portare grazie alle sue componenti astratte e simboliche, ad una maggiore capacità di ordinare e di integrare la massa di informazioni necessarie all'uomo contemporaneo per un migliore adattamento al dinamismo della nostra epoca»³⁾. In altri termini, il *computer* può anche venire coinvolto nel trattamento delle conoscenze, nell'organizzazione del sapere, per finalità storiche, linguistiche, letterarie, artistiche, filosofiche, oltre che di natura scientifica. In questo senso, la scuola può dunque educare a riconoscere e ad apprezzare l'interdipendenza dei valori tecnici e di quelli umanistici, anticipando le situazioni socio-culturali effettive in cui gli esperti di discipline diverse – tradizionalmente ritenu-

te antagoniste – vengono sempre maggiormente chiamati a collaborare.

Educazione all'autoconsapevolezza attitudinale

D'altra parte, occorre sottolineare anche il valore innovativo del calcolatore reinterpretato in senso psicotecnico, con adeguati programmi di *intelligenza artificiale*. Oggi, gli sforzi congiunti della psicologia cognitiva e dell'*intelligenza artificiale*, riconoscendo le innumerevoli possibilità logiche e di astrazione del *computer*, possono fondarsi infatti sulle analogie esistenti fra organizzazione interna del calcolatore e ragionamento umano per studiare la natura che regge i processi mentali. L'*intelligenza artificiale*, oltre che consentire la programmazione e l'insegnamento con le macchine «intelligenti», può fornire dunque anche modelli per l'analisi e la descrizione della mente umana. Nella scuola, di conseguenza, oltre che tecnica per il calcolo e per l'istruzione, questa forma particolarmente evoluta dell'*informatica* può essere concepita «come strumento concettuale, come metodologia di ragionamento nel tentativo di individuare uno o più modelli mentali che possano amplificare le possibilità intellettuali dell'individuo in formazione»⁴⁾, che lo possano predisporre meglio, insomma, anche al processo della conoscenza. Favorita dall'*intelligenza artificiale* e animata dal docente, questa nuova strategia educativa consiste pertanto nell'aiutare l'allievo ad autodeterminarsi, a scoprire i suoi autentici processi di apprendimento individuali, compatibili con il proprio ritmo di crescita, con le proprie attitudini: ad acquisire, cioè, un abito mentale originale che, trasferito dalla scuola alla società, può aiutare l'individuo ad una comprensione diversa, autonoma, della realtà.

Sviluppo intellettuale e creatività

Per capire pienamente il potenziale innovativo dell'*intelligenza artificiale*, reinterpretata in senso culturale e psico-pedagogico, bisogna infine sottolineare il potere liberatorio che essa può esercitare in favore della creatività individuale.

Con un *computer* condizionato a superare le sue stesse doti logico-numeriche e didattiche convenzionali, ma reso anche accessibile come interlocutore scientifico psico-pedagogico, la scuola può assumere dunque concretamente un compito di cui finora era sicuramente incapace, anche se spesso investita formalmente ed enfaticamente in tale senso: quello di poter stimolare nell'allievo, al di sopra delle sue capacità mentali, anche le sue potenzialità superiori più significative, istruendolo e lasciandolo esprimere inoltre sulla misura delle sue disponibilità autentiche. Vogliamo dire che – consapevoli delle sue proprie doti, ma pure liberato dalla *routine* e dal rigore imposti dalle numerose e consuete operazioni che si svolgono con la mente (apprendimento, memorizzazione, elaborazione di dati, di informazioni, di conoscenze, risoluzione di problemi, ecc.)

– lo studente può investire le sue migliori risorse intellettuali verso i settori più meritevoli dell'attenzione umana: nella ricerca dei problemi, nell'impostazione creativa degli interrogativi, nell'intuizione delle soluzioni probabili, nei processi conoscitivi veri e propri.

Di conseguenza, anche la scuola si trova nelle migliori condizioni per assumere ruoli doppiamente divergenti, creativi. Alludiamo, da un lato, all'insorgere di una scuola creativa nel suo interno, capace di consentire il suo stesso cambiamento permettendo che il docente e gli allievi sostituiscano gli schemi comportamentistici con atteggiamenti critici, espressivi, sia nei contenuti dell'insegnamento, sia nelle relazioni interpersonali che essa promuove nel suo ambito. D'altra parte, pensiamo ad una scuola creativa nei confronti del divenire collettivo: mettendo in discussione il suo ruolo riproduttivo di conoscenze, di valori e di adattamenti funzionali alla cultura, essa assume responsabilità proprie, rendendosi autonoma quale sorgente permanente di proposte per il cambiamento sociale⁵⁾.

Ricerca accademica e coscienza politica

Il cambiamento che proponiamo nella scuola⁶⁾ con la reinterpretazione delle nuove tecnologie, richiede ovviamente studi scientifici preliminari, cioè contributi che possono essere ottenuti essenzialmente dagli istituti universitari: alludiamo cioè ad una ricerca di tipo pluridisciplinare che esige consenso e investimenti, sia dalle sfere accademiche interessate, sia dai politici ai quali deve necessariamente essere rivolto il «richiamo» intellettuale perché siano sensibili alla crescita globale della cultura.

Si tratta di un obiettivo raggiungibile?

Con questi nostri appunti, ispirati alle recenti ricerche sociologiche italiane riguardanti i rapporti fra informatica e processi culturali⁷⁾, auspichiamo comunque di poterci inserire in un processo più ampio di sensibilizzazione, rivolto soprattutto alla duplice componente scientifica e umanistica della popolazione insegnante: la più idonea, sicuramente, ad assumere una funzione mediatrice determinante per il richiamo intellettuale da rivolgere all'attenzione della classe politica.

Ezio Galli

Note

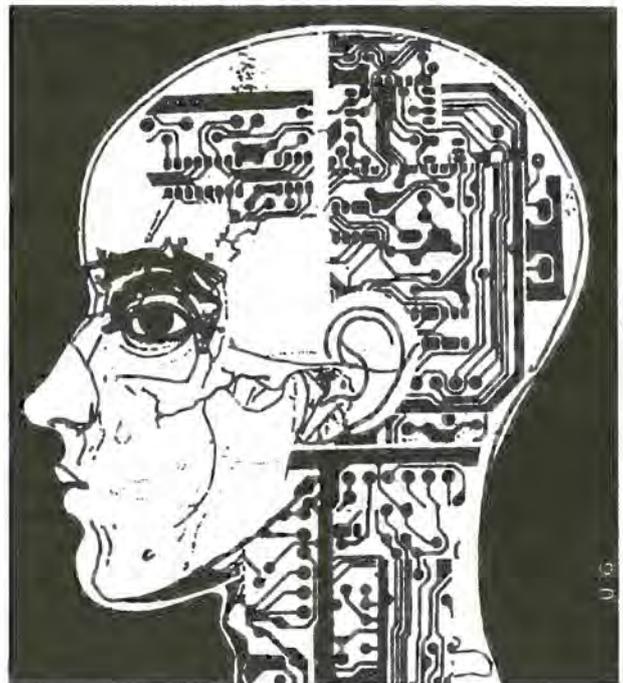
¹⁾ KARL R. POPPER, *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma 1973, citato da MASSIMO BALDINI, in *Utopia e pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia 1976, pp. IX-XX.

²⁾ DANILA BERTASIO, *Educazione e intelligenza artificiale*, Li Causi, Bologna 1984, p. 78.

³⁾ DANILA BERTASIO, *Il potenziale evolutivo dell'intelligenza artificiale e la crisi del sistema scolastico*, in «Sociologia», Istituto Luigi Sturzo, Roma: gennaio-aprile 1983, pp. 278-279.

⁴⁾ BERTASIO, *Il potenziale evolutivo*, cit., p. 279.

⁵⁾ cfr. ROSA CALZECHI ONESTI (edizione italiana della OCSE-CERI, a cura di), *La creatività della scuola*, Marietti, Torino 1978. La pubblicazione propone innovazioni pedagogiche originali, ten-



Considerata l'analogia esistente fra l'organizzazione interna del calcolatore e il ragionamento umano, opportuni programmi di *intelligenza artificiale* possono favorire lo studio dei processi mentali, permettendo all'allievo l'autodeterminazione e la scoperta delle sue capacità di apprendimento.

denti a coinvolgere la responsabilità collettiva delle nazioni.

⁶⁾ Ci riferiamo sempre alle scuole di grado universitario e medio-superiore: al di sotto del loro livello si dovrebbe escludere l'impiego delle nuove tecnologie nel senso da noi indicato, perché esso domanda che l'utente abbia raggiunto lo stadio mentale delle operazioni formali (Piaget).

⁷⁾ Gruppo di ricerca «Informatica e processi culturali» con sede a Parma e coordinato dal prof. M.

Negrotti, titolare della cattedra di sociologia della conoscenza presso l'Università di Genova.

⁸⁾ MASSIMO NEGROTTI, *Intelligenza artificiale e scienze sociali*, Franco Angeli, Milano 1984, pp. 98-103. Lo schema è una nostra sintesi ricavata dalle interpretazioni dell'autore: la distinzione dei due livelli di astrazione richiama chiaramente – seppure fondate su una differente terminologia – quella filosofica di Hegel (Verstand e Vernunft).

Una diffusa mistificazione della macchina: le nuove tecnologie preluderebbero ad uno sconcertante modello di automazione idoneo a eguagliare e a superare l'uomo nelle sue capacità di astrazione e nel suo comportamento affettivo.



Scuola materna e refezione

Tra le 319 sezioni esistenti di scuola materna, 277 sono dotate di refezione e 42 sono senza. Come si può dedurre dalle cifre, nell'87% delle sezioni i bambini pranzano e riposano alla scuola materna perché la giornata educativa inizia tra le 8.45 e le 9.00 e termina tra le 15.30 e le 15.45 e nel 13% dei casi i bambini rincasano per l'ora di pranzo e lasciano la scuola materna per due ore, dalle 11.30 alle 13.30.

Terminate le attività del mattino, il bambino si prepara al pranzo apparecchiando la tavola e con le cure igieniche necessarie, che riprenderà anche dopo il pasto, in particolare con la pulizia dei denti.

Prima di tornare, verso le quattordici, alle attività del pomeriggio, è previsto un breve riposo, soprattutto per i bambini di tre e quattro anni.

Il pranzo non è quindi solo un momento in cui si consumano degli alimenti, ma è soprattutto momento educativo in rapporto all'ambiente in cui si mangia, al fattore socializzante del mangiare insieme, del rispettare il compagno di tavola nei ritmi e nelle quantità.

La scorsa primavera si è proceduto - con la collaborazione di un pediatra, di un'esperta di economia familiare, di una dietologa - alla revisione dei menu già esistenti, in funzione

delle nuove tendenze dell'igiene dell'alimentazione.

Si sa che nell'età evolutiva (nel nostro caso dai tre ai sei anni) una condotta alimentare corretta è essenziale non solo per un accrescimento e uno sviluppo ottimali, ma anche per la prevenzione dei danni che potranno manifestarsi nell'età adulta.

Ne consegue la necessità di un'alimentazione equilibrata che consideri gli alimenti che contengono sostanze per l'accrescimento (proteine e sostanze minerali), sostanze protettive (vitamine e sostanze minerali), sostanze energetiche (zuccheri e grassi); l'importanza di una riduzione dei dolci in genere da sostituire con la frutta, fresca e cotta; il maggior apporto di verdure (pure fresche e cotte); il maggior apporto di latte e latticini, l'uso corretto dei grassi nella preparazione dei cibi.

Quindi equilibrio all'interno del pasto, equilibrio nella distribuzione dei cinque pasti settimanali, non ripetitività in tempi ravvicinati: nei menu proposti l'alternanza prevede una rotazione dopo un ciclo di cinque settimane.

Anche l'elemento psicologico legato alla presentazione del pasto non è da trascurare: risulta pertanto positivo far conoscere al bambino gli alimenti nuovi gradualmente e



in piccole quantità; associare nel pasto un cibo poco gradito con cibi che piacciono; usare pochi cibi che abbiano una forma difficile da maneggiare; mescolare cibi di consistenza diversa; usare cibi «colorati» per dare al piatto un aspetto piacevole.

In tal modo l'educazione alimentare inizia nella seconda infanzia per l'istituzione «scolastica», ma per la famiglia già nella prima infanzia.

Non dobbiamo dimenticare che il bambino consuma fuori casa uno solo dei tre pasti principali, per cui resta fondamentale la collaborazione della famiglia nella corretta distribuzione dei pasti nell'ambito della giornata.

Da sottolineare l'importanza della prima colazione, alla quale troppo spesso si dedica poco tempo e poca cura; in realtà la prima colazione costituisce un elemento di massimo interesse nutrizionale e rappresenta il presupposto fondamentale per una corretta alimentazione durante il resto della giornata.*)

Essenziale anche la ripartizione calorica giornaliera nei singoli pasti: 25% per la prima colazione, 35% per il pranzo, 25-30% per la cena; il rimanente 10-15% è da considerare per merenda e per bibite.

Auspicabile quindi l'introduzione e la promozione di un'educazione alla nutrizione non solo per il bambino in età prescolastica, ma per l'allievo durante tutto il curriculum di studi, naturalmente con modalità diverse legate all'età dei destinatari e agli obiettivi delle varie istituzioni scolastiche.

Maria Luisa Delcò

*) Cfr. qui di seguito l'articolo dell'ing. Massarotti.



Educazione alla nutrizione: la colazione

Il comportamento dello scolaro in classe, soprattutto il mattino, è anche il prodotto di ciò che egli ha mangiato o non ha mangiato al primo pasto della sua giornata, alla prima o piccola colazione.

Se si osservano le abitudini nutrizionali di molti scolari, non deve meravigliare il fatto che essi giungano a scuola come sacchi vuoti e si comportino in modo anomalo, che li affida alla comprensione (ed al livello di formazione in tema di psicologia e di fisiologia) dei docenti.

Le scienze alimentari danno sempre maggiore importanza a tale pasto, per diverse ragioni il più impegnativo della giornata, in quanto è la premessa per conferire al fisico ed all'intelletto il nutrimento e la prestanza, dei quali l'organismo abbisogna.

È accertato che senza colazione l'organismo cade, tra le 10 e le 11, in un vuoto fisiologico e psichico, nel quale si manifesta la necessità di mangiare qualcosa, che si cerca di soddisfare rapidamente con dolciumi o bevande zuccherate, ciò che tuttavia non permette al corpo di riprendersi da tale senso di fame durante l'intera giornata.

Pertanto la facilità di rendimento rimane ridotta con ovvie ripercussioni a livello delle prestazioni intellettuali e fisiche che è lecito chiedere allo scolaro.

L'effetto di una prima colazione, non solo genericamente equilibrata a norma delle raccomandazioni nutrizionali, ma anche adeguata alle esigenze individuali del giovane, è quello di garantire un livello stabile di glucosio sanguigno (glicemia) dal quale dipende il rendimento muscolare e cerebrale del soggetto durante tutto il giorno.

Questa stabilizzazione della glicemia viene attuata dalle proteine e, a causa di interrelazioni con i ritmi biogenici e neuroormonali, in massima misura ad opera di quelle che l'organismo assume, con la riattivazione di tutte le funzioni, al mattino, a colazione.

Se con la colazione viene assunta poca o punta proteina, la curva della glicemia tende a salire, ciò che porta ad un'attivazione della secrezione dell'insulina, fattore regolatore della glicemia stessa, che si manifesta dopo alcune ore, con la sensazione di fame che compare (o ricompare).

Tale fenomeno si manifesta anche dopo un classico «caffè completo», nella misura in cui esso non è integrato con l'assunzione di proteine (sotto forma di ricotta, carne secca o di un uovo di tre minuti o simili). Se con la colazione viene consumata della proteina combinata con cereali, ad esempio sotto forma di pane integrale, allora l'organismo comincia ad utilizzare dapprima gli idrati di carbonio e solo successivamente le proteine. Ne consegue che la curva della glicemia sale molto lentamente e permane a lungo

sullo stesso livello: il soggetto si sente in forma e prestante tutto il giorno.

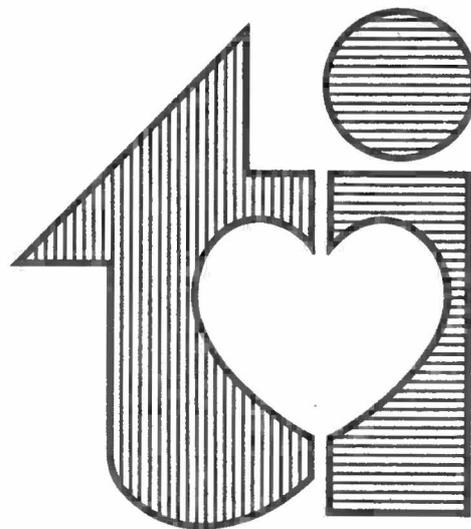
Importa quindi di non squilibrare la chimica fisiologica dell'organismo già al mattino.

La mancanza di appetito al mattino («non ho fame», «il mio stomaco è ancora addormentato») è perlopiù la conseguenza dell'insufficiente capacità del fegato di elaborare (e, nei riguardi di molti composti tossici od allergenici, di svelenare) gli alimenti consumati il giorno prima, magari con una cena eccessiva, seguita dalla mancanza di moto o dagli ultimi sforzi intellettuali della giornata (i compiti dopo cena, ad esempio).

Il ritmo della vita moderna e specialmente, per gli scolari, il troppo mattutino orario d'inizio della scuola, ha compromesso la possibilità di consumare tranquillamente, disponendo del tempo necessario, la piccola colazione. Da qui il ricorso a soluzioni di fretta e nutrizionalmente deleterie.

Sintomi della glicemia bassa e labile sono specialmente il malessere psichico, l'eccitabilità, il cattivo umore, la depressione, la piagnucolosità, la mancanza di concentrazione e della facoltà di apprendimento. Ciò è importante per la comprensione da parte dei docenti, della quale gli scolari hanno bisogno, qualora essi, dopo le 10, siano disattenti e compromettano l'insegnamento. Da quando è nota l'azione sfavorevole che sui bambini iperattivi esercitano gli alimenti con additivi fosfatici (lecitina, acido fosforico, fosfati e polifosfati fusi, bevande alla cola, focacce ai lieviti artificiali ecc.) è importante, per evitare comportamento anormale in classe, che la colazione non contenga tali derrate, comprese quelle a base di fiocchi d'avena (Bircher muesli). Siccome la sintomatologia di iperattività si dichiara con un'alcalosi dell'organismo, è utile verificare tale situazione saggiando la reazione pH acido-basica della saliva, immediatamente al risveglio e prima di lavare i denti. Nel caso di reazione alcalina alla cartina indicatrice è consigliabile la somministrazione di un cucchiaino grande di aceto di frutta in un bicchiere d'acqua minerale.

Per gli scolari che al mattino sono svogliati per un senso di pienezza sono consigliabili mescolanze di latte magro e succo di arancia e bevande a base di siero di latte e succhi di frutta, che accompagnino fette di pane integrale spalmate di ricotta magra sola o mista a margarina. Se vi è senso di nausea evitare il caffè ed il cacao (anche nelle forme dei preparati per colazione) e dare té di erbe. Nei casi incorreggibili dev'essere concesso prendere seco della frutta e dello joghurt (oppure dello joghurt alla frutta) unitamente a pane integrale, o va data la possibilità di avere del latte, meglio se magro, e della frutta (mela, banana), a scuola.



In un articolo pubblicato sui «Cahiers Médicaux», 5/4, 1979, il prof. Vermeil del Centre Hospitalier, Service de Pédiatrie, Orsay (F), si domanda: «Che trasformazioni vanno apportate al ritmo di vita e di studio dei ragazzi?» e rileva che la cattiva ripartizione degli alimenti nelle abitudini francesi è una causa certa di fatica e di cattivo rendimento nel lavoro scolastico; in particolar modo, la prima colazione insufficiente od inesistente è responsabile, soprattutto per i più piccoli, del «colpo di pompa» di fine mattinata, di cui si lamentano gli insegnanti. Il prof. Vermeil preconizza per i ragazzi che non mangiano al mattino l'instaurazione di una colazione a scuola, a metà mattinata, permettendo agli allievi di portare cibi da casa.

La situazione fisiologica, creata con la colazione od in mancanza di essa, sbocca poi nel secondo pasto della giornata, il pranzo, l'appetito per il quale viene spesso ulteriormente compromesso da situazioni stressanti dovute alla scuola.

Potrebbe indubbiamente preparare l'appetito per il pranzo l'inclusione in tutte le ultime lezioni della mattinata di nozioni sugli aspetti formativi della «cultura del mangiar bene», riferiti ai menus della mensa scolastica od a quelli altrimenti proposti nell'ambito dell'azione di educazione alla salute condotta dal Dipartimento delle opere sociali. Un sondaggio dell'indice di gradimento per i componenti dei menus, prima e dopo il pranzo, sarebbe estremamente utile alla previsione ragionevole dei pasti delle mense scolastiche, oltre a costituire stimolo al costante miglioramento della qualità dei cibi serviti.

Indubbiamente la gestione della prima colazione, a casa, e del pranzo, a casa o alla mensa scolastica, costituisce fattore essenziale per la realizzazione di una scuola più aperta alle esigenze fisiologiche degli allievi e volta all'attuazione di quei postulati di ecologia umana, che vengono portati avanti per l'educazione alla salute basata sull'educazione alla nutrizione sana.

Ing. Aldo Massarotti

Chimico cantonale
Direttore del Laboratorio
cantonale d'igiene

Applicazione dei nuovi programmi SE

Verifica dell'apprendimento in matematica

I risultati delle prove di matematica svolte l'anno scorso nelle classi di II e di IV elementare sono stati raccolti in una pubblicazione dell'Ufficio studi e ricerche, che fornisce numerose e interessanti indicazioni sull'applicazione dei nuovi programmi e sul livello di padronanza dei principali obiettivi perseguiti.

Risultati ottenuti alla fine del I ciclo

Agli allievi di II classe sono state proposte tre prove: una imperniata sulla conoscenza dei numeri e l'abilità di calcolo, una sui problemi aritmetici, e una terza, più difficile, intesa a verificare la capacità di applicare le conoscenze acquisite in una situazione nuova di una certa complessità (livello di sviluppo).

Per quanto riguarda la prima prova, la maggioranza degli allievi ha dimostrato di aver raggiunto un buon livello di padronanza della serie numerica e del calcolo e di aver acquisito anche una certa capacità di riflessione e di ricerca sui numeri, particolarmente, importante per il calcolo mentale.

L'unico punto critico in cui la percentuale di riuscita è risultata inferiore in misura abbastanza sensibile al livello auspicato si riferisce alla sottrazione col riporto (30% di errori nel calcolo $72 - 45 =$).

I risultati della prova sui problemi riflettono un livello di acquisizione abbastanza soddisfacente, anche se non tutti i problemi sulla sottrazione sono stati risolti secondo le previsioni (ca. 30% di errori, nei casi di differenza).

Anche l'esito dell'ultima prova, che mirava a saggiare la capacità di applicare le conoscenze acquisite, di «reinvestirle» in una situazione nuova, può essere ritenuto soddisfacente.

Questo è un elemento rassicurante, in quanto dimostra, in un certo senso, che gli insegnanti sono riusciti a garantire alla maggioranza il conseguimento degli obiettivi minimi di padronanza, senza per questo trascurare delle attività atte a sviluppare le competenze relative agli obiettivi di sviluppo, molto importanti per una armoniosa formazione matematica e intellettuale degli alunni.

Un altro dato interessante emerso riguarda l'assenza di differenza di rendimento tra monoclassi e pluriclassi.

Risultati ottenuti nelle classi pilota di IV elementare

Il rilevamento delle conoscenze acquisite dagli allievi delle dieci classi pilota (le prime che hanno sperimentato e applicato i nuovi programmi) è stato realizzato mediante cinque prove comprensive dei seguenti argomenti: numeri e operazioni, senso delle operazioni, calcolo mentale, geometria, misure.

Per quanto riguarda il dominio del campo numerico, la maggioranza degli allievi ha dimostrato di sapersi muovere con sicurezza con i numeri naturali oltre il migliaio, mentre parecchi sono ancora gli errori che riguardano il funzionamento dei numeri decimali, la generalizzazione del sistema di numerazione decimale al nuovo insieme di numeri introdotto in IV classe.

Nel complesso la tecnica delle quattro operazioni con numeri naturali è stata acquisita a un livello di padronanza soddisfacente. Un lavoro di messa a punto e di consolidamento deve essere invece ancora compiuto per acquisire almeno altrettanta sicurezza nell'esecuzione di operazioni coi numeri decimali, nelle quali si è registrato il maggior numero di errori.

Nel calcolo mentale, l'esame dei risultati ottenuti ai singoli calcoli ha evidenziato una difficoltà abbastanza marcata in sottrazioni e moltiplicazioni con numeri decimali. Si è notato inoltre una scarsa conoscenza del

procedimento per calcolare il prodotto di un numero per 11. Altri procedimenti (divisione di un numero naturale per 5, 10, 100) sono stati per contro ben acquisiti.

L'esito migliore lo si è avuto nella prova relativa al senso delle operazioni, dove 2/3 degli allievi sono riusciti ad individuare correttamente l'operazione risolutiva in tutti i problemi proposti.

L'unico caso che ha generato difficoltà di un certo rilievo (21% di errori) è stato il problema seguente:

«Ho comperato una forma di formaggio che pesa 1,7 kg. Il formaggio costa 24.- fr. il kg. Quanto ho speso?»

La presenza nei dati di un numero decimale, corrispondente al moltiplicatore, deve aver messo in imbarazzo numerosi allievi. Si tratta di un caso critico che ci fa vedere come la natura dei dati numerici di un problema possa condizionare l'uso corretto delle operazioni.

L'esito meno buono lo si è constatato nelle prove di geometria e sulle misure, dove una proporzione abbastanza consistente di alunni si situano a valori modesti di rendimento, che denotano la presenza di qualche difficoltà. Sono anche le due prove che hanno fatto registrare le differenze più elevate tra la classe migliore e quella che ha ottenuto il rendimento medio più basso. Questo probabilmente perché, rispetto all'aspetto numerico, le aree didattiche della geometria e delle misure non hanno uno «statuto» altrettanto ben definito e prescrittivo. Di conseguenza il singolo docente è più incline a interpretazioni personali delle mete da raggiungere e ad attribuire alle attività di geometria e di misurazione un peso che può variare parecchio da docente a docente.

La documentazione raccolta nel rapporto dell'Ufficio studi e ricerche, *Verifica dell'apprendimento in matematica nelle classi pilota di IV e nelle classi di II elementare* (85.08), costituisce un ulteriore apporto alla riflessione critica e continua sull'insegnamento della matematica e fornisce nel contempo un utile punto di riferimento per l'importante opera di aggiornamento e di formazione continua degli insegnanti.

PROVA DI CALCOLO MENTALE IN IV CLASSE

Tempo max. 20 min.

RENDIMENTO MEDIO: 77%

Percentuale di riuscita ad ogni esercizio

$11,35 + 9,65 =$	(87%)	$18 \times 11 =$	(55%)
$526 - 36 =$	(89%)	$130 : 4 =$	(78%)
$2,50 \times 3 =$	(81%)	$98 + 2,55 =$	(82%)
$350 : 10 =$	(93%)	$3400 - 2500 =$	(75%)
$640 + 370 =$	(84%)	$5,50 \times 4 =$	(65%)
$100 - 12,50 =$	(70%)	$115 : 5 =$	(78%)
$0,15 \times 8 =$	(62%)	$15,40 + 15 =$	(86%)
$1400 : 100 =$	(91%)	$32,90 - 3,90 =$	(71%)
$425 + 530 =$	(97%)	$42,50 \times 2 =$	(68%)
$110 - 1,75 =$	(62%)	$240 : 80 =$	(57%)

Domani . . . quanti allievi?

È stato pubblicato nel mese di novembre 1985¹⁾, a cura del Centro svizzero di documentazione in materia di insegnamento e di educazione (CESDOC), un rapporto riguardante la previsione del numero di allievi delle scuole pubbliche e private a livello cantonale e svizzero.

Sono passati ormai dieci anni da quando fu portato a termine il primo esercizio di previsione sull'insieme dei cantoni svizzeri; tale esercizio era stato intrapreso su proposta del Consiglio svizzero della scienza che aveva bisogno di un punto di vista prospettico per il suo terzo rapporto sulle università e la ricerca. La realizzazione era allora stata assunta da un gruppo ristretto che riuniva gli specialisti delle diverse istituzioni competenti. Nel 1976, visti i risultati di questa previsione, la Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione aveva domandato al CESDOC di proseguire tali lavori a un ritmo regolare e la Commissione federale di statistica si avvale di una sottocommissione incaricata di assistere il CESDOC negli aspetti concettuali e metodologici riguardanti l'elaborazione delle previsioni.

In questo quadro istituzionale si realizzò un secondo esercizio di previsione iniziato nel 1979 e pubblicato nel 1982 che ebbe una larga diffusione negli ambienti scolastici e della formazione professionale, le cui particolarità erano state meglio prese in considerazione.

Grazie all'importanza data alla pubblicazione dalla stampa quotidiana e specializzata, soprattutto nella Svizzera interna, i risultati furono fortemente richiesti dagli ambienti economici, sia padronali sia sindacali.

Perché allora un terzo esercizio di previsione?

Prima di tutto perché le previsioni costituiscono una materia facilmente deperibile; ciò è dovuto, da una parte, alla variazione delle condizioni di scolarizzazione e della formazione professionale dei giovani e, dall'altra, al fatto che le previsioni possono talvolta indurre delle decisioni che sono contrarie o accentuano le tendenze a partire dalle quali i pronostici erano stati calcolati; esse contengono quindi, a lunga o media scadenza, le cause della loro smentita.

Queste ragioni militano dunque in favore di una revisione periodica delle ipotesi di previsione sulla base delle più recenti osservazioni concernenti tanto i fattori esterni al sistema scolastico (economia, demografia, ecc.) quanto i fattori interni (politica di formazione e di orientamento, scelte individuali, ecc.). In questo caso si è optato per una periodicità di quattro anni, periodicità dipendente inoltre dai bisogni della pianificazione universitaria (richiede la previsione del numero di maturità secondo il cantone, ciò che si ricava a partire dal numero di allie-

vi previsti nelle classi terminali delle scuole che preparano alla maturità).

Metodo utilizzato

Il punto di partenza è il Cantone, di modo che ventisei «realità» diverse sono state prese in considerazione.

Per quanto riguarda più precisamente il cal-



colo degli effettivi scolastici esistono tre principali metodi di previsione:

- il metodo dei tassi di scolarizzazione;
- il metodo dei tassi di transizione;
- il metodo dei tassi intergradi (taux interdegrés = TID).

Sono stati scartati i primi due metodi poiché per i tassi di scolarizzazione occorrono dati demografici molto completi che non esistono finora in molti cantoni, mentre con i tassi di transizione (metodo d'altronde adottato dal Ticino) occorre formulare un numero estremamente elevato di ipotesi di previsione, ciò che avrebbe sicuramente attenuato la trasparenza dei risultati.

Il metodo scelto è stato dunque quello dei tassi intergradi, relativamente semplice e messo a punto dal «Service de la recherche sociologique» di Ginevra.

Il punto di partenza è costituito dal numero di allievi realmente presenti nel sistema scolastico per ogni grado di insegnamento. L'evoluzione del numero di allievi è sintetizzata anno dopo anno attraverso un indicatore chiamato appunto «tasso intergradi» che riflette il rapporto tra gli effettivi osservati

nell'anno t per un dato grado scolastico e gli effettivi del grado scolastico nell'anno $t-1$. In questo modo si ottiene una serie cronologica di TID osservati, la cui variazione può essere spiegata da diversi fenomeni: le migrazioni, le ripetizioni, la selezione, l'orientamento, i cambiamenti di struttura scolastica, ecc. Ogni serie di TID lascia intravedere una tendenza: con l'aiuto delle informazioni di cui si dispone sul Cantone, dell'analisi delle differenze osservate tra previsioni e realtà apparse negli esercizi precedenti e di una serie di ipotesi generali e per livello scolastico si scelgono delle opzioni sull'evoluzione futura dei TID, i quali sono poi applicati, tramite un calcolo iterativo, agli ultimi effettivi osservati ottenendo in questo modo una previsione in cifre assolute. Per l'insegnamento prescolastico, l'insegnamento speciale e la formazione professionale il metodo dei «tassi intergradi» è stato modificato per adattarlo alle particolarità di queste strutture scolastiche, per cui rimandiamo alla pubblicazione per più ampi dettagli.

Durata delle previsioni

L'orizzonte entro il quale sono state calcolate le previsioni è limitato a 10 anni cioè dall'anno 1984/85 al 1993/94, fatta eccezione per i gradi di insegnamento per i quali le previsioni dipendono strettamente dall'evoluzione osservata delle nascite (non si è infatti giustamente ritenuto opportuno addentrarsi in previsioni demografiche):

a. insegnamento prescolastico: la durata varia dai 5 anni ai 6 anni a seconda del Cantone;

b. insegnamento primario: la durata va da 5 a 7 anni a seconda dell'età di entrata degli allievi e dell'inizio scolastico nei vari Cantoni;

c. insegnamento speciale: la durata delle previsioni è identica a quella del settore primario poiché il numero di allievi è calcolato a partire dalla totalità degli effettivi della scolarità obbligatoria.

Dal sistema di calcolo utilizzato e dall'analisi retrospettiva intrapresa tra realtà e previsioni, si può affermare che l'orizzonte entro il quale i pronostici sono da considerare «affidabili» si situa a 5 anni. Al di là di questo limite i risultati ottenuti permettono soprattutto di farsi un'idea dell'evoluzione a lungo termine delle tendenze, stando l'ipotesi, certamente poco probabile, della stabilità delle condizioni socio-economiche attuali.

Le ipotesi di carattere generale

La definizione delle ipotesi di previsione ha lo scopo di guidare la scelta dei futuri TID. Queste ipotesi forniscono un quadro generale entro il quale si suppone che i sistemi di formazione si sviluppino.

Chiaramente nell'applicazione del metodo di calcolo queste ipotesi generali non sono applicate sistematicamente e rigidamente per ogni scuola di ogni singolo Cantone: esse sono, al contrario, modulate in funzione delle tendenze osservate attraverso la conoscenza delle specificità cantonali.

Sono state considerate tre categorie di ipotesi:

a) **aspetti socio-economici:** nel rapporto non vengono formulate nuove previsioni riguardanti l'evoluzione dell'economia svizzera nel prossimo decennio poiché altre istituzioni meglio abilitate hanno già realizzato degli studi al riguardo; si tratta semplicemente di precisare alcuni punti essenziali del contesto nel quale evolveranno i sistemi di formazione. Si è ritenuto, per l'insieme dell'economia svizzera, un'ipotesi di stabilità generale, mentre è certo che i vari settori conosceranno un'evoluzione differenziata, ciò che sicuramente si tradurrà pure in sviluppi economici regionali contrastanti. In maniera generale si è concordi nel ritenere che le qualificazioni richieste, in seguito all'aumento vertiginoso del settore terziario e delle nuove tecnologie in particolare, al termine della formazione continueranno a crescere.

b) **aspetti finanziari:** a partire dagli anni della recessione si è assistito a un forte rallentamento in termini reali delle spese per l'educazione. Tenendo conto della situazione economica e delle politiche di contenimento della spesa pubblica, è probabile che in termini reali le risorse finanziarie per l'educazione tenderanno a stabilizzarsi al livello attuale.

c) **aspetti demografici:** il sistema educativo svizzero si caratterizza soprattutto per la sua stabilità. In seguito a questo dato di fatto l'evoluzione demografica costituisce il più importante fattore che determina l'evoluzione degli effettivi scolastici. Questa evoluzione demografica, legata d'altronde alle ipotesi di tipo economico, non dovrebbe conoscere cambiamenti spettacolari nei prossimi anni, per cui è molto probabile che i saldi migratori per le classi di età scolarizzabili saranno caratterizzati da una forte stabilità, ciò che porta a formulare le seguenti ipotesi:

- stabilità del saldo migratorio secondo l'età;
- costanza per quanto concerne le naturalizzazioni;
- stabilità della natalità.

Queste ipotesi avranno un'influenza diretta sulla scolarità obbligatoria, mentre per l'insegnamento post-obbligatorio entrano in linea di conto altri fattori: comportamenti diversi nelle scelte della formazione secondo il sesso, la nazionalità, la provenienza sociale, ecc.

I risultati ottenuti

Non è nostra intenzione entrare nei dettagli numerici, per i quali rimandiamo alla lettura approfondita del rapporto citato, bensì presentare succintamente le grandi tendenze emerse a livello svizzero nei diversi livelli di insegnamento.

a. Il settore prescolastico

Gli effettivi avranno tendenza ad aumentare nei prossimi cinque anni e ciò per due ragioni principali: la stabilizzazione delle nascite

da una parte e l'aumento del tasso di scolarizzazione dall'altra.

b. Il settore primario

Sotto il doppio effetto della stabilizzazione del saldo migratorio e delle nascite, la diminuzione degli effettivi si è oramai arrestata e prossimamente potrebbe essere prospettata un leggero aumento.

c. L'insegnamento secondario inferiore

Si tratta in pratica di ciò che comunemente viene indicato con il termine di «settore medio». Gli effettivi diminuiranno fino al 1991, mentre potrebbe in seguito avverarsi una certa stabilizzazione.



d. L'insegnamento speciale

Essendo il metodo di calcolo strettamente legato all'evoluzione del settore obbligatorio, dopo una ulteriore diminuzione si assisterà a una stabilizzazione degli effettivi all'inizio degli anni '90.

e. L'insegnamento secondario superiore: le scuole di formazione generale

Si tratta di un settore eterogeneo per il quale è stata effettuata un'analisi delle tendenze secondo il sesso e la nazionalità. Nelle scuole che preparano alla maturità, dopo il massimo di unità raggiunto nel 1983, gli effettivi diminuiranno costantemente per arrivare nel 1993 allo stesso livello del 1976 (circa 35 000/36 000 allievi). Probabilmente al di là dell'orizzonte di previsione si assisterà a una certa stabilizzazione. Nelle scuole magistrali (ci si è limitati alla formazione dei docenti di scuola elementare per motivi di omogeneità e di possibilità di confronti intercantonali) assisteremo globalmente ad una diminuzione di circa 2 000 studenti sull'arco di 10 anni. Le scuole di grado diploma vedranno una diminuzione

dei loro effettivi che sarà più o meno proporzionale all'evoluzione demografica.

f. L'insegnamento secondario superiore: la formazione professionale

Data la diversità e la complessità di questo settore, lo studio è stato allargato facendo intervenire nuove variabili come la nazionalità, il sesso e i gruppi professionali. I risultati ottenuti portano ad un aumento degli effettivi fino al 1986/87 ed in seguito ad una costante diminuzione.

Conclusioni

Le previsioni del numero di allievi non corrispondono a esercizi aritmetici gratuiti, staccati dalle realtà strutturali e dalle politiche scolastiche che, nel contesto federale, sono caratterizzate dal ruolo preponderante dei Cantoni. In seguito a questo presupposto il metodo consiste nel calcolo delle previsioni effettuate in un primo tempo per ogni sistema cantonale, tenendo conto dei suoi effettivi, delle sue tendenze e delle sue opzioni di politica scolastica. Solo in un secondo tempo viene operata l'aggregazione a livello svizzero. Questa scelta metodologica presuppone una stretta collaborazione con i dipartimenti cantonali della pubblica educazione durante tutto il tempo di elaborazione delle previsioni, collaborazione che nel corso di questo esercizio è stata veramente molto soddisfacente. Ma perché sono state calcolate delle previsioni a livello svizzero? Sicuramente poiché una visione globale che poggia su basi comparabili permette ad ogni Cantone di meglio apprezzare la propria collocazione nel concerto intercantonale, ma non basta.

Sappiamo che alcuni Cantoni (fra i quali il Ticino) realizzano da tempo le proprie previsioni con metodi diversi e adattati alle loro situazioni: per essi la partecipazione a questo lavoro ha certamente avuto il vantaggio di permettere la verifica delle convergenze tra due diversi metodi di previsione e di apportare le eventuali modifiche.

Dal rapporto risulta che, globalmente, negli anni '80 saremo confrontati, chi più chi meno, con un'ulteriore diminuzione degli effettivi scolastici, effettivi che all'inizio degli anni '90 tenderanno a stabilizzarsi.

Affinché le previsioni non costituiscano un fine a se stesse occorrerà trarne le dovute conclusioni, cercando di gestire questo periodo di stasi degli effettivi per sviluppare qualitativamente le possibilità offerte da questa situazione onde migliorare l'offerta e l'efficacia dei diversi sistemi scolastici. Le disponibilità, perlomeno in termini di capitale umano, non mancano di certo.

Cesiro Guidotti

membro della
sottocommissione federale
di previsione

¹⁾ CESDOC, *Demain... combien d'élèves?*, novembre 1985

Il rapporto può essere richiesto a: *Centre Suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation*, 15, route des Morillons, 1218 Le Grand Saconnex (GE)

L'educazione degli adulti alla Conferenza mondiale dell'UNESCO

Accettate le proposte della Svizzera

Ombre e luci

I 122 Stati membri dell'UNESCO, che hanno partecipato alla quarta Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti, a Parigi dal 19 al 29 marzo 1985, hanno sottoscritto la seguente dichiarazione:

«L'atto dell'apprendimento, che è al centro dell'attività educativa, libera l'essere umano dallo stato di oggetto, in balla degli eventi, per farlo diventare soggetto creatore della sua storia».

Oltre che dai 122 Stati membri, la dichiarazione è stata approvata da un buon numero di organizzazioni intergovernative e da 59 organizzazioni internazionali, complessivamente, cioè, da oltre 800 delegati, riunitisi all'appello dell'UNESCO per fare il punto sullo sviluppo dell'educazione degli adulti nel mondo intero. Una presenza straordinaria, in confronto con la conferenza di Elseineur (Danimarca) nel 1949, di Montreal nel

1960 e di Tokyo nel 1972, a cui erano presenti, rispettivamente, 30, 60 e 79 Stati.

Tra i principali temi in discussione a questa ultima Conferenza di Parigi c'era, appunto, quello che riguarda l'evoluzione dell'educazione degli adulti dal 1972 ad oggi, insieme con l'analisi del compito di tale educazione nell'ambito dell'educazione permanente. I partecipanti dovevano dimostrare come l'educazione degli adulti costituisca un fattore importante di democratizzazione e come possa contribuire in modo decisivo allo sviluppo, scambiandosi le loro opinioni sulle nuove metodologie, sulla formazione del personale specializzato e sulle ultime ricerche in materia, così come sui problemi di pianificazione, di finanziamento e di coordinamento. Uno degli argomenti più importanti doveva essere l'alfabetizzazione, vista come uno dei compiti essenziali dell'educazione degli adulti.

Infine, come obbligo dell'UNESCO, figurava anche l'intesa sulle modalità di cooperazione internazionale a proposito di educazione degli adulti.

Constatazioni negative

Molte delegazioni nazionali, e spesso anche gli stessi Ministri della pubblica educazione, hanno riconosciuto, nelle loro dichiarazioni preliminari, che il concetto di educazione permanente era piuttosto in regresso e che solo molto raramente esso si attuava concretamente in una politica educativa. La stessa sincerità venne usata per segnalare che gli sforzi finanziari degli Stati membri erano nettamente diminuiti nel corso dell'ultimo decennio, tanto nell'emisfero Nord, quanto nell'emisfero Sud. Ciò, invece, che i delegati ufficiali degli Stati non hanno potuto o voluto dire è il fatto che l'istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti e la sua quasi generale statizzazione, ne avevano nettamente indebolito il dinamismo. Infatti, negli Stati in cui l'educazione degli adulti è statizzata, cioè in tutti i paesi dell'Est, ma anche nella maggior parte dei Paesi del Terzo Mondo, la creazione di un importante corpo di funzionari per l'educazione degli adulti non ne accentua certamente lo slancio creativo, malgrado l'importanza che assume agli occhi dell'autorità.

Certi osservatori si sono meravigliati della passività di alcuni paesi in cui, pur da molto tempo, l'educazione degli adulti rappresenta uno stimolo allo sviluppo educativo, come la Svezia, la Danimarca, la Repubblica federale tedesca, i quali una volta alimentavano con la loro esperienza la riflessione mondiale sull'educazione degli adulti, ma che, purtroppo, in questa conferenza non hanno portato alcun impulso nuovo.

A questi elementi negativi, bisogna aggiungere l'inconveniente che la preparazione della conferenza è stata relativamente tardiva e che il suo svolgimento è stato talvolta appesantito da una eccessiva burocrazia che si sarebbe potuto evitare.

Gli aspetti positivi

Pur avendo affermato che la statizzazione dell'educazione degli adulti non è certo un elemento dinamico in suo favore, non bisogna tuttavia dimenticare che la statizzazione rappresenta il riconoscimento ufficiale dell'importanza di questo tipo di educazione, se è vero che, appena trent'anni fa, erano molto poche le decisioni dei politici in favore dell'educazione degli adulti e del suo finanziamento. Per fortuna le cose ora sono cambiate.

Nella maggior parte dei Paesi del mondo, educazione degli adulti equivale ad alfabetizzazione. Infatti, l'alfabetizzazione di massa diventa la prima condizione di sviluppo. I nuovi metodi usati negli ultimi tempi hanno dato risultati concretamente positivi, nel senso che in molti Paesi l'analfabetismo è in regresso in proporzione del numero degli abitanti, mentre, paradossalmente, è in progresso in cifre assolute. Il risultato più im-

Parigi, marzo 1985 - Jean-Marie Mökli durante la Conferenza.





Remo Rossi - *Labor*, 1961. Gesso, dettaglio.

portante di questa conferenza internazionale è stato probabilmente la denuncia di un errore ancora più grande, che consiste in una specie di postulato: l'analfabeta è incolto.

Il grosso errore è quello di credere troppo spesso che l'alfabeto è la cultura, ciò che corrisponde all'affermazione che gli analfabeti sarebbero sprovvisti di cultura. Ora, capita che anche gruppi sociali importanti sono composti quasi esclusivamente da analfabeti, i quali, d'altra parte, sono produttori di tipi notevoli di cultura. Ora che lo si è capito, sarà possibile considerare la lettura e la scrittura non come un fine a sé, ma come uno strumento culturale supplementare al servizio della collettività.

L'analfabetismo esiste anche da noi

Ciò che si è scoperto in occasione di questa conferenza è il fenomeno dell'analfabetismo nei Paesi sviluppati. È lo stesso fenomeno, anche se lo si definisce analfabetismo di ritorno, o analfabetismo funzionale o ancora «illetteratismo». Negli Stati Uniti, gli analfabeti costituiscono più del 10% della popolazione. Per i Paesi del mercato comune, la stima varia tra il 4 e l'8%. A questo proposito dobbiamo essere grati alla delegazione francese per aver presentato senza finzioni la situazione in un Paese di grande cultura com'è la Francia.

Il clima della conferenza

Come abbiamo già detto, il clima non è stato di grande entusiasmo come nelle conferenze precedenti e anche le speranze sono diminuite. Al generale clima depressivo, si sono aggiunte la serietà protocollare e la pesantezza burocratica. Non sono evidentemente mancate le tradizionali scaramucce, divenute ormai rituali, tra Est e Ovest, oppure quelle riguardanti i territori palestinesi in

Israele. Non entrava nelle competenze della conferenza immischiarsi nei gravi problemi interni dell'UNESCO, anche se, come si può immaginare, non sono mancate le allusioni. Le delegazioni – e il segretario con alla testa il Direttore generale – hanno prestato particolare attenzione al discorso del Ministro Chevènement, capo della delegazione francese, il quale ha sottolineato la gravità della crisi dell'UNESCO, tanto che certi osservatori hanno dedotto che la Francia aveva mutato rotta e che non avrebbe più concesso il suo incondizionato appoggio al Direttore generale e alla sua politica.

Dove, se non all'UNESCO...

Dove, se non all'UNESCO, si potrebbe tenere una conferenza di questo genere? Chi, se non l'UNESCO, potrebbe far incontrare gli specialisti di tutto il mondo per uno scambio di opinioni su un problema specifico? Come altrove, il peso del potere è grande. Ma anche la voce dei piccoli può farsi ascoltare. Per citare un esempio, diremo che fra le decine d'interventi di una sola giornata, soltanto tre sono stati applauditi: quello dell'Uganda, quello di Amnesty International e quello della Svizzera...

I contributi della Svizzera

La delegazione svizzera

La delegazione svizzera era guidata da Charles Hummel, ambasciatore della Svizzera all'UNESCO. Egli aveva a sua disposizione tre specialisti di educazione degli adulti: Pierre Dominicé, professore alla facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione all'università di Ginevra, Carl Rohrer, aggiunto scientifico della Federazione svizzera per l'educazione degli adulti, e il sottoscritto, segretario generale dell'università popolare del Giura. Già sotto questo aspet-

to, la delegazione svizzera assomigliava poco alle altre. Infatti, la stragrande maggioranza degli Stati rappresentati avevano alla testa il Ministro dell'educazione nazionale e i suoi membri erano quasi esclusivamente dei funzionari.

Da parte della Svizzera la preparazione alla conferenza è stata seria. La delegazione si era riunita molte volte, alla presenza di funzionari delle istanze federali interessate, per mettere a punto gli interventi svizzeri e precise proposte. Nel corso della conferenza, il principio che era stato alla base per formare la delegazione si è rivelato eccellente, la ripartizione delle responsabilità diplomatiche e tecniche ha funzionato alla perfezione.

La posizione specifica della Svizzera

Nel suo intervento iniziale, l'ambasciatore Charles Hummel, dopo aver tracciato, nelle sue linee generali, un quadro della struttura scolastica in Svizzera, ha ricordato che, in materia di educazione degli adulti, il compito essenziale è assunto dalle associazioni. Pur non nascondendo gli inconvenienti di un tale sistema a causa delle difficoltà di finanziamento, di insufficienza della ricerca e di mancanza di statistiche nazionali, ha tuttavia messo in evidenza i vantaggi della «soluzione svizzera». «È risaputo – ha detto – che un sistema costruito sul terreno, con tentativi che possono riuscire o anche non riuscire, funziona meglio di un sistema pianificato dall'alto. Malgrado le imperfezioni della sua forma empirica, il sistema svizzero permette in molti casi di raggiungere con successo i suoi obiettivi».

«Se, secondo la giusta definizione dell'UNESCO, l'educazione degli adulti è innanzitutto educazione all'autonomia dell'individuo, come essa potrebbe svilupparsi meglio, se non nel cuore stesso delle piccole comunità paesane e cittadine? Se l'autofor-



Remo Rossi - *Acrobati*, 1958. Bronzo; altezza cm. 350.

mazione è una delle opzioni dell'educazione degli adulti, come si potrebbe raggiungere meglio tale scopo, se non con piccole unità, dove sono elaborate insieme la programmazione e la pedagogia, in una stretta collaborazione tra l'educatore e coloro che vengono educati?».

Spezzando una lancia in favore di una vera decentralizzazione, il capo della delegazione svizzera ha aggiunto: «Quando le iniziative provengono da piccole collettività, dai gruppi stessi, esistono molte possibilità che l'educazione degli adulti si trovi intimamente legata allo sviluppo endogeno. Viene facilitata la partecipazione, perché ciascuno ha il sentimento di lavorare per la propria

formazione. I programmi si adattano bene alla realtà locale, molto più che se fossero stati stabiliti per l'intero territorio del Paese».

Il delegato della Svizzera, agli 800 delegati, che nella stragrande maggioranza vedono lo sviluppo dell'educazione degli adulti in una professionalizzazione intensiva, ha lanciato il seguente richiamo: «Una educazione degli adulti che funziona secondo questi principi deve evidentemente fare appello, in larga misura, al lavoro a tempo parziale e al volontariato, o, se si preferisce, ad una milizia culturale. Le conseguenze sono molteplici: innanzitutto, una maggiore economia di mezzi e una maggiore efficacia. Ma anche l'impegno personale di un gran numero d'interessati, ciò che costituisce, già di per sé, una formazione attraverso l'azione».

Educazione degli adulti e partecipazione attiva allo sviluppo

La delegazione svizzera è stata molto ascoltata in commissione e perfino applaudita, quando ha affermato: «Siamo convinti che l'alfabetizzazione non deve negare la tradizione orale, o minimizzarla, ma utilizzarne gli aspetti costruttivi». In questo senso, essa ha preconizzato un ricorso continuo all'educazione informale degli adulti: un sistema complesso che include l'aspetto familiare e quello sociale, dove si opera la trasmissione, come per osmosi, delle attitudini e dei comportamenti, cioè del saper-essere, ma anche e molto spesso del sapere e del saper-fare. L'educazione informale degli adulti funziona in tutte le società umane e da sempre. Essa assicura l'appartenenza, la coscienza delle proprie radici e l'identità delle persone e dei gruppi nella misura più larga possibile.

«Anche gli analfabeti sono portatori di valori essenziali che non si devono perdere».

Questa dichiarazione ha suscitato molte reazioni positive, in modo particolare fra le delegazioni di certi Paesi occidentali e di parecchi paesi del Terzo-Mondo. Al contrario, come si può immaginare, essa non ha provocato nessuna eco nei Paesi in cui l'educazione degli adulti è pesantemente statizzata, tanto più a causa dell'aggiunta della seguente riflessione: «Quanto abbiamo detto presuppone una educazione degli adulti 'leggera', adattabile, mobile, autonoma, ma implica che questa politica, questa pianificazione affondino le loro radici nelle diversità del Paese».

La formazione del personale per l'educazione degli adulti

La delegazione svizzera, senza contestare l'importanza della formazione di personale specializzato per l'educazione degli adulti, ha domandato all'UNESCO e agli Stati membri di accordare una importanza altrettanto grande alla formazione di personale volontario, ma anche di tutti coloro che, per la loro professione (infermieri, medici, ingegneri, tecnici agricoli, assistenti sociali, chi conosce l'informatica, ecc.) si trovano ogni giorno in contatto con gli adulti.

La Svizzera e la cooperazione internazionale

Nel quadro di una istituzione come l'UNESCO, non poteva mancare una discussione sul problema della cooperazione internazionale. La delegazione svizzera ha dato il suo contributo a questa riflessione, chiedendo agli Stati membri di rafforzare il loro aiuto alle organizzazioni internazionali non governative e d'introdurre più spesso la problematica dell'educazione degli adulti nelle loro relazioni culturali bilaterali. La Svizzera ha pure domandato all'UNESCO d'intensificare i suoi sforzi, per favorire, per es., gli studi in comune sui problemi specifici dell'educazione degli adulti, di accordare maggior importanza alla collaborazione transfrontaliera a proposito di operazioni educative destinate alle regioni di confine.

Quale compito per la Svizzera nelle istituzioni internazionali?

Degli Svizzeri non solo sono stati ben accolti gli interventi, come abbiamo detto, ma sono anche state accettate tutte le «raccomandazioni». Già durante la conferenza, certi interventi svizzeri furono tradotti dalle delegazioni straniere nella loro lingua nazionale. Ciò rappresenta una prova che, anche in una situazione di squilibrio come si trova oggi l'UNESCO, un piccolo Paese come la Svizzera può far udire la sua voce. Tanto che il Ministro dell'educazione nazionale di un piccolo paese d'Asia ci ha dichiarato: «Lasciamo le grandi dichiarazioni alle grandi potenze e concentriamoci sul concreto».

Dopo la Conferenza mondiale sull'educazione degli adulti

La delegazione svizzera ritiene che il lavoro non è finito. Appena tutti i rapporti della Conferenza saranno redatti, la Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO e, in particolare, la sua sezione «Educazione degli adulti», diffonderà le raccomandazioni alle autorità e alle istituzioni interessate, così che tutti siano informati in modo esauriente su questo grande dibattito internazionale.

La Svizzera e l'UNESCO

Come si può capire, la presenza della Svizzera in queste grandi conferenze internazionali ha una sicura importanza, proprio nella misura in cui essa sa rinunciare ai discorsi ideologici e alle prese di posizione clamorose. La strategia svizzera all'UNESCO si può riassumere così: proposte concrete, nella vita quotidiana dell'organizzazione; un'azione diplomatica di riconciliazione, nei corridoi.

Il nostro dipartimento degli Affari esteri sembra aver capito perfettamente che la Svizzera, come tutti i piccoli paesi, si troverebbe tra i perdenti se l'UNESCO si snaturasse o scomparisse.

Jean-Marie Moeckli*

* Il signor Moeckli è membro della Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO e del Comitato direttore dell'Associazione delle Università popolari svizzere.

Dialetto e cultura popolare onsernonese

Nato una decina di anni fa, per cura e iniziativa dell'Associazione Amici di Comolengo, il progetto di raccogliere e di ordinare il corpus lessicale (e idiomatico) del villaggio onsernonese trova ora concreta realizzazione in questo ricco volume ¹⁾, che si avvale dell'apporto di vari collaboratori, oltre che della consulenza e di un'introduzione storico-linguistica di Ottavio Lurati. Non che alla valle dell'Isorno fossero finora mancate le attenzioni, anche studiose, di questo o di quel ricercatore: e già dal Settecento, e poi soprattutto nel secolo successivo e nel nostro, con le indagini sull'industria della paglia e, specie in questi ultimi anni, sulle strutture istituzionali e sulla sua storia politica in genere. Anche i dialettologi, a partire almeno dal Salvioni (su cui si attende con crescente impazienza un lavoro di riesame e di rivalutazione critica) e dal discusso suo saggio sopra le parlate dell'Alto Lago Maggiore (1886), per arrivare al Keller e alle incisioni preziose e agli esami puntuali di Mario Vicari, anche i dialettologi si diceva hanno prestato qualche interesse alle parlate onsernonesi, senza peraltro arrivare ancora (ma il discorso vale in genere per varie altre vallate del Ticino) ad un esame dettagliato ed eclettico (cioè non soltanto diacronico o di linguistica storica) dei loro dialetti.

Qui la raccolta, limitata arealmente al villaggio di Comolengo (ma i materiali linguistici sono generalmente rappresentativi per tutta la parte superiore della valle), è affidata a gente del luogo («alla parola, agli atteggiamenti di antropologia spontanea, alla memoria come fonte storica», osserva Lurati) e

Ritratto di donna della Famiglia Schira-Gattai (1847). Da «Carlo Agostino Meletta», di Angelo Casà.



si fonda sull'assunzione di documenti lessicali generalmente di prima mano: non senza difficoltà, in qualche caso (tanto da indurre a interpretazioni semanticamente diversificate, anzi contrastanti, riguardo a certe voci cadute in disuso). E vuole proporsi senz'altro, al di là del suo significato geografico, come ulteriore tassello da affiancare ad analoghi lavori di archeologia e di geologia lessicale già avviati nell'Ottocento (dal Franscini, dal Pellandini, dal Demaria e da altri) e soprattutto nel nostro secolo con la fondazione dell'Opera del *Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana* e con la recente pubblicazione di vocabolari e lessici dialettali relativi ad altre aree (Roveredo Grigioni, 1972; Biasca e Pontirone, 1975; campagna luganese, 1982; val Verzasca, 1983). Di Ottavio Lurati (del cui lavoro dialettologico piace talora rilevare la militanza, se necessario, anche polemica) è il saggio introduttivo (pp. 13-54), che subito si addentra nell'infido terreno dell'etimologia: e fa derivare il nome della valle (che il Salvioni ed altri dopo di lui facevano risalire a una base latina *lucerna*) da *losa* (= «pietra», «lastra»), imparentando sostanzialmente e di fatto il toponimo con quelli di *Isorno* e di *Losone* e anche con quello, minusino, di *Prò Losana*. Sul piano fonetico e lessicale (e qui Lurati allarga un discorso già sviluppato nel glossario verzaschino dato alle stampe assieme al Pinana) vanno intanto rilevate non poche affinità con le parlate di valli e di cittadine limitrofe: manca ad esempio, in val Onsernone – così come nelle attigue Terre di Pedemonte e nelle Centovalli –, il fenomeno del rotacismo (*scala* > *scara*); e molte voci rilevate sono di largo dominio anche nella Valmaggia, in val Verzasca, a Locarno, persino a Domodossola: tanto da indurre a concludere che la parlata di Comolengo non è che in minima misura autarchica, e che «le soluzioni peculiarmente onsernonesi sono rarissime»: sì da avere, se necessario, un'altra e convincente riprova del dinamismo dei dialetti e dei fenomeni di osmosi, cui essi sono, e dalla storia medesima, costantemente soggetti.

Di matrice latina, per la gran parte (così *nà in ghelda*, «andare a zonzo», vien fatto risalire a un latino medievale *gilda*, «corporazione, compagnia di buontemponi»); ma con presenze più o meno sporadiche di materiali lessicali di altre culture linguistiche: da quella germanica (di sostrato e di importazione) a quella, soprattutto, francese (già il Bonstetten stigmatizzava l'abitudine onsernonese di emigrare in Francia, per le cattive mode e le ideologie rivoluzionarie che poi di riflesso venivano introdotte in valle): prestiti (adattati) venuti per via diretta o mediata (dal Piemonte) ad arricchire il vocabolario locale, o a spodestare voci preesistenti,



specie – e va da sé – dell'ambito sociale e domestico: *adrèzza*, «indirizzo», *grèva*, «sciopero», *gamén*, «ragazzo», *fagnán* (< *fainéant*), «fannullone».

È la varietà stessa e il dinamismo della società onsernonese (divisa tra l'economia di montagna, l'industria della paglia e l'emigrazione) a promuovere e a catalizzare questo fenomeno di osmosi. Interessante, ad attestare la frequenza degli incontri e delle interazioni, il rilievo di un viaggiatore ottocentesco:

D'inverno, all'imbrunire, la gente dei villaggi si raduna nei locali più spaziosi: i costi per l'illuminazione e il riscaldamento vengono poi suddivisi tra i presenti. Lì poi si parla di politica, si critica, ci si lascia andare a pettegolezzi, si mescolano le burle ai lazzi, di quando in quando si canta anche una canzone; e si odono racconti divertenti, e storie di fantasmi; poi, prima che ognuno se ne torni alla propria dimora, si recita insieme il rosario (J.HARDMEYER, Locarno und seine Thäler, Zürich, Orell Füssli, 1890 ca., S. 81).

Riflessi linguistici di questa situazione di scambi e di interagenze si hanno ad esempio nell'adozione in ambito popolare di voci colte e astratte: nel campo affettivo (*fà cedèll*, «dare in escandescenza», dal latino *acédia*, «accidia»); dalla terminologia religiosa (*plstula*, «chiacchiera», dal latino *Epistola*: mentre rimane qualche dubbio su *bi-bià*, «parlottare», «mormorare», che Lurati deriva da *Bibbia*, quando invece non si potrebbe escludere più semplicemente l'origine onomatopeica); dalla sfera cancelleresca (*quarinzi*, «adiacenze di un terreno nei punti cardinali»: a Brione s. Minusio il termine vale curiosamente «pettegolezzi»: *nà a trà sù quarinzi*).

Seguono il saggio di Ottavio Lurati alcuni capitoletti (pp. 59-147, già apparsi in precedenza sulla «Voce Onsernonese») che trattano nella forma del racconto enumerativo in prima persona, non sempre tuttavia con il

supporto di un sufficiente apparato critico e bibliografico, di alimentazione, di vestiario (qualche ritratto ottocentesco del pittore onsermonese Carlo Agostino Meletta avrebbe degnamente illustrato il testo in questione), di malattie e rimedi empirici, di giochi e di giocattoli, di stati d'animo, di filastrocche e, per finire, di onomatopoeia: offrendo al lettore, assieme a un bel mazzetto di dati lessicali, un quadro di vita notevole per interesse e per ricchezza e varietà di scandaglio: si apprende così, piluccando qua e là un po' a caso, che le ragazze del paese offrivano le proprie trecce in cambio di uno scampolo di stoffa, da farsi un vestito; che l'itterizia si curava ingerendo pidocchi vivi, e la sterilità applicando sull'ombelico, per oltre un mese, un guscio di noce riempito di burro; e si ritrovano abitudini e credenze già di casa anche altrove, a rammentare una volta di più un più ampio sostrato culturale e linguistico.

Segue da ultimo (pp. 163-268) il *Glossario*, che - con l'aggiunta di una serie di vecchie fotografie inedite - viene a completare il vo-

lume ch'è frutto, si diceva, di un lavoro di gruppo pluriennale e di non facile fattura (dietro di esso si legge comunque un'opera discreta di coordinamento). I risultati, osserva Ottavio Lurati, «sono modesti ma forse non del tutto trascurabili»: mancano ad esempio, osserva il prefatore, documenti linguistici ed etno-antropologici sulla situazione degli artigiani e sull'atteggiamento religioso; e manca ancora, si vorrebbe aggiungere, qualche rilievo almeno sulla componente gergale, di cui qua e là si percepisce almeno la presenza. Nel complesso il giudizio tuttavia non può essere che positivo. E c'è da augurarsi che altri, in altre valli ticinesi, vogliano e sappiano dare a loro volta un contributo lessicologico di analoga fattura.

Renato Martinoni

¹⁾ *Cultura popolare e dialetto a Comolengo nell'Onsernone*, a cura dell'Associazione Amici di Comolengo, con un saggio storico linguistico di Ottavio Lurati, e un glossario dialettale, Losone, Poncioni, 1985, pp. 268.

Prezzolini «uomo «utile», ma anche poetico

Giuseppe Prezzolini si è spento a Lugano nel luglio del 1982, che ormai da più di cinque mesi aveva toccato il secolo; e a Lugano ha la sua tomba. Vi si era stabilito nel 1968, si può ben dire alla chetichella. La scelta poteva apparire singolare; tra le altre ragioni, quella, dichiarata, di averci trovato un'eccellente biblioteca; e per quattordici anni fu un ospite insieme interessato e discreto. A Lu-

gano aveva ritrovato un vecchio amico, Francesco Chiesa, e varie amicizie aveva allacciato, sempre pronto ad accogliere più che umanamente quanti bussavano alla porta del suo modesto appartamento di via Giuseppe Motta; non era un estraneo, sempre appariva sollecito di quel che in fatto di cultura si faceva da noi, non diceva mai di no agli inviti per un discorso, per una conferenza (una volta, ricordo, di buon grado si presentò a parlar della «Voce» a un corso di docenti che si preparavano all'abilitazione della scuola maggiore), collaborò, assiduamente richiesto, a qualche giornale locale: e tuttavia non venne mai meno al rigoroso riserbo impostogli dal suo stato.

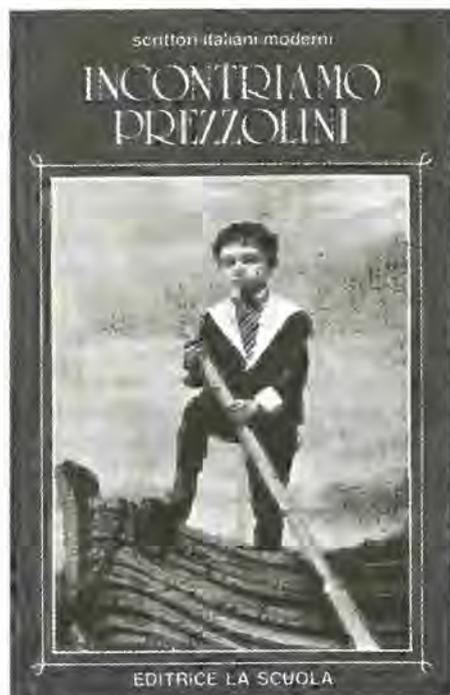
Negli ultimi tempi era diventato, quasi essenzialmente per via della gravissima età cui s'accompagnava una straordinaria alacrità di mente e di mano, un personaggio quasi popolare; se ne occupavano anche i rotocalchi, oltre alla TV; e così molti si poterono illudere di capirlo e conoscerlo. In realtà conoscere Prezzolini è impresa ardua, non foss'altro che per il grand'arco di decenni su cui si svolse la sua attività di scrittore, di giornalista, di editore e di professore; parlar di lui vuol dire parlar di quasi un secolo di cultura italiana e non soltanto italiana; sicché è da salutare con grande favore questo agile libro edito dalla «Scuola» di Brescia, *Incontriamo Prezzolini*, curato dal figlio dello scrittore, Giuliano, e da suor Margherita Marchione, che fu in America tra gli allievi prediletti. Il libro sarebbe certo piaciuto a Prezzolini, perchè davvero ben fatto, di chia-

ra e immediata comprensione, preciso senza vana erudizione, e soprattutto utile. Non è, ovviamente, un'opera che fa conoscere «tutto», ma è un'efficace introduzione a una non superficiale conoscenza: la quale naturalmente vorrà l'ulteriore ricerca di molti altri volumi, specie dei maggiori scritti da Prezzolini stesso. È un libro che si raccomanda ai ragazzi delle scuole (anzi è nato proprio per la sollecitazione di una scolaresca della Media), ma anche a coloro che purtroppo più non seggono sui banchi: un viaggio per il momento breve e diletto, che avvia a un ben più lungo e impegnativo viaggio. E per cominciare sarà da porre attenzione alla prima sezione, che tratta in modo esemplarmente limpido e preciso, come sempre dovrebbe darsi in simili casi, della «vita» e delle «opere».

* * *

La biografia è per molti aspetti singolare, e di una non mai intermessa intensità. Nato nel gennaio 1882 a Perugia da genitori senesi, Prezzolini ebbe dal destino un'infanzia senza terra ferma. Suo padre, uomo di vivaci interessi letterari, era un prefetto del Regno, sballottato dal suo ufficio in vari punti della Penisola: Giuseppe fu ancor bambino a Grosseto (dove la madre gli muore di malaria), e poi a Macerata, a Novara, a Reggio Emilia, a Udine, a Sondrio. Sempre il ragazzo ebbe a disposizione molti libri, letti con avido disordine; si avviò alla scuola medio-superiore, ma volontariamente non la concluse; e a diciassette anni ebbe la ventura di conoscere a Firenze Giovanni Papini, che fu «la sua università». Mortogli il padre l'anno dopo, poté godere fino alla prima guerra mondiale di una certa indipendenza economica: e fu quello un periodo di intensi liberi studi e di viaggi culturali. Nel 1903 collaborò con Papini nella fondazione della rivista «Leonardo», e pubblicò il suo primo libro. Due anni dopo si sposava con la milanese Dolores Faconti, e conosceva Benedetto Croce, alla cui filosofia aderiva (ma poi, ad un certo punto, un poco se ne distaccò¹⁾), trovandoci «pace e sicurezza nel lavoro»; e nel 1908 fondò la rivista che più lo doveva raccomandare alla fama, e con la quale più doveva incidere nella cultura italiana. Ne resterà direttore fino al 1913, facendovi collaborare i più acuti ingegni italiani; il programma era ambizioso, battere in breccia la retorica, dire la verità, cercar la concretezza nella soluzione dei problemi, essere insomma, in un senso quasi settecentesco, «utile». Scriverà: «A un certo punto della mia vita, seppelliti i propositi e i turbamenti romantici, mi son messo a fare 'l'uomo utile' per gli altri». Poi, allo scoppio della guerra del '14, che vedeva l'Italia neutrale, lasciava la rivista per diventare corrispondente da Roma del «Popolo d'Italia». Si getterà nella campagna interventistica; e quando pure l'Italia entrerà in guerra, partirà volontario. Ufficiale, combatterà in prima linea, poi svolse uffici militari all'interno; ma dopo Caporetto tornò

¹⁾ Vedi la nostra intervista a Prezzolini su Benedetto Croce in «Scuola ticinese», fascicolo no. 72, marzo 1979.



ai fronte, fu sul Monte Grappa con gli «arditi» e fu nelle truppe che nel '18 ripassarono finalmente il Piave. Nel frattempo pubblicava vari libri, fra cui *Tutta la guerra*, un'antologia di scritti che affiancava alle pagine di scrittori e poeti le lettere dei semplici soldati alle famiglie: l'esperienza fu per lui incomparabile e inobliviabile.

Tornato alla vita civile, nel 1919, si faceva editore, pubblicando opere di Salvemini, Einaudi, Jahier, Gentile, Calamandrei; e si occupò di problemi scolastici ed educativi. Ma intanto, con la svalutazione della lira, la rendita lasciata dal padre svaniva, e d'ora innanzi dovette applicarsi al lavoro anche «per vivere»: ma seguirlo nelle sue varie occupazioni, che non frenavano però la sua produzione letteraria, porterebbe lontano. Nel '23 era chiamato per un corso estivo come professore alla Columbia University di Nuova York; due anni dopo era nominato rappresentante dell'Italia all'«Istituto internazionale di Cooperazione intellettuale», una sorta di Unesco emanante della S.D.N., a Parigi. Nel '27 usciva il suo libro che forse è da dirsi il più famoso, *La vita di Nicolò Machiavelli*, molte volte ristampato e largamente tradotto. E nel '30, pur non possedendo alcuna laurea, era fatto professore ordinario e direttore della Casa Italiana alla Columbia University: e da allora vivrà negli Stati Uniti. Rimasto vedovo, sposa Gioconda Savini, la sollecita e discretissima «Jakie» che molti conosceranno anche a Lugano; nel '62 lascia l'America, e ritorna in Italia, a Vietri sul Mare, sempre fervidamente operoso. E sei anni dopo, come s'è detto, si stabilirà sulle rive del Ceresio.

Quest'è la vita, ridotta all'osso; nient'altro che uno schema, dentro il quale è però da gittare un'operosità indefessa, a vent'anni come a cento; un esempio, una lezione. Prezzolini faceva professione di pessimismo; ma quel suo lavorar diuturno, tranquillo e insieme accanito, mi par bene che sia lì a smentirlo nella pratica.

* * *

L'antologia che Giuliano e suor Margherita hanno messo insieme è apparentemente di tipo giornalistico; qualcosa si è preso dai libri, ma la maggior parte dalle pagine di giornali e riviste («Il Tempo», «Il Resto del Carlino», «La Gazzetta del Popolo», «Il Borgheese», e anche la «Gazzetta ticinese» e «Il Cantonetto»); per dir insomma che Prezzolini, oltre al resto, fu anche eminente giornalista, con doti però singolarissime di scrittore, d'uno stile toscaneamente asciutto, vibrante, incalzante, e di una non ricercata, anzi naturalissima eleganza.

Si considerino, nella seconda e più corposa sezione, le pagine dedicate ai ricordi d'infanzia e d'adolescenza: le prime vaghe impressioni puerili, la gazza che s'era addormentata sul cornicione d'un corridoio, il profumo del caffè tostato che invadeva la casa; o i fantasmi del palazzo prefettizio di Belluno, i banchi della prima liceo a Udine, la cena coi compagni di seconda liceo a Novara... A Novara venne a trovare il padre nientemeno che Edmondo De Amicis, ch'era un sorve-

gliato dalla polizia perchè ormai socialista, e pure fu trattato dal prefetto, liberale non solo in politica ma anche nella vita, con molto riguardo. Questo l'impagabile ritrattino: «Una mattina, tornando da scuola incontrai un signore che mi chiese dove era la Prefettura. Era alto, con grandi occhi, baffi bianchi e sopracciglia grosse scure, ben vestito, con un colletto svasato, una cravattina nera a farfalla, ed un cappotto col bavero di velluto. Mi ricordo anche un bel cappello a cencio, della forma che allora si chiamava 'lobbia'. Gli dissi che proprio ci andavo, e lo accompagnai fin là; salimmo insieme lo scalone e lo consegnai a un usciere».

Ma poi vengono ricordi men remoti, legati a momenti importanti della vita: e pur son ricordi di cose quasi minime, che parlano con voce poetica. Così, *Il cestino de «La Voce»*. La rivista nacque a Firenze, in via della Robbia numero 42, in un appartamento al quarto piano, che era alquanto scomodo da raggiungere, fosse il portalettere o un visitatore anziano: di qui, l'invenzione d'un cestino, che poi divenne un cestone, fatto calare da una finestra mediante una sorta di arco-laio. A vederlo, dall'alto, riempirsi di fascicoli, buste e pacchetti, il giovane Prezzolini sognava trepidante: forse un libro geniale, o un articolo eccellente d'un giovane sconosciuto... E adesso per contro con qual altro animo lo scrittore «scava con mano impaziente tra la posta che s'accalca nella minuscola cassetta chiusa da una porta d'acciaio»; adesso lo scrittore (la giovinezza è lontana) si domanda senza gioia: «Quali nuovi fastidi, quale seccatura ci sarà, che bega o che disgrazia mi sarà capitata...». O la soffitta newyorkese scelta come rifugio dopo la «disgrazia», cioè dopo lo scoppio della seconda guerra mondiale e più dopo l'entrata «dans la fournaise» dell'Italia: «Nella mia soffitta vivo come un frate, facendo le faccende di casa, la mia cucina tutti i giorni; lavo i piatti, strofino i pavimenti e li passo con la cera, spolvero la superficie dei mobili esposta al deposito della polvere della più sporca città del mondo [...]. E io, che non ho mai fatto ginnastica o coltivato nessuno sport, trovo in quest'esercizio un fattore d'equilibrio del corpo e dello spirito che mi fa apprezzare le regole dei monasteri». Invero da uno scrittore come Prezzolini, impegnato nelle più alte questioni di filosofia o di letteratura o di storia o di politica (basta accostarsi a uno de' suoi moltissimi libri per trovarne), ci si aspetterebbe altro; ma qui appunto sta una corda insolita, ch'egli sa far musicalmente vibrare, e fa di quest'antologia il mezzo per impensate scoperte; e gli esempi da addurre sarebbero molti, che so, la storia di un piccione, lo svolto delle farfalle, il «bastoncino birichino» compagno delle passeggiate brevi e men brevi... Dice Prezzolini a un certo punto, e par proprio che parli ai ragazzi alle prese col «tema»: «Voi non credete che le 'cose', gli 'oggetti', per non parlare degli alberi, persino delle pietre, abbiano una loro anima, sappiano manifestare i loro umori e le loro simpatie o antipatie, siano buoni o cattivi?». Ci sono anche i gabbiani: «Stanno come signori, ciascuno



«Prezzolini non perse mai l'abitudine di «bouquiner», come mostra questa fotografia scattata a Firenze, in piazza Davanzati, dov'era la libreria della «Voce», nel 1958».

per suo conto. Ad una quasi regolare distanza...». È una pagina, evidentemente, di osservazione luganese. Il Ceresio («il lago lavato», come dice) ha trovato un nuovo cantore.

* * *

Ma il ritratto di Prezzolini «per i ragazzi» non sarebbe completo se non figurasse qui anche il didatta che si è proposto nella vita di essere «utile». Tra i suoi libri, uno s'intitola *L'Aguzzingegni* (1923), che consiglia tutta una serie di esercizi atti ad affinar l'intelligenza; un altro, più recente (1956), s'intitola *Saper leggere*. Da quest'ultimo son tratte molte pagine, insieme normative e affabili: son tutte da studiare, da meditare. La lettura deve accompagnarsi sempre, dice Prezzolini, al «lapis», per «segnare i passi che piacciono o urtano, le parti più importanti, le idee centrali, le espressioni felici, le citazioni rare; e alla «penna», per prender appunti. Non è tutto, ma è già molto. E nel '71 (l'uomo era ormai quasi nonagenario) ecco che Prezzolini prova una incontenibile gioia a ricevere un grosso pacco contenente il *Dizionario della lingua italiana*, quello che si suol chiamare «Devoto-Oli» dal nome de' suoi compilatori. Qualcuno par bene che gli sussuri: «Come si fa a rallegrarsi per un dizionario?»; e Prezzolini pazientemente spiega «come si fa». Ma qui la mente va a uno scrittore di sopra citato, proprio il De Amicis, che dalla lettura del dizionario (o del vocabolario: non perdiamoci nelle sfumature) trasse tanto giovamento per sé, e tante pagine appassionate per i suoi lettori. Invero siam davanti alla celebrazione dello studiare da sé, ch'è insostituibile anche per un diplomato o laureato. Ma attenti. Non per questo il grande autodidatta grida «abbasso la scuola». A un certo punto Prezzolini dice (e giustamente si son collocate queste parole quasi a epigrafe del libro): «Dopo aver disprezzato quello che la scuola mi dava, oggi debbo riconoscere che anche quello che m'insegnò, spesso contro mia voglia, mi ha servito. E in ogni modo tutto quello che dopo imparai da solo e a casaccio, lo appresi da scrittori che erano stati a scuola.»

Mario Agliati

«I falsi amici»

Il secondo volume dei «falsi amici» di Lauro Tognola poggia sostanzialmente sugli stessi presupposti su cui si reggeva il primo: l'analisi dell'errore e l'approccio contrastivo.

Nella pratica didattica è ormai sempre più accettato il principio che l'errore è un fenomeno naturale, inevitabile ed anzi necessario, riflesso di uno stadio transitorio delle conoscenze più o meno sistematizzate di colui che sta imparando gradualmente un codice che gli era sconosciuto e dello stato delle successive «grammatiche» o sistemi intermedi di apprendimento. È un fenomeno naturale nel bambino nella fase di apprendimento della lingua madre: lo è altrettanto nell'allievo e nell'adulto e sta al buon docente sapere approfittare di questi sintomi onde rendere il suo insegnamento sempre più efficace⁽¹⁾.

La prospettiva contrastiva, quale base teorica per l'approntamento di materiali per l'insegnamento delle lingue straniere, mira, attraverso la messa in parallelo delle descrizioni delle due lingue interessate (la lingua madre e la «langue cible») a mettere in evidenza i punti di contatto e quelli divergenti: sarà attorno a questi ultimi che si creeranno delle aree pericolose per l'insorgere di possibili errori dovuti a calchi o ad interferenze. Il fondamento teorico di questo approccio sembra essere ineccepibile, ma alla prova dei fatti si constata che l'efficacia pratica non è ottimale (non foss'altro perché calchi ed interferenze si verificano non solo a livello interlinguale, ma anche intralinguale: basti pensare alle generalizzazioni arbitrarie del tipo *j'ai mettu, che non deriva da un inesistente *ho mettuto italiano).

Se l'interesse indubbio del confronto contrastivo sta nella previsione, tuttavia va sottolineato che molti degli errori previsti in sede teorica dall'analisi, soprattutto in campo morfosintattico, non si producono affatto o solo in modo molto aleatorio all'interno di una classe, per cui, in definitiva, spetta sempre al singolo docente il compito di trovare l'equilibrio fra:

– lo sfruttamento ed il potenziamento delle analogie che le due lingue intrattengono a tutti i livelli;

– l'accentuazione di ciò che vi è di diverso al fine di porre ripari preventivi all'insorgere di errori tipici dovuti all'interferenza fonetica, morfosintattica o lessicale.

Nonostante le critiche che si possono fare riguardo alla prospettiva contrastiva⁽²⁾ l'esperienza insegna che, nell'ambito ristretto e specifico dei «faux amis» l'allievo reagisce positivamente e l'acquisizione si fa abbastanza rapidamente, forse proprio perché vengono messe in parallelo parole e non ariete strutture grammaticali o suoni. L'atto di apprendimento è spesso accompagnato da un riso divertito (una reazione da studiare e da sfruttare in ambito scolastico).

Il comparativismo svolto «a priori» sui materiali delle due lingue è oggi oggetto di discussione e la sua efficacia è spesso messa in dubbio (anche per ragioni pratiche; non è utile nel caso di insegnanti non bilingui; non si adatta a classi dove siano presenti più lingue madri; e questo non è raro neanche da noi, ecc.). Il metodo comparativo che potremmo chiamare «a posteriori», e che si fonda sugli errori reali prodotti da una certa categoria di discenti, benché sprovvisto dell'ambizione di completezza di quello testé citato, si rivela, in sede applicativa, più produttivo.

Su questa seconda tecnica fa leva l'autore, che si è posto da lungo tempo all'ascolto dei suoi allievi, fin dai corsi per insegnanti del settore medio di Neuchâtel, raccogliendo una sorta di florilegio dei «faux amis».

Ora, benché quest'opera sia stata pensata per un pubblico più vasto di quello scolastico, mi sia concessa un'osservazione che nasce dalla mia esperienza di insegnante di lingua straniera.

L'elaborazione di materiale didattico richiede, come ogni insegnante sperimenta quotidianamente, una grande quantità di tempo: nel nostro caso, tuttavia, possiamo essere grati al professor Tognola che ci ha notevolmente abbreviato il cammino. Perciò, conoscendo le condizioni in cui opera l'insegnante ticinese, sarebbe auspicabile, onde evitare un inutile dispendio di tempo e di energie, la creazione di un eserciziaro che ci sembra essere il necessario complemento ai due volumi de' *I falsi amici*.

L'urgenza di un tale strumento ci sembra dettata da due considerazioni: se da un lato i falsi amici si situano in un'area ad alto rischio di produzione di errori, dall'altro, proprio per la sua natura, questo tipo di errore è tanto più insidioso in quanto l'allievo non si rende conto di commetterlo e l'intervento «après coup» non essendo sempre possibile, è necessaria una strategia preventiva giudiziosa che favorisca nell'allievo la presa di coscienza e lo sviluppo di strumenti euristici attraverso l'osservazione dei meccanismi linguistici e la manipolazione delle difficoltà in contesti variati.

Le fatiche dell'autore sembrano quindi aver coperto un'area cospicua soggetta ad errori di interferenza; tuttavia, quand'anche fossero risolti tutti i problemi che essa pone a livello lessicale, morfosintattico e fonetico, resterà ancora ai volenterosi un campo sul quale sbizzarrirsi: quello della fraseologia, o più in generale degli «énoncés en situation» che esigono, in luogo di una traduzione diretta, un'espressione che, nella lingua d'arrivo, faccia allusione alla stessa situazione (espressione equivalente)⁽³⁾. È un altro poderoso serbatoio di errori grossolani, eppure così frequenti; si pensi, per citare un solo esempio, a quanto infelice risulterebbe



un *«Force Verts» di contro all'incitamento dei tifosi francesi «Allez les Verts».

Due parole infine per sciogliere un dubbio che sembra assillare i potenziali fruitori dell'eccellente repertorio di Lauro Tognola. Sentiamo spesso rivolgere la domanda: «Qual è il pubblico al quale si rivolge questo dizionario?»

Se è vero quanto siamo andati dicendo in queste righe potranno trarre ampio giovamento da quest'opera non solo traduttori professionisti, amanti della lingua francese, dilettanti ma anche e soprattutto coloro i quali hanno fornito il materiale di riflessione: allievi del settore medio superiore ed insegnanti italofoni del settore medio.

Candido Matasci

(1) Sulle prospettive dell'analisi dell'errore nella didattica delle lingue e per un bilancio ove vengono tracciati l'utilità ed i limiti di questo orientamento, cfr. R. PORQUIER, *L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives*, «Etudes de Linguistique Appliquée», 25, janv.-mars 1977, pp. 23-41

(2) La principale è quella che, nel discente, nella fase d'apprendimento, non si trovano in contatto due sistemi nella loro integralità (il francese e l'italiano) ma quello che egli sa, la grammatica interiorizzata, della sua lingua madre e quello che va scoprendo nella lingua straniera.

Per una critica esaustiva, cfr. H. BESSE-R. PORQUIER, *Grammaires et didactique des langues*, Hatier-Crédif, 1984.

Un progetto d'analisi contrastiva di vasta portata, che coinvolgeva studiosi di vari paesi fu elaborato sin dal 1969 all'Università di Neuchâtel (Projet PACEFI). Per maggiori dettagli, si veda B. PY, *Projet d'analyse contrastive de l'espagnol, du français et de l'italien* (PACEFI), «Contact», 20, 1973, pp. 17-23. Per alcuni risultati, cfr. E. ARCAINI-B. PY-R. ROSSINI-FAVRETTI, *Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogative en espagnol, français, italien et anglais*, Pàtron, Bologna 1979.

(3) L'impresa sembra assai ardua se ha potuto scoraggiare, dopo matura riflessione, un linguista avveduto quale I. Fónagy. Cfr. I. FÓNAGY, *Situation et signification*, J. Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 1982.