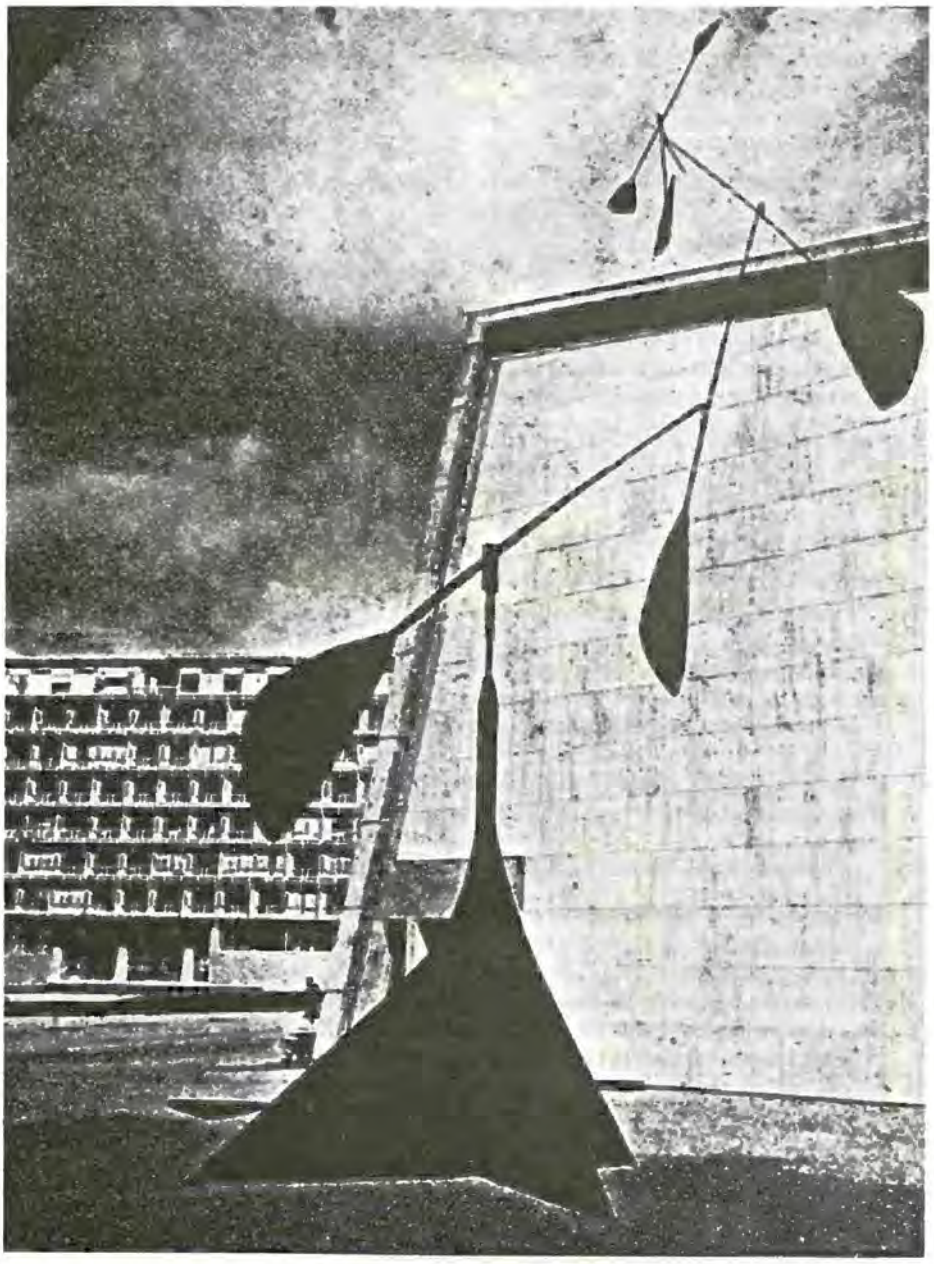
SCUOLA TICINESE 128

periodico della sezione pedagogica anno XV (serie III) Marzo 1986

SOMMARIO

Prevenzione: un alibi? – Relazione sul Centro Universitario della Svizzera Italiana – L'interculturalismo: dall'idea alla pratica didattica – L'aggiornamento degli insegnanti italiani in Svizzera: alcune riflessioni – Rapporti tra lingua e matematica – Applicazione dei nuovi programmi SE: presentazione delle attività di controllo della lingua italiana – La «Svizzera italiana nel Settecento» – La Scuola cantonale di segretariato d'albergo di Bellinzona – Comunicati, informazioni e cronaca.

Alexander Calder - «Mobile».



Prevenzione: un alibi?

Prevenzione: un concetto medico

La prevenzione si è imposta soprattutto in campo medico dove, di fronte alla possibilità di dimostrare un rapporto causa-effetto fra un comportamento e una malattia, si può agire sul comportamento per evitare l'insorgere della malattia.

La fortuna di questo concetto ne ha esteso l'uso anche ad altri settori dove il rapporto tra causa ed effetto non è così chiaro e dove i risultati della prevenzione possono essere di più difficile lettura.

Anche nel campo pedagogico si pone l'ipotesi che si possa evitare l'insorgere non solo di malattie ma di disadattamenti, di devianze, di dipendenze da sostanze nocive, rafforzando i comportamenti razionalmente finalizzati al perseguimento della salute e dell'equilibrio mentale.

Prevenzione come?

Tanto è facile trovare l'unanimità sull'importanza della prevenzione, tanto è difficile trovare l'accordo sulle concrete modalità di intervento.

Una prima tesi consiste nel negare l'utilità di interventi settoriali, anche di fron-

te a comportamenti a carattere epidermico, insistendo sulla necessità di migliorare globalmente la capacità educativa.

Il limite principale di questa tesi consiste nel limitarsi a dichiarazioni di principio con il rischio di non portare a nessuna traduzione concreta. Migliorare il rapporto interpersonale in famiglia, a scuola, sul luogo dell'apprendistato, rappresenta sicuramente un importante elemento, ma è di carattere così generale da risultare riduttivo considerarlo unicamente come momento di una campagna preventiva.

Anche i miglioramenti strutturali relativi all'aumento dell'offerta di formazione professionale e scolastica, di strutture di tempo libero e di vita comunitaria, non possono certamente essere giustificati unicamente come elementi di prevenzione.

All'estremo opposto troviamo l'opinione di chi crede di poter intervenire in maniera diretta e massiccia con manifesti, volantini o altri agenti pubblicitari tesi a creare attorno a un determinato comportamento una reazione di rigetto.

Questa tesi ci sembra perfettamente difendibile nel settore delle dipendenze da alcool e da tabacco dove si tratta di contrastare una campagna pubblicitaria subdola e martellante.

Più complesso è il settore della dipendenza da stupefacenti: si sono via via abbandonati gli interventi diretti di fronte al rischio di effetti boomerang, legati in particolare alla situazione adolescenziale e all'attrazione rappresentata dalla trasgressione e dalla ricerca del pericolo: in certi casi più nero si dipinge il diavolo più si rende appetibile.

Alcune ipotesi

Una efficace strategia di intervento deve poter mettere in risalto alcuni fattori causali sui quali poter impostare un'azione preventiva: è questa in fondo la via seguita dall'Istituto svizzero per la prevenzione contro l'alcoolismo di Losanna e la linea direttrice seguita dalla Pro Juventute nel suo materiale contro la droga. Nel difficile cammino del bambino verso il raggiungimento dell'autonomia è sempre presente la tentazione di mantenere comode forme di dipendenza. L'incapacità di elaborare i conflitti, di sopportare l'ansia, di dilazionare il raggiungimento del piacere, può portare alla ricerca di scorciatoie per diminuire la tensione: una di queste scorciatoie può essere l'uso di sostanze stupefacenti che permette di negare la realtà e i relativi conflitti.

Un altro fattore significativo può essere rappresentato dall'influenza del gruppo che induce il giovane ad adeguarsi acriticamente a mode dominanti in certi ambienti. Ecco che allora il consumo di sostanze stupefacenti può diventare un mezzo per farsi accettare dal gruppo, per sperimentare forme fittizie di partecipazione sociale.

La prevenzione diventa così una azione educativa tesa a rinforzare le capacità di scelta e di autonomia del soggetto per permettergli di affrontare in modo migliore le inevitabili crisi della crescita.

Evidentemente queste forme di intervento non possono ridursi a informazioni di tipo intellettuale, ma devono permettere una concreta elaborazione di vissuti ed emozioni: concretamente si possono proporre ai giovani giochi di ruolo, all'interno dei quali sperimentare attivamente soluzioni di conflitto, prendendo coscienza delle conseguenze delle proprie reazioni e della possibilità di affrontare attivamente i conflitti senza restarne distrutti. Nel contempo si può prendere coscienza della pressione che il gruppo esercita sul singolo e delle possibilità di reagire criticamente mantenendo la propria autonomia decisionale.

Entrando poi nel concreto di un piano preventivo bisognerà distinguere tra le varie sostanze, alcool e tabacco, per quanto pericolosi, si possono ottenere legalmente e sono largamente accettati nella nostra società, creando anche, entro certi limiti, rituali sociali che ne limitano il consumo. Per le sostanze stupefacenti, in particolare le sostanze che inducono molto rapidamente a una dipendenza come l'eroina, il discorso cambia: siamo di fronte a sostanze oggettivamente molto pericolose e con difese sociali praticamente inesistenti.

Prevenzione: un concetto pedagogico

Da un concetto medico di prevenzione siamo passati a una definizione pedagogica: l'azione educativa si fonda sul rapporto tra l'educatore e l'educando. Lo strumento dell'educazione è la persona dell'educatore. Ne consegue che lo strumento della prevenzione è l'educatore stesso che propone una relazione interpersonale valida e offre un'occasione di identificazione. Ci vorranno certo i sussidi didattici, le necessarie conoscenze, ma fondamentale rimane questa disponibilità a mettersi in discussione, a scoprirsi davanti all'altro con i propri limiti e le proprie dipendenze.

Abbiamo detto che nell'educazione all'autonomia bisogna insegnare ad affrontare i problemi senza prendere scorciatoie: non ci sono scorciatoie neanche nella prevenzione. Sarebbe bello potere ridurre la prevenzione unicamente a un problema di informazione ma sarebbe illusorio, come affrontare l'ansia dell'esame con uno spinello.

La matematica, il francese e tutto il resto potranno probabilmente un giorno essere altrettanto efficacemente insegnati da un computer: per vivere guardando in faccia alla realtà senza scappare forse ci vorrà sempre un uomo, pieno di difetti, ma reale.

Testi utili per genitori e docenti:

Anche i nostri figli...?

J. Vontobel/A. Baumann, Edizione Pro Juventute

«Molti genitori si sentono disorientati di fronte ai problemi delle droghe. Un numero sempre maggiore chiede come deve comportarsi e cosa si può fare affinché la situazione non peggiori ulteriormente. Questo opuscolo tenta, in maniera semplice ed efficace, di dissipare paure e preoccupazioni dei genitori.

Tuttavia non può offrire la ricetta.

Importante è che si considerino seriamente le necessità e i problemi del bambino al fine di stabilire e di mantenere all'interno della famiglia un reciproco rapporto di fiducia.»

Distribuzione: Segretariato Pro Juventute, 6952 Canobbio, tel. 091/51.33.01.

14-19 anni – L'adolescenza – la difficoltà di essere.

J.-F. Côte-Jallade

«Questa pubblicazione, la cui edizione italiana si iscrive nel quadro delle diverse attività di prevenzione intraprese dal Gruppo Operativo Droga del Cantone Ticino, si indirizza soprattutto ai genitori ed agli insegnanti: essa vuole essere, innanzitutto, uno strumento per una migliore comprensione delle diverse problematiche che possono riguardare il fenomeno «adolescenza». Fenomeno che, pur nella molteplicità di sfaccettature, di differenze e di sfumature, che fanno di ogni singolo un individuo a sè, rivela tuttavia alcune caratteristiche che vale la pena di osservare, onde poterle capire meglio.»

Distribuzione: Centro di documentazione di Comunità familiare, Viale Stazione 31, 6500 Bellinzona, tel. 092 25 75 56.

Relazione sul Centro Universitario della Svizzera Italiana

Nella presente relazione si usano le sigle seguenti:
CUSI = Centro Universitario della Svizzera Italiana;
DAP = Dipartimento per l'Aggiornamento Permanente;
DSU = Dipartimento di Scienze Umane;
ISR = Istituto di Studi Regionali.

Breve cronistoria

La questione universitaria ticinese ha una storia molto lunga, il cui inizio coincide con la nascita del Ticino quale cantone autonomo. Infatti nel 1801 il *piano di pubblica istruzione* compilato dalla Dieta cantonale stabiliva «la fondazione in Lugano di una *Università od Accademia*». Si noti che nello stesso anno il prefetto del Cantone di Bellinzona denunziava «che centinaja di famiglie si trovano ridotte a nutrirsi di erbe selvatiche o tutt'al più di spazzature di ortaglie». Quarant'anni dopo quest'idea prese la forma d'un progetto concreto e bene studiato, con la proposta di Stefano Franscini di fondare l'*Accademia cantonale*. *Accademia* è il nome che avevano allora in Svizzera altre istituzioni universitarie. Il progetto, approvato dal Gran Consiglio nel 1844 con 80 sì e 8 no, fu accantonato quasi subito, per ragioni finanziarie e perché allora c'erano problemi urgenti da risolvere in altri settori scolastici. A proposito dell'accoglienza riservata all'*Accademia cantonale* c'è una notizia curiosa, che mi è stata segnalata da Luigi Del Priore, tratta dalla *Storia di Comologno* (dattiloscritta) del maestro Giuseppe Gamboni (1892-1973). Sotto la data del 20 ottobre 1844 si legge: «Il Comune si impegna a versare L. 60 per lo spazio di 12 anni a favore dell'istituzione dell'Accademia cantonale, purchè questa abbia la sua sede a Locarno. Nel caso venisse effettivamente scelta Locarno come sede, il Comune non sarà alieno da contribuire con altra somma. Il Comune d'altra parte non dissente a concorrere con gli altri Comuni della Valle, per la corrisponsione di L. 3000 a favore dell'oggetto suddetto, se gli influenti locarnesi s'adoperano perchè tosto siano intrapresi i preliminari per la costruzione dello stradale da Cavigliano a Russo.» È vero che l'offerta era legata alla scelta della sede (che fu uno dei motivi che con altri concorsero a far fallire il progetto franscíniano), ma non si può non rilevare l'apertura d'un comune di valle verso un'iniziativa dal carattere innegabilmente elitario.

In seguito l'idea dell'università nel Ticino fu ripresa più volte, ma nessuno dei progetti giunse a maturazione. Oggi la situazione è cambiata, soprattutto perché si rinunzia a fondare un'università vera e propria e si propone invece un *centro di studi superiori di livello postuniversitario*.

Gli studi sul progetto attuale furono avviati nel 1970. Del 1972 è il rapporto della prima commissione cantonale, del 1975 quello della seconda commissione, del 1978 il messaggio governativo che permise al Gran Consiglio di approvare nel 1979 il decreto legislativo con il quale accettò d'istituire il *Centro universitario della Svizzera italiana* (CUSI). Con due componenti: l'*Istituto di studi regionali* (ISR) e il *Dipartimento per l'aggiornamento permanente* (DAP). Quella decisione diede l'avvio alla stesura del progetto definitivo, presentato sinteticamente nel messaggio del Consiglio di Stato del 15 gennaio 1985. Il messaggio e il disegno di legge allegato sono stati esaminati con grande cura dalla commissione scolastica del Gran Consiglio e l'11 dicembre 1985 il parlamento cantonale si è dichiarato favorevole con 59 sì, 11 no e 3 astensioni.

Contro la legge approvata dal Gran Consiglio è stato promosso il *referendum*. Con una campagna intensa i referendisti hanno raccolto 17'231 firme. Perciò il 20 aprile 1986 il popolo ticinese sarà chiamato a vo-

tare sul CUSI. È la ragione per cui il progetto va spiegato ai cittadini, affinché tutti sappiano di che cosa si tratta e facciano la loro scelta in piena conoscenza di causa. In particolare bisogna sottolineare che si voterà soltanto sul CUSI, non sulla politica scolastica in generale o sulla politica culturale. Si tratta insomma di esprimere un'opinione ragionata su un progetto preciso, illustrato qui sotto. Chi è scontento della scuola media o chi pensa che si debba potenziare la formazione professionale dev'essere cosciente del fatto che il no al CUSI ci farà perdere un'occasione unica senza migliorare la situazione in altri settori. L'hanno capito benissimo gli uomini di scuola e i sindacalisti che hanno preso posizione pubblicamente in favore del CUSI.

Il CUSI e il Cantone dei Grigioni

Il CUSI interessa tutta la Svizzera italiana, non solo il Ticino ma anche le *valli grigionesi italofone*. Perciò il Cantone dei Grigioni è sempre stato associato ai lavori preparatori e ha avuto delegati in tutte le commissioni che si sono occupate del problema. Il Governo di Coira ha dato il suo consenso all'impostazione generale del Centro. Una convenzione in attesa di ratifica lo impegna a pagare al CUSI «un contributo annuo di 100'000 franchi» e stabilisce quale contropartita l'obbligo per il DAP «di organizzare ogni anno un corso speciale per gli insegnanti grigionesi del ciclo secondario».

Il CUSI nella politica universitaria svizzera

All'origine del CUSI c'è un'*iniziativa ticinese*, non un'imposizione di Berna, come qualcuno dice polemicamente. Ma è vero che il progetto in votazione è stato accolto positivamente sul piano nazionale. Esso è sostenuto dai due organi consultivi del Consiglio federale in materia di università: la *Conferenza universitaria svizzera* e il *Consiglio svizzero della scienza*. Non è un riconoscimento puramente platonico. Da esso dipendono infatti i sussidi che riceveremo dalla Confederazione sulla base della *legge federale sull'aiuto alle università* del 1968.

Potremo contare su un contributo federale del 45%, tanto per gli investimenti quanto per le spese di gestione. Non è poco se si confronta questa cifra con quelle che concernono i cantoni universitari. La Confederazione ne sussidia le spese per le università con percentuali in rapporto con la forza finanziaria dei cantoni. Esse vanno dal minimo del 13,4% per Ginevra e per Zurigo al massimo del 39,3% accordato al Canton Friburgo. Riceveremo cioè il triplo di Zurigo e di Ginevra. C'è chi dice che i due milioni e mezzo che ci daranno negli anni novanta sono una briciola rispetto al miliardo e mezzo che lo Stato federale spende per l'insegnamento superiore e per la scienza. In realtà alle università cantonali la Confederazione dà soltanto trecento milioni, il resto è per i politecnici federali e per la ricerca scientifica. E la nostra parte è ovviamente commisurata a ciò che il Ticino spenderà per il CUSI.

I pareri positivi del Consiglio della scienza e della Conferenza universitaria si fondano anche su *considerazioni di politica culturale*. Questi due organi riconoscono nella mancanza d'un istituto di studi superiori nella Svizzera italiana una delle cause della nostra debolezza culturale nei confronti della Svizzera tedesca e della Svizzera romanda. Quest'analisi della situazione del Ticino e del Grigioni italiano è confermata dal famoso rapporto del 1975 sulla politica culturale in Svizzera, noto sotto il nome di *Rapporto Clottu* (dal nome del presidente della commissione che l'ha preparato). Esso dice che «istituzioni già esistenti dovrebbero essere potenziate, *istituzioni nuove dovrebbero venir create* per consentire alla minoranza svizzera d'espressione italiana di svolgere la sua funzione culturale in buone condizioni» (pag. 412). Tra le *istituzioni nuove* la Commissione Clottu cita espressamente e in primo luogo il *Centro universitario*.

Questione universitaria ticinese

Cronologia

- 18 settembre 1968: postulato dell'on. Brenno Galli, che chiede un intervento diretto dei politecnici federali nella Svizzera italiana;
- 27 ottobre 1969: istituzione della commissione federale per lo studio della questione universitaria ticinese;
- 3 febbraio 1970: istituzione della prima commissione universitaria cantonale;
- 12 novembre 1970: istituzione d'una commissione universitaria grigionese;
- 22 gennaio 1972: relazione finale della prima commissione universitaria cantonale;
- 20 giugno 1972: istituzione della seconda commissione universitaria cantonale;
- 18 ottobre 1972: primo messaggio del Consiglio di Stato sul problema universitario;
- 13 marzo 1973: decreto legislativo sul problema universitario;
- 31 luglio 1973: nomina del delegato ai problemi universitari;
- 15 agosto 1973: rapporto finale della commissione federale;
- 10 gennaio 1975: parere favorevole del Consiglio svizzero della scienza (CSS) sul rapporto della commissione federale;
- giugno 1975: relazione finale della seconda commissione universitaria cantonale;
- 23 settembre 1975: postulato dell'on. Carlo Speziali per una «Annexanstalt» dei politecnici federali nel Ticino;
- 22 aprile 1976: adesione di massima del Governo dei Grigioni al progetto del CUSI;
- 18 giugno 1976: decisione della Conferenza universitaria svizzera (CUS) per l'entrata in materia sul CUSI;
- 15 giugno 1977: parere favorevole del CSS sul CUSI;
- 23 giugno 1977: parere favorevole della CUS;
- 16 maggio 1978: messaggio del Consiglio di Stato con la richiesta d'un credito per il progetto del CUSI;
- 10-16 marzo 1979: corso sperimentale d'aggiornamento per architetti (Bigorio);
- 14 marzo 1979: decreto legislativo che approva la proposta d'istituire il CUSI;
- 22 giugno 1979: nuovo parere favorevole della CUS sul CUSI;
- 13 settembre 1979: nuovo parere favorevole del CSS;
- 2 agosto 1979: costituzione d'un gruppo di lavoro per l'Istituto di studi regionali (ISR);
- 24 ottobre 1979: costituzione d'un gruppo di lavoro per il Dipartimento per l'aggiornamento permanente (DAP);
- 5 marzo 1980: istituzione del comitato politico per il CUSI;
- 23 settembre 1980: relazione finale del gruppo di lavoro per il DAP;
- 12 novembre 1980: relazione finale del gruppo di lavoro per l'ISR;
- 18 gennaio 1982: ultima seduta del comitato politico;
- 7 aprile 1982: domanda d'iscrizione del CUSI nel piano di sviluppo delle università svizzere;
- 25 giugno 1982: iscrizione del CUSI nel piano di sviluppo;
- 15 gennaio 1985: messaggio governativo sul CUSI;
- 18 novembre 1985: rapporti della maggioranza e della minoranza della commissione scolastica del Gran Consiglio;
- 11 dicembre 1985: approvazione della legge sul CUSI da parte del Gran Consiglio (59 sì, 11 no, 3 astensioni);
- 7 gennaio 1986: pubblicazione della legge nel «Foglio ufficiale» e lancio del referendum;
- 7 febbraio 1986: consegna delle 17.231 firme raccolte dai referendisti;
- *20 aprile 1986: votazione popolare sul CUSI.*

Perché il CUSI?

Il CUSI va dunque collocato nel contesto svizzero. La Svizzera tedesca e la Svizzera francese hanno ciascuna *un politecnico federale e quattro università cantonali*. Invece noi non abbiamo niente, per motivi storici, demografici e finanziari. Perciò rischiamo di essere emarginati dalla ricerca scientifica che ha un'importanza crescente nello sviluppo d'un paese moderno. Se ne vuole la prova? Chi legge i resoconti annuali del *Fondo nazionale della ricerca scientifica* vede che i ticinesi che ne beneficiano sono pochi. Non perché meno intelligenti o meno attivi degli altri, ma perché non c'è un'istituzione universitaria che faccia da tramite. Un esempio recente: la pubblicazione dei *Documenti diplomatici svizzeri* ha mobilitato per alcuni anni decine di storici legati a istituti universitari, con l'esclusione degli storici indipendenti. Se all'impresa ha partecipato anche un ticinese è soltanto perché è assistente presso l'Università di Ginevra. I ricercatori della Svizzera italiana hanno insomma perso un'interessante occasione di lavoro. Aveva quindi ragione la *commissione federale presieduta da Jakob Burckhardt* che nel 1973 affermò che «uno Stato costruito sulla pluralità linguistica e culturale non può non lamentare l'assenza di un *centro a livello universitario* che ne incrementi una delle componenti».

D'altra parte un centro universitario anima la vita culturale, introducendo parametri di giudizio non provinciali. Dal CUSI ci si attende dunque un aiuto per l'*identità della Svizzera italiana*. Il *Rapporto Clottu* già menzionato nota infatti che il nostro isolamento rispetto al resto della Svizzera e all'Italia è «*accresciuto dall'assenza di ogni istituto universitario*, vale a dire di un centro di formazione che possa animare l'attività culturale e nutrire gli scambi». È vero che il Ticino non è un deserto culturale e che il CUSI da solo non farà miracoli. Ma un contributo a migliorare la situazione e un forte impulso all'attività di ricerca li darà sicuramente.

Il CUSI avrà *scopi scientifici e anche pratici*. Offrirà agli organi dello Stato e alla classe politica la possibilità d'affrontare con criteri rigorosi problemi che esigono scelte precise: finanze, sviluppo economico, difesa dell'ambiente, pianificazione del territorio, trasporti, problemi culturali. Perciò non sarà un lusso ma uno strumento essenziale per il progresso del paese. Investire nella ricerca ha, a lunga scadenza, un impatto positivo sulla vita economica e sociale; economicamente all'avanguardia sono i paesi che hanno un insegnamento universitario bene sviluppato. Guardiamo le cose anche dal lato pratico. Oggi il Cantone chiede *perizie a istituti esterni*, ai quali dà mandati di ricerca che domani potrebbe affidare al CUSI, con una spesa minore e, magari, con risultati più vicini alla realtà locale.

Ecco qualche esempio. Tutti ricordano le polemiche suscitate dallo svuotamento del bacino idrico del Luzzone e dal conseguente avvelenamento del fiume e hanno sentito parlare dei problemi dovuti all'inquinamento atmosferico causato dall'autostrada o agli effetti tossici del sale sparso d'inverno sulle strade. Ci sono perizie scientifiche che avrebbero permesso di affrontare nel modo migliore questi problemi pratici. Ma la *mancanza di un centro di studi nel Cantone* ci ha fatti arrivare in ritardo. Si sa che i nostri laghi maggiori e i laghetti alpini sono tra i più inquinati in Svizzera. Anche in questo campo ci sono ricerche che avrebbero consentito di prevederlo e, quindi, di porvi rimedio in tempo utile. Una *sezione di studi ambientali nell'Istituto di studi regionali* ci aiuterebbe a farci risparmiare i soldi che si spendono quando si corre ai ripari troppo tardi.
Guardiamo un altro campo, quello dell'economia. Si sa quali errori si sono commessi nel prevedere le entrate e le uscite dello Stato. Ora ci sono sistemi di previsione migliori e una ricerca in questo campo fatta dall'ISR avrebbe un'utilità che balza all'occhio. Ma l'ISR sarebbe *utile anche al settore privato*, per esempio con una ricerca sulla ripartizione degli investimenti industriali nel territorio. Ne trarrebbero vantaggio tanto lo Stato per la sua politica d'incoraggiamento allo sviluppo dell'economia quanto, per esempio, le banche chiamate a finanziare questi investimenti.

Non formazione di base ma terzo ciclo

Il nome del CUSI ha un difetto: non ne indica il *livello postuniversitario*, cioè l'appartenenza al cosiddetto *terzo ciclo*. Infatti esso sarà aperto non a chi ha finito il liceo e si avvia agli studi superiori ma a coloro che hanno già una licenza universitaria o una laurea. È infondata l'obiezione di chi dice che è meglio che i ticinesi studino fuori del Cantone. Continueranno a farlo perché *il CUSI escluderà la formazione di base*. E non bisogna temere che il Consiglio di Stato, con un colpo di bacchetta magica, trasformi il CUSI in un'università tradizionale: ci vorrebbe una legge diversa, da sottoporre al voto del Gran Consiglio e al referendum popolare. Forse qualcuno si domanda perché non si corregge l'etichetta, introducendovi il prefisso *post-*. Non è soltanto perché la sigla CUSI è entrata nell'uso. Il fatto è che *il terzo ciclo fa parte dell'università*, come il primo e il secondo (che conducono rispettivamente agli esami propedeutici e ai diplomi intermedi il primo, alla licenza e alla laurea il secondo). Se nel Ticino ci fosse l'università, *l'ISR e il DAP sarebbero dentro e non fuori*. È insomma ridicola l'accusa che il nome del Centro universitario sia stato scelto apposta per ingannare la gente. In tutti i documenti ufficiali si è sempre scritto che il CUSI è un *istituto postuniversitario*.
Perché si rinuncia alla formazione di base? Per il costo dell'università, anche limitata a poche facoltà. A San Gallo spendono 26 milioni all'anno, a Neuchâtel 33; le altre università svizzere costano molto di più. Sono cifre che non potremmo permetterci. Però il motivo più importante è l'*esiguità territoriale e demografica della Svizzera italiana*, che non consentirebbe di avere un numero sufficiente di studenti nostri. Qui fonderemmo un'*università provinciale*, poco attrattiva per i professori e per gli studenti. Dovremmo escludere le facoltà costose (medicina, scienze esatte e naturali, studi tecnici) e molti ticinesi studierebbero ugualmente altrove, per il vantaggio del contatto con altre lingue e con altre culture.
Sono ragioni negative in favore del terzo ciclo. Ce n'è però una *positiva*: l'importanza crescente della formazione postuniversitaria e la necessità d'incrementarla in Svizzera. Perciò la nostra scelta è stata approvata dalla Conferenza universitaria e dal Consiglio della scienza, che hanno considerato il CUSI sotto due aspetti: quale contributo alla promozione della cultura nella Svizzera italiana e quale *elemento originale nel sistema universitario nazionale*.

Giuseppe Bolzani - «Combattimento», 1943, penna e inchiostro di china su carta, 33,5×24 cm.

Quali le funzioni del CUSI?

Un centro postuniversitario ha le funzioni d'ogni università: l'*insegnamento*, la *ricerca scientifica* e il *servizio sociale*. Quest'ultimo è un aspetto del quale spesso si ignorano l'esistenza e l'importanza. Il servizio sociale del CUSI consisterà nell'aiutarci a trovare soluzioni scientificamente valide per i problemi della nostra regione. Perciò è giusto vederlo come uno strumento per migliorare la vita non solo intellettuale e culturale ma anche economica e sociale del Ticino. Non è vero insomma che si miri unicamente al prestigio. Il CUSI sarà molto utile dal punto di vista cantonale. Ma lo sarà anche sul piano nazionale: con il CUSI il Ticino renderà un servizio, apparentemente modesto ma significativo, allo sviluppo dell'insegnamento superiore e della ricerca scientifica in Svizzera.

Una scienza nuova: gli studi regionali

Caduta la scelta sul terzo ciclo, tra le varie proposte formulate a suo tempo si è data la preferenza all'*Istituto di studi regionali* (ISR). Gli studi regionali sono una disciplina relativamente giovane, ancora poco diffusa in Svizzera, anche se qualche progresso c'è stato recentemente grazie agli studi promossi nell'ambito dei programmi nazionali di ricerca. L'ISR colmerebbe dunque una lacuna.

Walter Isard è lo studioso americano considerato il fondatore di questi studi. Sono sue due definizioni tolte dal libro *Introduction to Regional Science* del 1975. «La scienza regionale è l'analisi integrata dei fattori politici, economici, sociologici, culturali e psicologici che contribuiscono allo sviluppo d'una regione significativa o d'un gruppo di regioni.» «La scienza regionale è lo studio dello sviluppo spaziale e temporale d'una società e della sua popolazione, in tutte le sue dimensioni sociali, economiche, politiche e psicologiche.»

Da queste definizioni risulta chiaro che *oggetto degli studi regionali è la regione* e che i problemi delle regioni si affrontano facendo appello alla collaborazione di più discipline. Prendiamo un esempio banale: quello dei trasporti. L'ISR ne considererà gli aspetti tecnici, economici, pianificatori (inserimento nel territorio), giuridici e politici (trasporti pubblici e privati), ecologici (inquinamento) e così via. L'apporto di specialisti di provenienza diversa è indispensabile per giungere a soluzioni adeguate. In questo studio il concetto di regione non è definito a priori ma stabilito di volta in volta, a seconda del problema che si vuole studiare. Può essere una regione piccola o *microregione* (come il Bellinzonese) o una regione grande o *macroregione* (per esempio l'intero arco alpino). Costante invece è l'*approccio interdisciplinare*, cioè il ricorso a discipline come l'economia, il diritto, le scienze politiche, la sociologia, la storia, la geografia, l'ecologia e altre materie universitarie, che si confrontano su un tema unico partendo da punti di vista differenti.

Bisogna dissipare l'equivoco che studi regionali voglia dire studi sul Ticino. No: l'ISR si occuperà di studi regionali *in un'ottica generale*, anche se la ricerca applicata la farà in particolare su problemi nostri. Per questo l'ISR avrà una funzione sia di ricerca scientifica sia di servizio sociale.

C'è chi rimprovera al progetto di essere troppo vago. È una critica ingiusta. Che cosa siano gli studi regionali è *noto sul piano scientifico*. D'altra parte nessun progetto universitario può definire a priori i contenuti concreti d'un istituto d'insegnamento e di ricerca, perché un istituto scientifico degno di questo nome deve godere d'una grande autonomia, per adeguarsi continuamente all'evoluzione delle conoscenze. Quest'*autonomia* la legge istitutiva l'accorda al CUSI e alle sue componenti.

Ugualmente infondata è la tesi di chi trova scarsi agganci tra l'ISR e la realtà locale, contraddistinta dal *forte sviluppo del settore terziario*. L'ISR non prescinderà dal contesto economico nel quale sorgerà, specie nella ricerca applicata. Si è citato l'esempio della localizzazione delle industrie e un economista ne troverebbe altri molto facilmente. Ma sarebbe un grosso errore fare dell'ISR un centro non di *alti studi internazionali e interdisciplinari* ma di studi sul Ticino per ticinesi. Non interesserebbe nessuno fuori del Cantone e, invece d'inserirci nel circuito internazionale delle idee, ci chiuderemmo nell'orto di casa. Un'assurdità persino nel campo economico e politico e un'impossibilità per l'insegnamento universitario e per la ricerca.

Si obietta anche che ci sono parecchi istituti di studi regionali in Europa e in Svizzera. È vero, ma i contatti avuti con gli interessati mostrano che c'è spazio anche per l'ISR e che con gli istituti analoghi che operano a Neuchâtel e a Zurigo ci sarebbero rapporti di cooperazione e non di concorrenza.

La fattibilità dell'ISR è confermata da due indagini condotte da un istituto specializzato di Lucerna: presso gli studenti prossimi alla fine degli studi nelle università e nei politecnici svizzeri e presso enti pubblici e privati della Svizzera e della Lombardia. Entrambe hanno provato che c'è *interesse per una formazione postuniversitaria in questo campo*.

L'ISR dovrà svolgere le funzioni seguenti: *insegnamento* multidisciplinare di livello postuniversitario; *ricerca* scientifica; *documentazione*; *aggiornamento* (in collaborazione con il Dipartimento per l'aggiornamento permanente del CUSI).

L'insegnamento sarà svolto con un *programma biennale*, articolato su un primo anno di corsi di base e su un secondo di seminari di specializzazione e di attività di ricerca. Al termine del biennio sono previsti esami e sarà rilasciato un *diploma*. Accordi con qualche università dovrebbero permettere di considerare gli studi fatti nell'ISR validi per ottenere il dottorato.

L'ISR avrà pochi docenti in pianta stabile, per gli insegnamenti fondamentali, e un numero molto più alto di *professori invitati*, incaricati di tenere corsi e seminari specialistici per periodi di durata varia, che andrebbero da una settimana a un anno intero. È ovviamente nell'interesse dell'istituto avere insegnanti validi e perciò la scelta sarà fatta

Ubaldo Monico - «Scarica», 1958, xilografia.

con criteri rigorosamente scientifici. Il fatto che i prescelti siano ticinesi oppure no, svizzeri o stranieri passa in seconda linea di fronte alle capacità scientifiche e didattiche. È ovvio però che l'ISR dovrà preoccuparsi di formare i futuri docenti e ricercatori anche tra i ticinesi che lo frequenteranno. La legge attribuisce al *Consiglio accademico* il compito di «nominare o incaricare gli insegnanti e il personale scientifico» (art. 10), senza nessuna interferenza del potere politico. La lottizzazione partitica che alcuni temono è un pericolo immaginario. È vero che del Consiglio accademico farà parte il direttore del Dipartimento della pubblica educazione, per assicurare un rapporto proficuo tra l'autorità cantonale e il CUSI autonomo, e che il Consiglio di Stato nominerà quattro degli undici membri, scelti però «tra persone di riconosciuta competenza scientifica» (art. 8). Non saranno certo persone disposte a fare i portaordini d'un uomo politico o d'un partito.

Gli *studenti* potrebbero essere una cinquantina, distribuiti sui due anni, e avranno formazioni diverse: economisti, giuristi, storici, geografi, biologi, ingegneri eccetera. Saranno ticinesi, svizzeri di altri cantoni e stranieri. Requisito per l'ammissione sarà il possesso d'una licenza universitaria o d'un titolo equivalente.

Ci si preoccupa legittimamente degli *sbocchi professionali* che avranno gli specialisti formati dall'ISR. La prima cosa da dire è che i ticinesi saranno pochi, come è naturale in un istituto di questo livello. Quanto agli sbocchi, ecco alcuni esempi. Un giovane che ha appena finito gli studi e non trova subito un posto può avere interesse a perfezionarsi negli studi regionali e a presentarsi due anni più tardi sul mercato del lavoro con una competenza più ampia. Un dipendente dello Stato impiegato come giurista o come economista o come ingegnere, dopo il complemento di formazione ottenuto nell'ISR, sarà più preparato a svolgere la sua funzione, con qualche possibilità di migliorare la propria carriera. Un funzionario di banca potrà ritornare dal suo datore di lavoro con una specializzazione che consentirà di affidargli compiti di grande responsabilità. E così via. *La ricerca si farà anche su mandato di enti pubblici e privati*. Ciò allargherà il campo d'azione dell'ISR, stabilirà un legame fruttifero tra l'istituto e la vita pratica e contribuirà – cosa da non trascurare – ad aumentare le entrate del CUSI. L'ISR sarà cioè aperto alla collaborazione dei privati. La legge che istituisce il CUSI prevede espressamente che «il Centro può assumere da enti pubblici o privati svizzeri ed esteri mandati di ricerca compatibili con il suo scopo e con i suoi compiti» (art. 4). L'intervento privato è ugualmente possibile sul piano finanziario: il patrimonio del CUSI può essere alimentato «dalle donazioni libere e dalle donazioni vincolate che siano conformi allo scopo e ai compiti del Centro» e tra le entrate la legge elenca gli «eventuali contributi degli enti pubblici locali o di enti privati» (art. 21).

La documentazione è un aspetto dell'ISR che è già stato avviato indirettamente con il *Centro di documentazione dell'arco alpino*, istituito a Lugano nel 1980 per impulso del Comitato per la cooperazione tra le regioni dell'arco alpino. Vi collaborano regioni dell'Austria, della Francia e dell'Italia e alcuni cantoni svizzeri della zona delle Alpi. Esso raccoglie la documentazione sulle regioni alpine e pubblica un *bollettino d'informazione* del quale sono già apparsi tre numeri. È una prova che quando si prende un'iniziativa utile la rispondenza c'è, magari più rapidamente all'estero che in patria. Ma alla fine anche in Svizzera ci si accorge che qualche cosa si muove e che noi ticinesi siamo capaci di lavorare con serietà.

Coloro che avversano l'ISR sostengono che il suo *costo per testa di studente* è eccessivo. Anche se l'aritmetica sembra dargli ragione, una riflessione più attenta sui dati del problema mostra che si tratta di calcoli semplicistici. La prima cosa da osservare è che dappertutto il terzo ciclo costa più del primo e del secondo. Il perché è ovvio. Si tratta di studi specializzati, nei quali il rapporto tra il numero dei docenti e il numero degli studenti è diverso siccome a questo livello occorre un dialogo continuo tra gli uni e gli altri. Inoltre nessun istituto di questo tipo può avere una grande massa di utenti, sui quali distribuire i costi generali. D'altronde anche nelle università tradizionali uno studente di medicina costa dieci volte più d'uno studente di diritto; e uno studente di lettere di Zurigo costa la metà del suo collega di Basilea.

Se si divide la spesa totale per il numero degli studenti che frequenteranno il biennio completo dell'ISR si arriva a un risultato falso anche perché non si tiene conto dei corsi di breve durata organizzati per categorie speciali (funzionari dello Stato, segretari comunali ecc.), come si fa, per esempio, nell'*Institut de hautes études en administration publique* di Losanna. E soprattutto si dimentica volutamente che la ricerca avrà un ruolo importante e preponderante nell'ISR. Si trascurano inoltre il ruolo dell'ISR quale fonte di documentazione e i vantaggi che deriveranno al CUSI stesso e al Cantone dal collegamento con la rete d'informazione che le università svizzere stanno costruendo e con le banche dei dati che esistono altrove.

Il malinteso delle scienze umane

Alcuni critici del CUSI si lamentano che l'ISR non darebbe spazio sufficiente alle scienze umane. È vero che la relazione del 1975 e il messaggio del 1978 prevedevano un *Dipartimento di scienze umane* (DSU) in seno all'ISR. In realtà si tratta d'una confusione tra due significati dell'aggettivo *regionale*. Il DSU sarebbe un istituto di studi regionali nel senso di studi sulla Svizzera italiana, mentre nell'ISR l'aggettivo non è riferito a una realtà regionale specifica. Perciò il messaggio del 1985 parla del DSU come d'una *eventuale terza componente del CUSI*.

Da parte sua la commissione speciale del Gran Consiglio ha approvato una *mozione*, accolta dal direttore del Dipartimento della pubblica educazione, che invita il Governo ad avviare sollecitamente gli studi per l'aggiunta del DSU al CUSI. La mozione avrà un seguito pratico solo se il popolo ticinese darà una risposta positiva al CUSI. In caso contrario anche il discorso sulle scienze umane sarà chiuso per parecchi anni. Se il sì prevarrà, avremo un progetto preciso sugli scopi, sui contenuti e sui costi del DSU. Toccherà ancora al Gran Consiglio decidere se vuol mettere a disposizione i mezzi finanziari occorrenti, quasi sicuramente non cospicui secondo gli esperti.

Nella fase d'attesa si potrà comunque operare nei campi della storia locale, della storia dell'arte, del folclore e della dialettologia. Da un lato grazie al *coordinamento*, previsto dalla legge, *degli istituti scientifici esistenti* (Archivio cantonale, Opera delle fonti per la storia patria, Opera svizzera dei monumenti d'arte, Centro di ricerca per la storia e l'onomastica ticinesi, Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana). Dall'altro organizzando *corsi di scienze umane* nell'ambito dell'ISR e del DAP.

Quanto all'*identità culturale*, è sbagliato credere che la si promuova soltanto coltivando la nostra lingua e la storia locale. È elevando il livello culturale del paese con un centro di studi superiori valido che difenderemo efficacemente la Svizzera italiana e il suo carattere di *regione politicamente svizzera e culturalmente italiana*.

Tutti dobbiamo aggiornarci

Altra componente essenziale del CUSI sarà il *Dipartimento per l'aggiornamento permanente* (DAP). È un luogo comune che la formazione ricevuta nell'età giovanile, anche ai livelli più alti, diventa rapidamente insufficiente, per l'evoluzione delle conoscenze e delle metodologie nei vari settori professionali, e che perciò bisogna completarla e aggiornarla durante tutta la vita. Ciò vale anche per coloro che hanno una formazione universitaria. In particolare i ticinesi che tornano nel Cantone dopo gli studi perdono ra-

Articoli sul CUSI pubblicati in numeri precedenti della rivista

- Fascicolo no. 71 (febbraio 1979): interamente dedicato al «Problema universitario della Svizzera italiana»;
- fascicolo no. 85 (ottobre-novembre 1980): «La domanda di aggiornamento postuniversitario nel Canton Ticino»;
- fascicolo no. 88 (gennaio-febbraio 1981): «È pronto il progetto del Centro universitario della Svizzera italiana;
- fascicolo no. 100 (agosto 1982): «Il Centro universitario della Svizzera italiana nella pianificazione universitaria nazionale»;
- fascicolo no. 119 (gennaio-febbraio 1985): «Centro universitario della Svizzera italiana».

pidamente il contatto con le università e con i politecnici in cui si sono formati e ciò rende più difficile il loro aggiornamento costante. La presenza d'un centro d'aggiornamento qui li stimolerebbe a frequentare anche i corsi organizzati altrove. Nessuno vuole rinchiuderli tra le mura di casa. Sarebbe in contrasto con uno degli scopi fondamentali del CUSI: creare una maggiore apertura verso l'esterno.

Nel comitato politico che si occupò del CUSI solo due membri su dodici si dissero contrari al DAP. L'importanza e l'originalità del quale sono invece riconosciute dalla Conferenza universitaria svizzera che vi vede «un'opera da pioniere». Se il CUSI si limitasse all'ISR, come proponeva il rapporto della minoranza della commissione scolastica del Gran Consiglio, avremmo non un centro universitario ma un istituto isolato, con un impatto culturale ridotto.

Il DAP avrà il *livello postuniversitario* del CUSI. Ne frequenteranno i corsi soprattutto le persone con una formazione accademica. Nel Ticino si sa che gli universitari e i diplomati delle scuole tecniche superiori attivi nelle varie professioni sono più di 4000.

Da una ricerca dell'*Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della pubblica educazione* risulta che i gruppi professionali interpellati riconoscono la necessità dell'aggiornamento, ma che ci sono molti scettici sulla possibilità di farlo in modo efficace nel Ticino. Questo scetticismo si potrà vincere solo grazie all'esperienza. Lo si è visto nei due soli corsi sperimentali che si sono potuti organizzare: uno per architetti nel 1979 nel convento del Bigorio e uno d'informatica, offerto dal Politecnico federale di Losanna, nel 1985 a Locarno.

Utenti del DAP potranno essere: i magistrati dell'ordine giudiziario e gli avvocati-notai; i medici, i dentisti, i veterinari e i farmacisti; gli ingegneri e gli architetti; gli universitari operanti nell'economia privata; gli universitari attivi nel campo sociale; i funzionari pubblici con una formazione universitaria; gli insegnanti delle scuole medie e medie superiori.

Si prevedono corsi e seminari di durata e di periodicità varie, secondo i desideri delle varie categorie, e si darà la preferenza alle forme che incoraggiano la partecipazione critica piuttosto che l'ascolto passivo.

Il DAP non richiede una struttura rigida e un corpo docente stabile: gli insegnanti verranno dalle università e dai politecnici svizzeri ed esteri. Perciò potrà sviluppare la sua attività in modo graduale, sulla base dei bisogni accertati e delle risorse disponibili. L'esperienza dei primi anni condurrà certamente a stabilire certe *priorità*, perché non si può pretendere che il DAP si occupi con la stessa intensità di tutti i settori. È inoltre ovvio che non si costringerà ad aggiornarsi chi non ne ha voglia o preferisce farlo altrove.

D'altra parte il DAP non vuole monopolizzare la formazione postuniversitaria e perciò lascerà ampio spazio alle iniziative degli ordini e delle associazioni professionali, con una funzione di coordinamento e di stimolo nei settori in cui si fa ancora poco. I suoi corsi li organizzerà *in tutto il Cantone*, anche fuori della sede del CUSI, ovviamente cooperando strettamente con le cerchie interessate.

Lo potrà fare anche in collaborazione con centri analoghi che esistono in Svizzera e all'estero. A questo proposito ecco un esempio concreto. Nel mese di settembre l'*Università di Chicago* organizzerà, probabilmente a Ascona, un corso d'aggiornamento di tre giorni su temi finanziari. Qualcuno penserà che sono cose che si possono fare anche senza il DAP. Ma non è così. Il professore venuto da Chicago a parlare con le autorità cantonali è stato molto chiaro: perché l'iniziativa di creare nel Ticino una filiale della loro università abbia un seguito occorrerà avere sul posto un'istituzione stabile come il CUSI. Se no, cercheranno un'altra sede, in Svizzera o in qualche altro paese europeo.

Contro il DAP si obietta: ci sono i corsi delle università e dei politecnici e quelli organizzati qui dagli enti interessati. Per i primi c'è da osservare che i ticinesi li frequentano poco, per le difficoltà dovute alla distanza, ai costi e, talvolta, alla lingua. Fare qualcosa nel Ticino permetterà di meglio conoscere le iniziative altrui e invoglierà i ticinesi a parteciparvi. Quanto ai corsi nel Cantone, non se ne misconosce la validità. Ma non si può negare che ci sono lacune da colmare. Inoltre avere una *struttura organizzativa unica* faciliterà i contatti e semplificherà il lavoro amministrativo degli enti organizzatori. In particolare il DAP organizzerà *corsi interdisciplinari*, aperti alla partecipazione di più categorie professionali. Contribuirà così a eliminare o ad attenuare i compartimenti stagni che ostacolano i contatti tra le varie professioni.

A chi afferma che certi ordini professionali pensano già all'aggiornamento dei loro membri, senza oneri per lo Stato, si deve far osservare che non tutti gli universitari godono degli appoggi organizzativi e finanziari esterni di cui dispongono certe categorie. Per esempio, nel numero del febbraio 1986 della *Tribuna medica ticinese* il consiglio direttivo dell'Ordine dei medici del Cantone Ticino ringrazia le seguenti ditte farmaceutiche che «hanno dato un generoso contributo» all'organizzazione dei corsi d'aggiornamento: Boehringer Mannheim, Ciba Geigy, Janssen Pharmaceutica, Cilag AG, Knoll AG, Laboratoires Om, Novo Industrie, Hoffmann La Roche, Sandoz AG, Sanofi Pharma, Zyma AG. È una fortuna che non tutti hanno.

Un'obiezione corrente è che il DAP sarebbe un *privilegio* offerto dallo Stato agli universitari. Chi lo afferma ha torto perché si tratta invece d'un mezzo per migliorare la qualità dei servizi che i vari professionisti rendono alla collettività. A beneficiare dell'aggiornamento degli insegnanti sono anche gli allievi, degli avvocati i clienti, dei medici i pazienti. E non si dimentichi che molti universitari sono *al servizio diretto o indiretto degli enti pubblici*. Perciò lo Stato non può disinteressarsi della loro formazione continua e dovrebbe occuparsene in altro modo se il CUSI non andasse in porto.

Anche per il DAP ci si preoccupa di calcolare il *costo del singolo utente* e si arriva, ovviamente, a cifre che sembrano iperboliche. Ma le indicazioni che il messaggio (pag. 24) dà sul numero dei corsi e dei partecipanti (dodici corsi all'anno, della durata media di tre giorni, con venti partecipanti in media) sono *indicazioni minime*, utili solo per prevedere le entrate (cento franchi al giorno per partecipante). Per correttezza il messaggio ha calcolato le uscite con una certa larghezza e le entrate con una prudenza estrema. Proprio per evitare l'accusa di presentare al parlamento e al popolo preventivi di spesa tenuti artificiosamente bassi. Con un numero maggiore di corsi e con più partecipanti nei vari corsi il rapporto tra le entrate e le uscite cambierà sicuramente in meglio.

Come si è detto per l'ISR, coloro che vorrebbero far bocciare il CUSI tacciono di proposito i *vantaggi non quantificabili* del DAP quale struttura al servizio dell'aggionamento permanente. Dall'indagine che l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della pubblica educazione ha condotto presso gli utenti potenziali del DAP è risultato, per esempio, che essi attribuiscono grande importanza alla possibilità di attingere dati dai centri di documentazione che esistono presso gli istituti scientifici e presso le imprese private. Ciò è possibile grazie ai collegamenti offerti oggi dalla *telematica*. Va messa in conto inoltre la presenza del DAP quale struttura atta a facilitare i contatti con l'esterno e a semplificare i compiti amministrativi di chi volesse organizzare un corso d'aggiornamento, nell'ambito del DAP o fuori di esso.

Istituti scientifici da coordinare

Tra i compiti che la legge affida al CUSI c'è «il coordinamento dell'attività scientifica e dei centri di documentazione nella Svizzera italiana» (art. 3). Ci sono infatti nel Cantone alcuni istituti che fanno ricerche d'alto livello e che sono quasi sconosciuti al grande pubblico. Il CUSI potrà aiutarli a migliorare i loro rapporti con istituzioni analoghe che operano in Svizzera e all'estero. Ciò contribuirà a toglierli dall'*isolamento* di cui soffrono e quindi a migliorare la qualità delle loro prestazioni, anche dal punto di vista del servizio sociale.

Qualcuno dice che da noi tutto funziona male: gli archivi, le biblioteche, i musei. Come potrebbe funzionare bene il CUSI? È un pessimismo esagerato, anche se non è nemmeno vero che tutto funzioni per il meglio. Si può invece supporre ragionevolmente che la presenza d'un centro di studi superiori contribuirebbe a potenziare e a migliorare gli altri servizi culturali.

Sfida al campanilismo

Un problema spinoso, per la vivacità del campanilismo nel Cantone, è quello della sede del CUSI. Perciò il Consiglio di Stato si è rivolto a quattro esperti confederati, due romandi e due svizzeri tedeschi, che hanno impostato la questione sulla premessa che non bisogna esagerare l'influenza del CUSI

sullo sviluppo economico della regione che lo ospiterà e che *ciò che importa non è che cosa il CUSI potrebbe dare a questa o a quella regione, ma che cosa la regione scelta offre al CUSI quanto a infrastrutture culturali*. Su questa base l'ordine di preferenza è risultato evidente: prima il *Luganese*, poi il Bellinzonese e infine il Locarnese. Nel Luganese gli esperti hanno suggerito quale sede ideale la *Villa Negroni a Vezia*, di proprietà del comune di Lugano. La città la metterà a disposizione *gratuitamente* e pagherà la sistemazione esterna e interna degli edifici. Un accordo in tale senso è già stato approvato dal Consiglio di Stato e dal Municipio di Lugano, che dovrà però chiedere il consenso del Consiglio comunale.

Qualcuno ha osservato che lo spazio a Vezia è insufficiente. Le cifre fornite dal messaggio (che le ricava dalla perizia d'un istituto zurighese) sembrano dargli ragione. Ma una verifica fatta da competenti ha permesso d'accertare che il fabbisogno di locali e di spazio era stato sopravvalutato, come accade quando si fabbrica un modello ideale in astratto invece che sulla base d'un edificio realmente esistente. Facciamo un esempio. Al direttore del CUSI si assegna un locale di 20 metri quadrati; ma nell'edificio reale ce n'è uno di 18 ben situato e adatto allo scopo e si risparmia il 10%. Oppure si prevedono 12 metri quadrati per ogni assistente e si accerta che in una sala di 36 ce ne stanno comodamente quattro invece di tre, con un ulteriore risparmio del 25%. La visita del presidente e dell'ex-presidente dell'*Ufficio delle costruzioni della Conferenza universitaria svizzera*, accompagnati dai tecnici del Cantone e della Città, ha confermato che la Villa Negroni ospiterà convenientemente il CUSI nella struttura prevista, senza costruzioni aggiuntive.

I nemici del CUSI vanno dicendo che la sistemazione della Villa Negroni costerà molti milioni. Non è vero. L'*Ufficio tecnico comunale* ha allestito un progetto di grande massima, che ha condotto a un preventivo di spesa di poco superiore al milione e mezzo, cioè meno dei due milioni di cui parla il messaggio governativo. D'altra parte la città di Lugano la villa di sua proprietà dovrebbe comunque metterla a posto, anche nell'ipotesi che il CUSI non si facesse o si facesse altrove. Ai contribuenti luganesi il CUSI non causerà perciò un vero aggravio supplementare.

Si contesta anche la cifra d'un milione, contenuta nel messaggio governativo, per le attrezzature a carico del Cantone. A torto. L'*Istituto svizzero di diritto comparato*, che ha la sede a Losanna, ha avuto grosso modo gli stessi bisogni iniziali del CUSI. È il parere dell'Ufficio delle costruzioni della Conferenza universitaria, che conosce a perfezione la materia perché ha il compito di esaminare tutte le spese delle università per ciò che concerne le costruzioni e le attrezzature. L'investimento iniziale dell'Istituto losannese è stato di 500'000 franchi per la biblioteca, 200'000 per le attrezzature tecniche (in particolare per l'informatica) e 200'000 per la mobilia. Aggiungiamo 100'000 franchi di spese impreviste e arriviamo al nostro milione!

Non è una questione di soldi

Qualsiasi progetto nuovo incontra oggi un ostacolo nella tendenza a limitare le spese degli enti pubblici. Ciò che spenderemo per il CUSI è troppo? e ne vale la pena? Il calcolo dei costi l'ha fatto un istituto specializzato di Zurigo, che si è valso di parametri ricavati dall'analisi del costo reale di istituti simili all'ISR e al DAP. Che siano cifre attendibili lo dimostra il fatto che la *Commissione di pianificazione* della Conferenza universitaria le ha accettate senza riserve e inserite nel piano di sviluppo delle università svizzere per il quadriennio 1984-1987. Un'altra prova che i calcoli sono esatti la fornisce l'*Institut de hautes études en administration publique* di Losanna, che gli avversari citano talvolta come esempio da imitare. Questo istituto si può paragonare – per i suoi compiti e per la sua struttura – all'ISR. Ebbene, esso impiega meno persone di quelle che prevediamo noi e i suoi costi di gestione (costi reali, non ipotetici) sono inferiori a quelli forniti dal messaggio sul CUSI. Insomma nessuno ha cercato di minimizzare il costo del CUSI, per ingannare la gente. Le persone in buona fede stentano a capire coloro che vedono imbrogli dappertutto e vanno diffondendo, da parte loro, cifre del tutto fantasiose che spaventano gli elettori, in maggioranza inesperti in materia universitaria.

Quanto agli investimenti, si sa che la sistemazione della sede sarà a carico della città di Lugano. All'*arredamento* e alle *attrezzature scientifiche* provvederà invece il Cantone, con una spesa che si valuta sul milione di franchi, in maniera assolutamente attendibile come si è detto nel capitolo preceden-

Tazio Marti - Disegno

Giuseppe Bolzani - «Marinai procidani», 1953, penna e inchiostro di china su carta, 29,8×21 cm.

te. Non molto se si deduce l'aiuto della Confederazione (del 45%), garantito dal parere positivo degli organi competenti in materia. Consideriamo in breve le *spese di gestione*, che il messaggio governativo dà per gli anni dal 1986 al 1991. Dedotti le entrate e il sussidio federale (del 45% anche in questo caso), nel 1991 la spesa effettiva per il Cantone «sarebbe di franchi 2'974'000, pari all'1,13% del preventivo di gestione corrente della pubblica educazione per il 1985 (263'936'000 franchi) e allo 0,22% dell'intero bilancio statale per lo stesso anno (1'326'321'000 franchi)» (pag. 25).
Nessuno può dire seriamente che sarebbe una spesa insopportabile per le finanze del Cantone. D'altra parte l'impatto di un'istituzione universitaria sulla vita del paese non si può tradurre in cifre esatte da opporre alle uscite. Che ci sarebbe risulta da analisi fatte per istituti esistenti. Un'opposizione al CUSI solo per ragioni finanziarie sembra insostenibile.

Come andrà a finire?

I nemici del CUSI sono riusciti a raccogliere molte firme, valendosi di un diritto democratico che nessuno contesta. Per non ostacolare la raccolta delle firme si è addirittura ritardata la pubblicazione della legge nel *Foglio ufficiale*, per non far coincidere il mese a disposizione dei referendisti con il periodo delle vacanze di Natale.
Non tocca ai fautori del CUSI spiegare i motivi che conducono i referendisti ad avversarlo. Forse ha colto nel segno Claudio Generali, nel suo discorso di capodanno. Alla radice dell'ostilità diffusa contro il CUSI egli ha ravvisato «una legittima ma improvvida manifestazione di quella medesima propensione alla rinuncia, di quel medesimo riflesso al rinvio a tempi improbabilmente migliori, a cui una storia avara di guizzi e di bagliori ci ha lungamente, inconsciamente, condizionati». A questa vena rinunciataria il presidente del governo cantonale ha opposto «un Ticino che non abbia più paura di vincere».
A questa considerazione vorrei aggiungere un ricordo personale. Quando, parecchi anni fa, difesi per la prima volta il progetto ticinese davanti alla Conferenza universitaria svizzera, un personaggio molto influente nella politica dell'educazione in Svizzera si oppose all'entrata in materia con questa argomentazione: dicendo di sì al CUSI illuderemmo i ticinesi, che non riusciranno mai a fare qualcosa di serio in questo campo. I nemici del CUSI, senza saperlo e senza volerlo, danno ragione a questa visione pessimistica del Ticino e dei ticinesi. Invece anche noi siamo capaci di fare le cose per bene.
C'è persino chi dice che il CUSI d'universitario avrebbe solo il nome. È un'affermazione demagogica, senza un briciolo di prova. Essa è contraddetta dal giudizio positivo del Consiglio svizzero della scienza e della Conferenza universitaria svizzera. Non è credibile che i membri di questi organi siano tutti incompetenti. Sono soprattutto rappresentanti dei cantoni universitari e delle università esistenti, che non hanno interesse a favorire altri aspiranti ai sussidi federali. Infatti l'ammontare complessivo di questi sussidi rimarrà inalterato con il riconoscimento del CUSI e, dunque, ciò che la Confederazione ci darà sarà tolto agli altri. Se il progetto fosse debole come pretendono gli avversari, i due organi citati sarebbero i primi a denunziarlo.
Per il destino del CUSI è insidioso il discorso di chi sostiene che vorrebbe un centro universitario nel Ticino ma tutto diverso da quello in votazione. Per preparare un progetto alternativo ci vorrebbero mesi e la procedura del riconoscimento federale andrebbe rifatta, con un'ulteriore perdita di tempo. Volere un CUSI diverso è un modo, consapevole o inconscio, d'affossare per anni, forse fino al 2000, qualsiasi iniziativa universitaria ticinese. Lo insegna l'esperienza fatta in altri cantoni. Nel 1978 la fondazione d'una *università nella Svizzera centrale* fu approvata dal Gran Consiglio lucernese con 116 sì e 38 no; ma il popolo la respinse con 40'093 sì contro 61'312 no. Sono passati otto anni e dell'Università di Lucerna non parla più nessuno. Già nel 1976 la proposta argoviese d'un *istituto di livello universitario nel campo delle scienze dell'educazione* fu rinviata dal Gran Consiglio al Governo perché preparasse un progetto diverso. Il Consiglio di Stato interpellò in proposito la Conferenza universitaria svizzera e si sentì rispondere che nel frattempo la situazione era cambiata e che era meglio rinunziare all'idea di fondare un'istituzione universitaria nel Canton Argovia. Gli anni trascorsi sono dieci e del progetto si è perso persino il ricordo. Se il CUSI cadrà, chi può escludere che nel Ticino succeda la stessa cosa?
In vista della votazione popolare del 20 aprile 1986 ci vorrà uno sforzo enorme d'informazione per persuadere la maggioranza dei cittadini a non fare perdere al Ticino l'occasione di dotarsi di un centro di studi superiori adeguato al suo interesse e alle sue possibilità. Altre volte l'intelligenza del popolo ticinese ha dato risultati positivi. Siamo stati l'unico cantone non universitario che nel 1978 ha approvato la legge federale sull'aiuto alle università e sulla ricerca e abbiamo votato contro la *cantonalizzazione delle borse di studio* e in favore del *coordinamento del calendario scolastico*. Sarà così anche per il CUSI? Staremo a vedere. Un voto negativo sarebbe un grosso errore, del quale forse ci si renderà conto solo quando sarà ormai troppo tardi.
Purtroppo si sa che nelle votazioni come quella che ci attende il no parte favorito. Ci sono gli oppositori per principio, che votano contro qualsiasi proposta nuova (nella Svizzera tedesca li chiamano *Neinsager*). C'è chi vota no per sfiducia nei confronti del governo, del parlamento, dei partiti politici, senza nemmeno informarsi a fondo sul significato della legge in discussione. Inoltre il risultato è influenzato da fattori marginali, come potrebbe essere la questione della sede nel caso del CUSI (la rivalità tra il Sopraceneri e il Sottoceneri non c'è solo nel campo dello sport).
Una cosa da ricordare è che il 20 aprile si voterà sul CUSI e soltanto sul CUSI. Non sono in gioco né la politica scolastica in generale né la politica culturale. In altre parole, chi pensa che la scuola media funzioni male o che ci sarebbero molte cose da fare nel settore delle scuole professionali non deve credere che la situazione migliorerà bocciando il CUSI. Se mai, è vero il contrario: perché il CUSI darà uno stimolo all'intero sistema scolastico cantonale e alla vita culturale nella Svizzera italiana. È poi sbagliato identificare il CUSI con un Dipartimento, con un uomo, con un partito. È stato il compianto Bixio Celio ad avviare gli studi e il progetto era pronto nelle sue linee attuali già ai tempi di Ugo Sadis. L'approvazione del CUSI da parte del Consiglio di Stato è stata unanime e senza riserve e nel Gran Consiglio i voti affermativi non sono venuti da una parte sola. Anche nel paese il consenso al CUSI lo dà un vasto arco di forze politiche e culturali. Alcune di esse esprimono un *sì critico*, fondato sulla persuasione che il CUSI è perfettibile e che esso avrà comunque un impatto culturalmente e socialmente positivo.
Anche da oltre San Gottardo si guarda con simpatia e con trepidazione al nostro voto. Una decisione negativa sarebbe una delusione per i nostri amici che si sono impegnati per non far perdere al Ticino un'opportunità che non si ripresenterà facilmente. L'avvenire di un paese, grande o piccolo che sia, è legato strettamente alla cultura che esso è capace di esprimere e quindi agli strumenti di cui dispone per esprimerla nel migliore dei modi. Sappiamo che il CUSI non nascerà perfetto, ma solo se lo lasceremo nascere e vivere potremo farne lo strumento privilegiato d'una politica culturale moderna.

Elio Ghirlanda

L'interculturalismo: dall'idea alla pratica didattica[1]

Riflessioni dopo un convegno

Premessa

Si è svolto lo scorso autunno (13, 14, 15, 16 novembre 1985) a Le Kleebach (Munster) in Alsazia, un convegno – organizzato dal *Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera*[2] con il contributo del Consiglio d'Europa e della Confederazione Elvetica – sul tema dell'educazione interculturale.
Il convegno era l'atto conclusivo di un'iniziativa, promossa dal Centro Pedagogico-Didattico, che prevedeva anche un concorso didattico[3], indetto fra tutti i docenti svizzeri e stranieri operanti su territorio svizzero, che si proponeva di raccogliere materiali, proposte, progetti, relativi a pratiche di pedagogia interculturale.
I numerosi partecipanti al concorso didattico si sono incontrati durante il convegno, hanno potuto confrontare le loro esperienze presentandole ai colleghi, ai ricercatori, agli esperti, nel corso dei lavori di gruppo.
I vari gruppi di lavoro comprendevano quattro settori d'interesse: scuola materna, scuola elementare, scuola media e formazione dei formatori; essi erano animati da esperti del Consiglio d'Europa e da ricercatori o studiosi delle problematiche dell'interculturalismo.
Una della quattro giornate del convegno si è tenuta a Strasburgo, presso la sede del Consiglio d'Europa, dove i partecipanti hanno avuto l'occasione di seguire un ciclo di interessanti conferenze su vari temi: «Radici socio-economiche della xenofobia e del razzismo»[4], «Politiche d'immigrazione e di emigrazione»[5], «Politiche educative e culturali»[6], «Interculturalismo e sviluppo dell'identità personale»[7], «Plurilinguismo»[8], «Le Conseil de L'Europe et l'interculturel»[9].
I vari argomenti presentati dai relatori, venivano poi dibattuti, secondo la modalità della tavola rotonda, dai partecipanti.

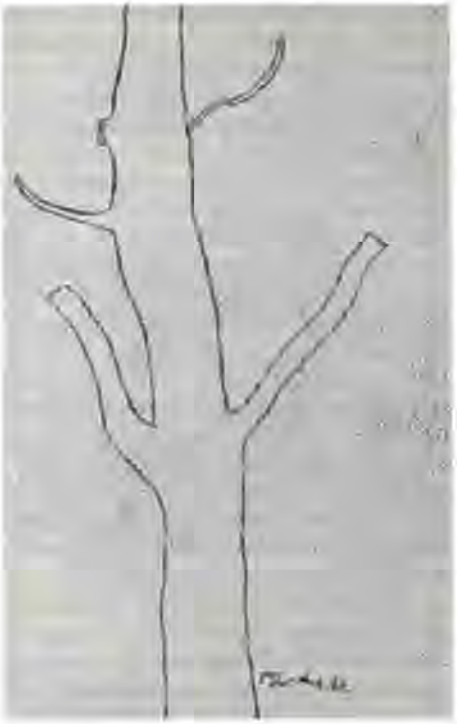
* * *

Con il presente articolo intendiamo illustrare alcuni concetti emersi durante il congresso, integrandoli con dei riferimenti tratti dai documenti proposti dal Consiglio d'Europa e con alcune nostre riflessioni.
Non abbiamo la pretesa di riassumere i contributi emersi dai diversi gruppi di lavoro, pensiamo di riuscire ad esporre, in parte e soggettivamente, le idee e le proposte scaturite dal gruppo di lavoro al quale abbiamo partecipato e che si occupava della scuola elementare.

Il problema dell'educazione interculturale

Le forti emigrazioni del dopoguerra in Europa[10] e la conseguente scolarizzazione dei figli di lavoratori stranieri (sia della prima che della seconda generazione[11]), hanno messo in evidenza le difficoltà del sistema scolastico nel trovare adeguate soluzioni ai problemi educativi dei figli degli emigrati.
Oltre ai movimenti migratori internazionali, si sono moltiplicati i movimenti di popolazione all'interno dei diversi paesi e si sono verificati dei rapidi cambiamenti nei «quadri sociali» (vita familiare, vita professionale, vita di villaggio, ecc...); in un rapporto del Consiglio d'Europa LITHMAN parla di «éclatement des cadres de la vie sociale»[12].
La scuola, organizzata essenzialmente per una popolazione definita «omogenea» (ma che in realtà omogenea non è mai stata) si è dovuta confrontare in modo massiccio con una popolazione scolastica non più diversa unicamente per classe sociale o livello socio-culturale, ma anche per nazionalità, regione, lingua e cultura.
L'impossibilità della scuola di tener conto delle molte diversità con le quali essa veniva confrontata, si è drammaticamente rivelata con la relegazione in filiali «speciali» (classi parallele, classi speciali) di un alto numero di allievi figli di emigrati [13] e, più in generale, nell'alta percentuale di insuccessi scolastici riscontrata tra i figli di operai stranieri.
Dalla constatazione, confortata da rassicuranti statistiche, che i figli degli emigranti «sono meno bravi» degli allievi autoctoni (e cioè dalla segregazione istituzionale) alle forme più o meno velate di settarismo e di razzismo, il passo, per i membri delle co-

Emilio Rissone – «Scolari», carboncino.



munità autoctone, è stato, spesso, molto breve.
È in seguito alla graduale presa di coscienza di questa realtà (inadeguatezza dell'offerta educativa, svalorizzazione e stigmatizzazione degli allievi di provenienza e cultura diversa) che, in vari paesi d'Europa, si sta sviluppando nelle scuole, sotto l'influenza delle associazioni di insegnanti stranieri di lingua e cultura e grazie alle iniziative e ai progetti del Consiglio d'Europa [14], l'opzione interculturale.

Gli approcci sociologici e pedagogici.

Per ovviare a questa situazione discriminante, ingiusta, si sono sviluppati, in campo sociologico e pedagogico sia gli approcci basati sulla nozione di *«deprivazione culturale e linguistica»* [15] che quelli *di tipo compensatorio* [16] basati sulla nozione di *svantaggio*, di ritardo da colmare.
L'emigrante o suo figlio a scuola (ma lo stesso discorso vale per gli individui appartenenti ad altri gruppi minoritari all'interno del paese), è colui che deve essere « educato» perché «povero», «incivile», colui che deve essere «corretto» perché non parla bene o perchè non si comporta «come noi»; è colui che «non sa» o «sa poco» e quindi, quale persona «incompleta», deve essere riempito del nostro sapere, travestito delle nostre maniere, (s)-formato alla nostra lingua e ai nostri linguaggi. Il discorso diventa *discorso di potere* fra paese ospitante e ospiti, fra gruppi maggioritari e minoranze, fra lingua del posto e lingua d'origine, fra cultura della maggioranza e cultura d'origine o sotto-culture [17], fra sotto-cultura scolastica e sotto-cultura operaia, fra potere economico-politico e minoranze senza diritto di voto.
Il modello sociologico implicito è quello dell'*assimilazione* e non ancora quello dell'*integrazione*. Il movimento è ancora unicamente unidirezionale: è il tutto che assorbe la parte, è il più che tollera il meno, è l'«inferiore» che è assorbito dal «superiore». Siamo in pieno *etnocentrismo* culturale.

L'approccio linguistico

In campo linguistico il problema si é posto e si pone in modo acuto di fronte all'*apprendimento della seconda lingua* da parte dei figli degli operai stranieri o delle minoranze linguistiche all'interno del paese.
È il problema dei rapporti fra lingua materna e acquisizione della seconda lingua; fra la lingua e ciò che essa veicola (valori, simboli, contenuti, affetti).
Ci si chiede quale diritto di esistenza ha la lingua d'origine degli emigranti all'interno della comunità ospitante e in particolare nella scuola. Quando e come la lingua diviene strumento di violenza, di sopraffazione, di dominio, nelle relazioni fra i membri della comunità autoctona ed allogena.
Nella scuola, la lingua materna degli emigranti è stata troppo spesso penalizzata o dimenticata, se non deliberatamente cancellata (in Ticino, evidentemente, questa affermazione non concerne gli allievi italiani). Si pensava, erroneamente, che per apprendere più in fretta la lingua del posto, bisognasse far dimenticare al più presto la lingua materna ai figli degli stranieri, così come si faceva e magari ancora si fa, con i dialetti regionali o il dialetto ticinese.
Si pensava anche, e ci si comportava di conseguenza, che la lingua da apprendere (la seconda o la terza lingua in certi casi) fosse un «puro oggetto di apprendimento», un «contenuto-strumento» da insegnare e da imparare nel più rapido ed efficace modo possibile. La lingua veniva concepita come *«oggetto scolastico»*, veniva impoverita, ridotta, fagocitata dalla sotto-cultura scolastica.
Non ci si chiedeva se l'allievo straniero volesse veramente imparare la nuova lingua e che eventuale prezzo costasse (in termini di sradicamento, sdoppiamento, insicurezza, ecc...), per lui, questa nuova acquisizione.
Ci si dimenticava dell'importanza della *motivazione di integrazione* oltre che di quella *strumentale*:

> «GARDNER (1979) a fait remarquer que l'acquisition d'une deuxième langue représente bien plus que la simple assimilation d'informations nouvelles. Elle implique l'acquisition d'«éléments symboliques d'une communauté ethno-linguistique différente», qui nécessite «l'imposition d'éléments d'une autre culture dans son propre espace vital culturel » [18].

Solo in seguito, si è compreso che una buona acquisizione e conoscenza della lingua materna facilita l'apprendimento della seconda lingua:

> «(...) la langue maternelle joue un rôle important au cours de l'apprentissage de la L2, non seulement au niveau des processus d'acquisition, mais également comme appui et substitut dans les premières phases de l'apprentissage. En plus, l'état de développement de la L1 influe sur les processus d'acquisition de la L2. C'est pourquoi, dans le cas des enfants migrants, au lieu de les isoler le plus possible de leur langue maternelle, à leur arrivée, il serait important de la renforcer en cas d'insuffisance pour une meilleure acquisition de la L2.» [19].

Inoltre, ci si é resi conto che la riflessione metalinguistica può essere favorita in modo considerevole dal *bilinguismo*:

> «En effet, la connaissance de deux langues permet d'établir des comparaisons. Ces comparaisons peuvent à leur tour conduire l'enfant à mieux saisir le fonctionnement respectif de chaque langue, ansi que certaines propriétés générales du langage comme faculté humaine. Pratiquement, cela implique toutefois une collaboration étroite entre école suisse et consulaire.» [20].

L'interculturalismo

L'interculturalismo non è nè una nuova materia scolastica, nè un nuovo tipo di contenuti o di attività. Non concerne nemmeno un unico ordine di scuola rispetto agli altri, nè unicamente la popolazione emigrante. Si tratta di un principio sociologico, di un'ottica di lavoro, di una diversa messa a fuoco dei problemi e delle attività scolastiche ispirata da un *atteggiamento di decentrazione continua* (da se stessi alla realtà e al vissuto dell'altro) e dal principio della *reciprocità* (io sono solo uno dei poli della relazione, sono codificatore e nello stesso tempo ricettore, lo scambio tra me e l'altro è continuo, circolare, non c'è inizio o fine).
È un atteggiamento che implica l'*abbandono del proprio potere* a favore di una costante ricerca del dialogo con l'interlocutore, con il bambino o l'adulto che si ha di fronte, l'*abbandono delle proprie sicurezze, certezze culturali*. Non può prescindere da una concezione dinamica, viva, in continuo divenire, della propria cultura e della realtà e da un atteggiamento di *apertura* sia a livello individuale che di gruppo.
Più ci difendiamo, più ci irrigidiamo e siamo «costretti» a difendere la nostra cultura, la nostra identità, e più ci impoveriamo, ci impermeabilizziamo di fronte agli apporti, agli arricchimenti suggeritici dall'altro. E'nella misura in cui noi «siamo» che non dobbiamo necessariamente «avere», possedere, accumulare, controllare [21].
Solo quando noi esistiamo interiormente riusciamo ad aprirci all'altro, a crescere con l'altro e nell'altro e l'altro riesce a crescere, ad aprirsi, ad esistere con noi.
Ciò non significa, però, si cadrebbe nell'errore opposto, rinunciare a ciò che si è, dimenticarsi nell'altro e per l'altro a tal punto da annullare se stessi. Ciò significherebbe rovesciare la situazione e *subire* un'altra forma di potere. Dalla negazione dell'altro, della sua cultura, della sua lingua, si passerebbe all'enfatizzazione dello straniero, del diverso, della cultura «povera», del folklore, della tradizione, cadendo o nel *paternalismo* (che

significa altrettanta mancanza di rispetto, derisione, vezzeggiamento) o nella *negazione di sè* e quindi nel *servilismo*, nella perdita di dignità, di amore per se stessi e per la propria specificità.

L'interculturalismo non può assolutamente prescindere dalla *conoscenza* sempre più approfondita di sè e dell'altro, della propria realtà e di quella dello straniero che più che «strano» è «diverso», come io sono diverso da lui e che benché «diverso» egli è anche molto «simile» a me. Se so decentrarmi, centrarmi non solo su di me o su di lui ma sulla relazione che intercorre fra di noi, posso superare il settarismo, il manicheismo, l'interminabile altalena dei giochi di potere, così come i tranelli del pregiudizio.

Infine, ecco come viene definita, in un documento del Consiglio d'Europa[22] l'ottica interculturale:

> «La dominante en est la condamnation de toute politique d'*assimilation* des migrants par le pays où ils se sont installés. Le principe en est que le phénomène migratoire met en présence des individus et des groupes présentant des ressemblances et des différences dont aucun n'est a priori supérieur à l'autre, dont aucun ne constitue a priori une menace pour l'autre. De telles rencontres sont fréquemment génératrices de difficultés; mais aucun des problèmes qu'elles soulèvent ne peut trouver de solution unilatérale.
>
> Ansi, l'interculturalisme ne concerne pas que les migrants, et la pédagogie interculturelle ne concerne-t-elle pas que leurs enfants. Il s'agit d'un *choix de société*, difficile, s'inscrivant dans la perspective d'un monde qui, pour survivre, opte pour l'interdépendance. Il va de soi qu'une option d'une telle dimension est appelée a rencontrer fréquemment des obstacles suscités par les intérêts propres, égoïstes, d'individus, de groupes, d'Etats».

La pedagogia interculturale

L'obiettivo generale dell'educazione interculturale è quello di *riconoscere* la specificità delle differenze culturali, *accettarle*, *valorizzarle* e *favorirne lo scambio* fra gli allievi, gli studenti, moltiplicando le occasioni e le situazioni di vera comunicazione nella scuola.

«Il principio educativo iniziale è dunque quello dell'uguaglianza di valore e di dignità delle diverse culture.

L'insegnamento dovrebbe essere concepito in modo tale che ogni bambino senta che la sua cultura è valida tanto quanto quella del paese che l'accoglie[23].»

La traduzione pratica di tali principi pone però non pochi problemi. Il bambino, a scuola, è molto spesso costretto a rifiutare determinati elementi della sua cultura (magari anche la sua lingua d'origine), perchè egli sente che essi sono un ostacolo alla sua integrazione sociale e a mantenerne altri [24].

Egli avverte constantemente le contraddizioni fra la cultura d'origine e la cultura del paese d'accoglienza. Egli oscilla continuamente fra l'identificazione con il suo passato, la cultura dei suoi genitori, e l'identificazione con la realtà del paese in cui vive, e in cui non sa (in molti casi) se continuerà a viverci anche in futuro. Egli vive una situazione di incertezza culturale e affettiva. Quando la scuola non conosce o non tiene in considerazione questi fatti e, per desiderio di uguaglianza, tratta tutti gli allievi nello stesso modo, inevitabilmente diventa riduttrice di potenzialità [25].

Per l'insegnante, perciò, risulta evidente la complessità del compito educativo e, in particolare, la difficoltà di superare le barriere della sotto-cultura scolastica nell'intento di operare secondo l'ottica interculturale.

Le esperienze conosciute di pedagogia interculturale si sono spesso dimostrate esempi di educazione bi-culturale (fra le culture di due stati) più che pluriculturale [26]. Difficile è infatti riuscire a considerare costantemente, senza enfatizzazioni, sia la specificità della cultura d'origine che il vissuto attuale dell'allievo straniero. Spesso in effetti, i tentativi di messa in valore dell'identità culturale dei figli di emigrati (specialmente per quelli della seconda generazione) scadono e si riducono ad elaborazioni astratte, forzate (la storia nazionale, la religione,...) o a folklorizzazioni riduttive [27].

Comunque, alcuni elementi basilari sembrano caratterizzare le pratiche di pedagogia interculturale; essi sono:

a. **la differenziazione pedagogica** (una ricerca costante di individualizzare non solo i ritmi di apprendimento, ma anche – pur tenendo presenti i limiti posti dagli obiettivi educativi fondamentali – i contenuti, le modalità organizzative e comunicative, i canali di trasmissione delle informazioni, svolgendo cioè un'«azione pedagogica pluralista nelle sue referenze culturali, differenziata nei suoi metodi, ma il più possibile ugualitaria nei suoi effetti [28]»);
b. **l'accento messo sulla conoscenza approfondita e reciproca fra autoctoni e allogeni** allo scopo di favorire una effettiva comunicazione fra gli allievi (conoscere, ad esempio, il perché dell'immigrazione, i modi attuali di vita delle famiglie immigrate, indigene, rimaste al paese d'origine);
c. **l'importanza attribuita allo studio del vissuto** – passato, presente – degli allievi e delle loro famiglie, approfondito in *modo analogico*, mettendo cioè l'accento più su ciò che è comune, sulle somiglianze, sulle relazioni di corrispondenza, che sulle differenze, le quali, se esagerate, comportano sempre dei rischi di razzismo, di categorizzazione e pregiudizio.

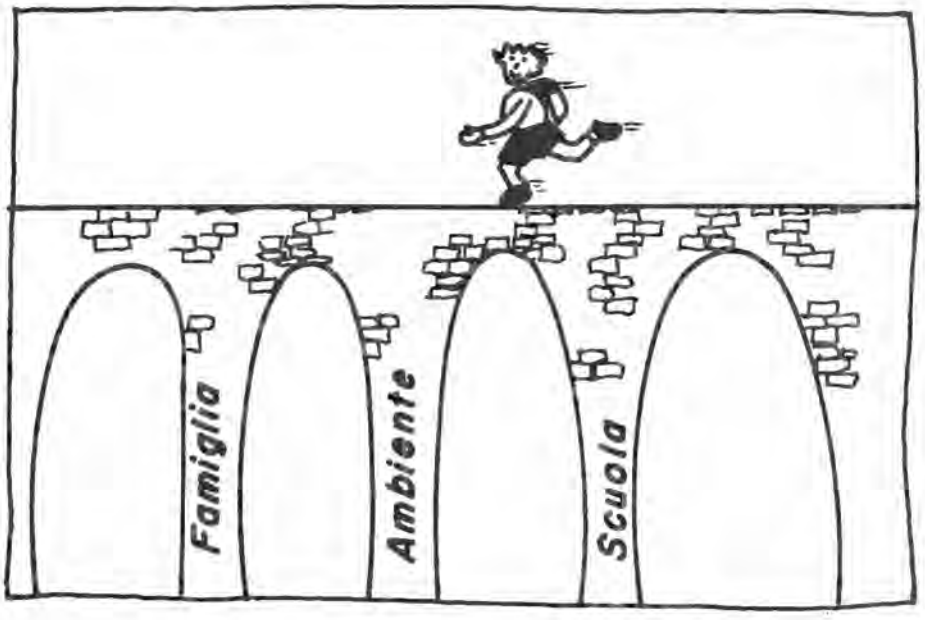
   In questa prospettiva l'analisi antropologica sembra fruttuosa e pertinente nell'ottica interculturale (le abitudini di vita, d'espressione, i riti,... ad es. il mangiare, il vestire, l'amare, il giocare, il lavorare, il divertirsi, il nascere, l'abitare, il morire, ecc...).

Anche questa prospettiva, comunque, non è esente da rischi e, come sottolinea *M. REY*:

> «Le risque est grand d'imposer du dehors à certaines populations une identité sectorisée, normative, folklorisée et archaïque. Il n' appartient pas à l'école de déterminer quelle est l'identité des élèves, ni de choisir pour eux une identité (pas plus d'origine que d'accueil). Mais il importe qu'elle leur donne les moyens de diversifier leur références, de vivre en toute légitimité les diverses modalités culturelles de leur environnement.[29]».

Alcuni esempi

A titolo puramente indicativo, presentiamo un breve elenco di attività, svolte secondo l'ottica interculturale, da alcuni partecipanti al concorso didattico di cui abbiamo parlato nella premessa:



- Studio della scrittura e delle sue funzioni (confronti, analogie);
- Corrispondenza inter-classe fra allievi di paesi diversi ;
- Creazione, organizzazione, animazione di una biblioteca interculturale in una scuola di quartiere (libri in diverse lingue, materiali audio-visivi provenienti da paesi o regioni diverse);
- Ricerca e realizzazione degli alberi genealogici degli allievi di una o più classi ;
- Studio delle storie personali degli allievi, scoperta delle analogie e delle differenze;
- Studio dei diversi alfabeti;
- Ricerca e studio dei proverbi nelle lingue originali, traduzione, messa in relazione;
- Ricerca e studio sui racconti nelle diverse culture;
- Organizzazione di feste sfruttando gli apporti dei genitori degli allievi (specialità culinarie dei diversi paesi);
- Ricerca sulle ricette di famiglia e realizzazione grazie alla partecipazione delle madri che lavoravano, a scuola, con gruppi di allievi;
- Organizzazione e realizzazione di scambi fra scuole di paesi diversi;
- Confronti fra classi di diversa origine su temi quali «il tempo nei rispettivi paesi», «le feste, i divertimenti», «i mercati»;
- Trasformazione di una scuola di 12 classi in 12 ristoranti tipici di paesi diversi (preparazione e realizzazione per gruppi di interesse e non per classe ; partecipazione dei genitori;durata di un mese a tempo pieno).

Franco Losa

Note

1) E'il tema del congresso organizzato dal GRUPPO MISTO ITALO-SVIZZERO del CENTRO PEDAGOGICO-DIDATTICO PER LA SVIZZERA, a Le Kleebach (Munster), 13-16 novembre 1985.

2) Indirizzo del CENTRO: *Luisenstrasse 38 - 3005 BERNA.*

3) Tema del concorso didattico: «*Proposte, progetti e materiali didattici per un'educazione interculturale*» (1984).
Dei lavori presentati al concorso didattico è stata fatta un'analisi: NOCERA, C. - GABIOU, C.: « *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique*». Une lecture des contributions présentées au concours didactique de 1984. Berne, Groupe mixte italo-suisse du Centro pedagogico-didattico, 1985.
Inoltre, i riassunti dei lavori presentati al concorso sono stati raccolti, assieme alle autopresentazioni degli autori, in un fascicolo, dal Centro pedagogico-didattico.

4) DE RAHM, Gérard (relatore); CREMONTE, Rainero (controrelatore).

5) VORLET, J.P. (relatore); GHIONDA/ALLEMANN, C. (controrelatore).

6) KURMANN, Walter (relatore); COMPAGNONI, Ezio (controrelatore).

7) DI CARLO, Serena (relatore); MULLER, Charles (controrelatore).

8) PY, Bernard (relatore); OESCH, Cecilia (controrelatore).

9) LEURIN, Marcel, esperto del Consiglio d'Europa, membro Gruppo del progetto no. 7 del Consiglio della Cooperazione Culturale.

10) «Entre 1950 et 1974, la population d'origine étrangère résidant en Suisse a passé d'un quart de million à environ un million de personnes.» (HUTMACHER, W.: *Migrations, production et reprodution de la société*.In : GRETLER, A. e altri: *Entre migrant*. Berne, Peter Lang, 1981, p.33).

11) «Ce terme désigne non seulement les descendants, nés en Suisse, de parents étrangers immigrés, mais aussi les enfants, arrivés dans le cadre de la réunion des familles, qui ont fait leurs études exclusivement ou essentiellement en Suisse.»(STRICKER, H.: *La scolarisation des enfants de langue etrangère en Suisse*. In: GRETLER, A. e altri: Op. Cit., p.189).

12) Cf. CONSEIL DE L'EUROPE: *Pour le meilleur et pour le pire*. Projet no 7 du CDCC: «L'education et le développement culturel des migrants». Strasbourg, 1985, p. 13.

13) Cf. CASSEE, P. - GURNY, R. - HAUSER, H.P.: *Les difficultés scolaires des enfants étrangers: destin de la deuxième génération ou conséquence de la politique de l'immigration*. In: GRETLER, A. e altri: Op. Cit., p. 164.

14) Progetto no 7 del Consiglio della Cooperazione Culturale (Consiglio d'Europa):«*L'éducation et le développement culturel des migrants*».

15) Cf. GRAY, R.: *Dallo svantaggio all'insuccesso*. Condizionamenti socio-culturali e responsabilità del sistema scolastico. 1ª ed., Milano, Fabbri Editori, 1978, pp. 73-80 e p. 45.

16) Cf. GRAY, R.: Op. Cit., pp. 74-77.

17) Cf. MARC, P.: *Quand juge le maître...* Attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves. Cousset/CH, Editions Delval, 1984, p. 41.

18) BELL, N. et GURNY, R.: *L'acquisition d'une seconde langue par les immigrants*. Application des nouvelles tendances en psychologie sociale de la langue à l'analyse de la situation des travailleurs étrangers en Suisse. Tradotto dall'inglese. In: GRETLER, A. e altri: Op. Cit. p. 89.

19 OLMOS, A.: *L'expression des relations temporelles dans l'acquisition du français seconde langue*. In: GRETLER, A. e altri: Op. Cit., p. 155.

20) PY, B.:*Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants*. In: GRETLER, A. e altri: Op. Cit., p. 122.

21) Cf. FROMM, E.: *Avere o Essere?* Trad. italiana. Milano, Arnoldo Mondatori Editore, 1977.

22) LEURIN, M.: *Le conseil de l'Europe et l'interculturel*. Munster (Le Kleebach) 13-16.11.1985, pp. 2-3.

23) ZURBRIGGEN, E.:*Bibliothèque interculturelle du Livron: organisation et premier bilan*. Rapporto fotocopiato. Nostra trad., Ginevra, 1984, p. 28.

24) ZURBRIGGEN, E.: Op. Cit., p. 30.

25) Cf. REY-Von ALLMEN, M.: *De la classe d'accueil: une éducation interculturelle*. In: GRETLER, A. e altri: Op. Cit., p. 216.

26) Cf. ABDALLAH, M.: *Pédagogie interculturelle: de la pratique à la théorie. Réflexions à partir de la situation française*. In: REY, M. (a cura di): *Une pédagogie interculturelle*. Actes des journées de formation d'enseignants de 8-10 mai 1984 à Genève. Berne, Commission suisse pour l'UNESCO, 1984, p. 33.

27) Cf. CONSEIL DE L'EUROPE: *La culture d'origine et la culture des migrants* . Projet no 7 du CDCC:«L'éducation et le développement culturel des migrants». Strasbourg, 1982, p. 27.

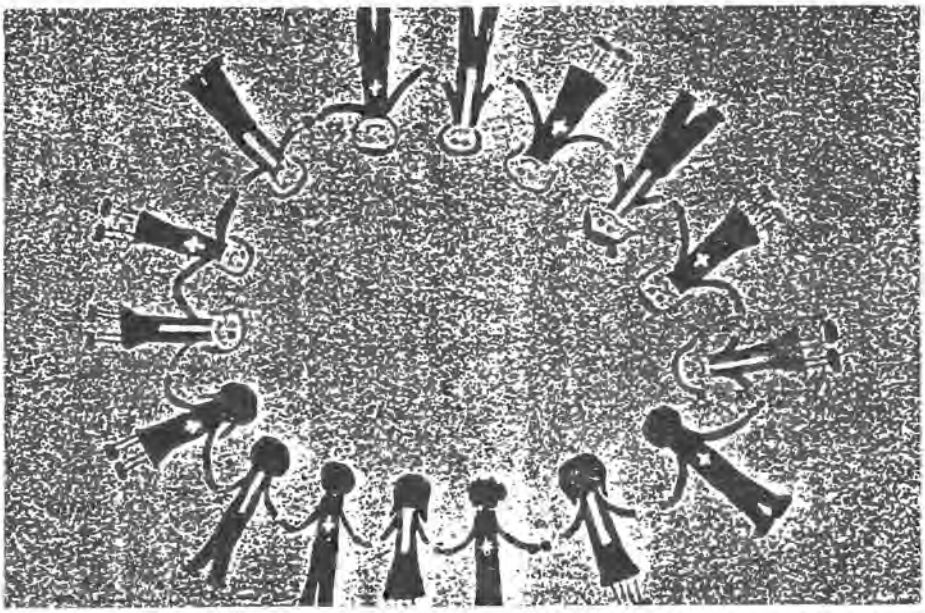
28) Cf. HARAMEIN, A. - HUTMACHER, W. - PERRENOUD, Ph.: *Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions*. Genève, Cahiers du Service de la recherche sociologique, No. 13, 1979.

29) REY, M. (a cura di):*Une pédagogie interculturelle*. Op. Cit., p. 17.

L'aggiornamento degli insegnanti italiani in Svizzera: alcune riflessioni

Notevoli sono stati nel più recente passato i progressi compiuti nello studio dell'«UMANO» e gli sforzi che sottostanno a tale sviluppo si sono rivolti di preferenza in direzioni che quasi sempre hanno proceduto secondo sviluppi paralleli. L'approfondimento degli studi su tutte le manifestazioni individuali e sociali ha significato la differenziazione qualitativa e quantitativa del numero delle discipline attinenti l'uomo, secondo una progressiva specializzazione dei diversi settori di indagine.
Sin dall'originarsi di questo fenomeno si è altresì avvertita la necessità di evitare ogni forma di monodirezionalità disciplinare, per cui, al momento attuale, lo studio completo ed esaustivo di ogni problema non può prescindere dall'apporto convergente, differenziato e simultaneo di tutte quelle discipline che in un modo o nell'altro di tale problema si occupano.
Anche in campo pedagogico e didattico si è percepita l'esigenza di analizzare i problemi concernenti l'educazione dei fanciulli, prendendo in considerazione tutte le componenti attive in tale processo, nella certezza che uno «strumento particolarmente importante per l'inserimento e l'assimilazione unanimemente conosciuto e riconosciuto è la scuola» (Braun: 1970, 352).
Ecco, quindi, che ad oggetto di studio sono stati posti tutti i meccanismi di interazione operanti nel contesto educativo, siano questi costituiti dalle classiche figure del docente-discente, siano questi costituiti dai poli istituzionali presenti.
Per quanto ampi e diversificati siano gli apporti all'approfondimento del problema educativo, si coglie tuttavia una qualche carenza nello studio, nella messa a punto e nella sperimentazione di tecniche pedagogiche, di metodologie e di strumenti didattici da adattare allo specifico contesto migratorio.
Quanto grave sia questa lacuna è rilevato quotidianamente da quanti, nell'ambito dell'emigrazione, sono preposti al difficile incarico di educare i bambini emigrati.
Non sono queste delle asperità avvertite esclusivamente dagli operatori scolastici del Paese di adozione, ma sono percepite anche dagli insegnanti stranieri che operano in terra di emigrazione. La stessa matrice

culturale e linguistica che accomuna il docente straniero ed il discente non è infatti bastevole al superamento di tutti quei disparati problemi di carattere sociale, psicologico, linguistico e culturale, cui il fanciullo emigrato deve far fronte.
I tentativi di traslare al contesto migratorio, per intero od anche solo in parte, metodologie pedagogiche e didattiche, collaudate con successo nei rispettivi paesi d'origine, si sono rivelati infruttuosi ed inadeguati, in quanto fatti operare in realtà del tutto diverse, non raffrontabili con quelle originarie.
Soffermando, infatti, con maggiore attenzione lo sguardo sulla realtà dell'emigrazione, vediamo emergere problemi complessi e peculiari che coinvolgono il fanciullo migrante tanto ai primari livelli dell'acculturazione quanto a quelli successivi dell'assimilazione e dell'integrazione.
Se per integrazione non intendiamo soltanto il perfetto inserimento nella sfera economica del contesto di acquisizione, ma «l'adeguamento e l'adattamento socio-culturale di un gruppo oppure del singolo che entrano in una società straniera» (Albrecht: 1972, 261), comprendiamo allora come la personalità del fanciullo venga forgiata in un costante dualismo di valori. Infatti, la scarsa ed imperfetta conoscenza della lingua del Paese di adozione ed il suo uso vincolato ad esprimere i ruoli ed i legami funzionali con l'esterno si contrappongono all'idioma del Paese di origine, più familiare e perciò privilegiato nell'estrinsecazione di sentimenti ed emozioni.
Si aggiunge a ciò il contrasto tra il mondo dei valori sociali e culturali, propri della civiltà tecnologica e le valenze tradizionali trasmesse dall'educazione familiare, ancorata ad una realtà socioculturale notevolmente lontana da quella del Paese di accoglimento. Ed ancora, forte è la contrapposizione fra i riferimenti, altamente complessi e diversificati della civiltà industriale dei Paesi ospitanti e le connessioni più lineari e più semplici, tipiche della civiltà agricolo-rurale da cui proviene la maggior parte dei migranti.
Tutto questo fa del bambino in emigrazione un essere estremamente fragile e bisognevole di particolari attenzioni.
L'equilibrio psicologico, l'armonica crescita spirituale, culturale e civile del fanciullo che l'istituzione scolastica si propone di favorire e tutelare, viene ad essere costantemente compromessa dalla minacciosa presenza nel ed intorno al fanciullo emigrato di forti tensioni di ordine psicologico e sociale che rischiano di inibire il processo di identificazione sia basale che adolescenziale.
Non è, quindi, la realtà monocolore di un unico contesto nazionale e culturale quella in cui si articola il rapporto tra docente, discente ed istituzione, ma al contrario i termini di questa relazione si giocano nel contesto policromo di più e diverse culture, di più e diversi mondi, di più e diverse etnie.
Incombe perciò immane il pericolo di travolgere le singole peculiarità culturali in un etnocentrismo onnicomprensivo e livellatore.
Ed è nella ricerca di salvaguardare con l'integra e sana personalità del fanciullo gli elementi positivi di un comune e ricco sviluppo culturale, che vanno tutelati i momenti di diversità, agevolando il confronto dialettico, la crescita critica, l'avveduta maturazione di tutte le componenti sociali ed umane presenti in un dato contesto societario. Interventi in questo senso sono già stati promossi nei paesi interessati a questa tematica dalla presenza di cospicue minoranze linguistiche ed etniche, ma molto spesso i buoni propositi iniziali sono stati sviati da fraintendimenti interpretativi.



Infatti, l'aver ristretto il discorso solo ad alcune componenti sociali, l'aver voluto considerare il problema, relegandone la soluzione esclusivamente alle istituzioni o alle singole capacità individuali si è rivelato fallimentare, poichè la strategia che ne risultava non riusciva a coinvolgere in maniera attiva e consapevole tutti i distinti elementi. Talvolta, invece, illuminate diposizioni legislative venivano vanificate in sede applicativa per l'assoluta inadeguatezza della preparazione degli operatori, tal'altra valide intuizioni ed indicazioni operative provenienti direttamente dal contesto cadevano nel vuoto di una disattenzione istituzionale.
Il confronto a livello internazionale, il poter discutere di problemi comuni, il poter raffrontare analoghe esperienze ha permesso di evidenziare in maniera univoca le gravi insidie cui un progetto di formazione culturale e di aggiornamento può incorrere.
Ben conoscendo la complessità della definizione dei problemi, attinenti alla scolarizzazione dei bambini emigrati ed in risposta alla necessità avvertita dal singolo docente italiano di uscire dall'isolamento in cui un'assenza di programmazione comune l'aveva costretto, si è costituito in Svizzera il Centro Pedagogico Didattico.
La sua attività nasce dal concordato confluire degli apporti degli esperti e dei contributi personali, maturati dai singoli operatori, in una collaborazione sempre più fattiva e proficua con gli operatori scolastici elvetici. Da questa collaborazione sta nascendo un nuovo modo di affrontare e di dare una risposta concreta ai molteplici problemi umani, pedagogici, culturali e psicologici che affliggono la «seconda generazione di emigrati».
Da una più profonda conoscenza delle diverse possibilità istituzionali, delle diverse preparazioni professionali degli insegnanti, dalla consapevolezza delle distinte potenzialità offerte dai singoli Paesi interessati, si può addivenire tout court ad una riformulazione della figura del docente ed all'approntamento di nuovi e più adeguati materiali e strumenti didattici.
Non già, quindi, lo scontro fra diversi modi di affrontare la complessa realtà dell'educazione in area d'emigrazione, non già una penosa e grave collisione fra campi di competenza, ma un'effettiva cooperazione tra tutti gli agenti in un'organicità programmatica, ispirata ad una costante ridefinizione dei ruoli professionali, ricettiva dei diversi mutamenti del reale.
In area d'emigrazione una tale ridefinizione è doverosa, in quanto la labilità dei riferimenti a solidi ed unitari valori culturali enfatizza la necessità di ricorrere ad agenti specializzati, ad attori che con la loro opera si pongano come momento di unione e di comunicazione fra le diverse componenti.
Il compito di facilitare, di favorire e di preparare a questa forma di comunicazione non può, quindi, essere affidato all'improvvisazione, alla fantasia del singolo insegnante, ma deve fiorire da un'attività di aggiornamento ad hoc che focalizzi i suoi intenti nella formazione di quei «link men», di quei «mediatori culturali», cui la più completa professionalità del docente nel contesto migratorio deve inderogabilmente tendere.

Giovanni Villani

Albrecht G., **Soziologie der geographischen Mobilität. Zugleich ein Beitrag zur Soziologie des sozialen Wandels**, F. Enke Verlag, Stuttgart, 1972.
Braun R., **Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz**, E. Rentsch Verlag, Erlenbach-Zürich, 1970.

Rapporti tra lingua e matematica

Ogni anno, il segretariato della Conferenza dei Direttori della Pubblica Educazione organizza un «forum» per dibattere un tema concernente l'insegnamento della matematica. Vi partecipano delegati di tutti i cantoni ed è pertanto sede di preziosi scambi di considerazioni ed esperienze didattiche tra i partecipanti.

L'occasione riveste particolare importanza per il nostro cantone, poiché ci permette di avere un punto di riferimento, per valutare la pertinenza degli indirizzi che gli esperti della scuola media danno all'insegnamento della matematica.

Quest'anno il tema scelto è stato «matematica e lingua».

I partecipanti hanno condotto un lavoro di tipo seminariale, suddivisi in gruppi di lavoro, per affrontare più particolarmente temi quali: come gli allievi parlano di matematica tra loro; influsso della lingua materna nell'insegnamento della matematica; interazione tra la formulazione verbale dell'allievo e del docente; «lingua programmata» e pensiero matematico; la funzione che ha la lingua nella soluzione dei problemi; lezioni di matematica per allievi deboli; presenza della matematica nei testi correnti ecc.

Oltre a questo lavoro, i congressisti hanno potuto partecipare a tre conferenze delle quali una, ci sembra, meriti maggiore attenzione. Il conferenziere, professor Aebli, ha suddiviso il suo intervento proponendo dieci tesi che ci permettiamo di citare:

1. Dal profilo psicologico la matematica costituisce un *sistema di strutture cognitive*.
2. Le strutture matematiche (operazioni e concetti) hanno anch'esse i loro *precursori genetici* nelle strutture dell'azione, dell'intuizione della lingua.
3. Le «lingue matematiche» sono dei *sistemi di rappresentazione* elaborati, molto efficaci per le strutture matematiche.
4. Nel pensiero del bambino, dell'adolescente e anche dell'adulto persistono numerosi rapporti tra le strutture del pensiero matematico e le strutture dell'azione e della lingua.
5. Rappresentando dei calcoli mediante testi in lingua descriviamo azioni e contesti concreti.
6. A questo scopo l'allievo *deve applicare* le sue conoscenze matematiche alle strutture dell'azione e del contesto oggettivo; in tale procedimento le due strutture interagiscono e si chiariscono; la comprensione e l'utilizzazione della lingua si sviluppano ulteriormente.
7. Questi obiettivi saranno raggiunti nella misura in cui la *«cultura della risoluzione dei problemi»* sarà sviluppata nell'insegnamento della matematica.
8. I libri di testo dovrebbero contenere, oltre ai soliti esercizi formali, anche un numero sufficiente di problemi vicini alla vita pratica.
9. È necessario e possibile insegnare *metodi euristici* che favoriscano la risoluzione di problemi, sebbene questo ponga difficili problemi di transfert e di disponibilità all'applicazione.
10. Nella misura in cui questi postulati saranno soddisfatti, la matematica diverrà uno strumento dell'azione e della risoluzione di problemi concreti, invece di costituire un gioco formale per qualche allievo «dotato in matematica». Anche questi troveranno la risoluzione dei problemi di matematica applicata altrettanto attraente di quella dei problemi formali.

* * *

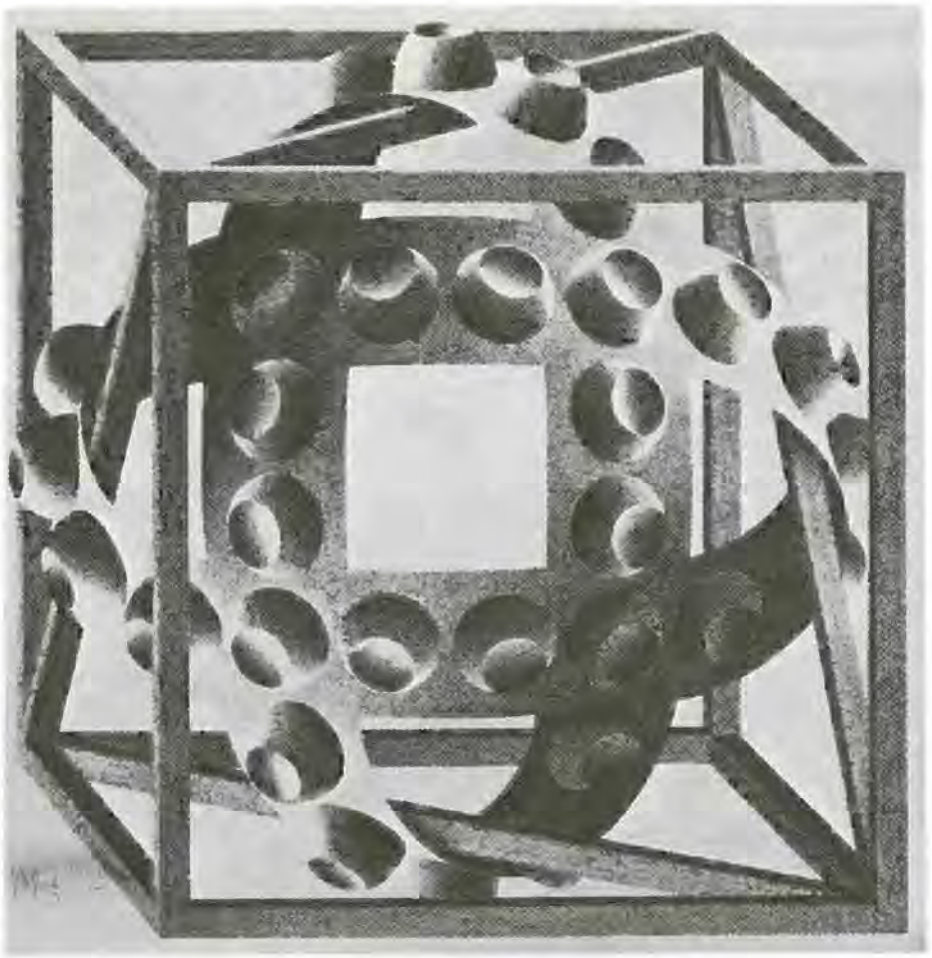
Desideriamo ora rivolgere l'attenzione all'attività svolta nei gruppi coi quali abbiamo collaborato.

Tema del gruppo 2: *influenza dei testi matematici, redatti dal docente, sulla riuscita dell'allievo*.

Introduzione: Il gruppo dapprima ha scelto di considerare l'atteggiamento dell'«allievo medio» di fronte ad un testo di matematica, individuare nel limite del possibile le cause delle difficoltà che incontra, proporre qualche possibile miglioramento, considerare le abilità cognitive che esulano dall'appropriato uso delle tecniche di calcolo.

a) **Comportamenti dell'allievo in difficoltà nella risoluzione di un problema:** si sono considerati in particolare i seguenti aspetti;
– l'allievo non sa «entrare» nel problema;
– pur conoscendo qualche schema risolutivo, non vede come adattarlo al problema proposto, poiché non ha capito compiutamente gli schemi;
– si sofferma su termini poco rilevanti ai fini della risoluzione e non sa individuare chiaramente ciò che è dato e ciò che si cerca;
– si rappresenta una situazione diversa da quella proposta dal problema;
– è indotto in errore da un linguaggio impreciso o inutilmente complicato;

Cubo con nastri magici (litografia di Escher del 1957): si avvale di strisce con piccole «protuberanze a forma di bottone» per analizzare le «inversioni» di concavo e convesso.



– non ritrova automatismi disciplinari utili alla soluzione;
– non sa riporre il risultato nel contesto del problema, né valutare l'attendibilità dello stesso.

b) **Cause possibili di tale comportamento**
– l'insegnante si esprime con lo stesso linguaggio in tutte le classi in cui lavora, non adatta il linguaggio all'età dell'allievo forse perché reputa tale linguaggio comprensibile per tutti gli allievi;
– l'allievo sente docenti di materie diverse usare gli stessi termini con accezioni diverse, o per descrivere concetti e situazioni diversi;
– il docente crede di semplificare l'esposto usando un linguaggio «popolare» non preciso, si accontenta di risposte approssimative dell'allievo, non ricerca la chiarezza ;
– il docente utilizza, a volte, il simbolismo in un enunciato in lingua, rendendo così il concetto più arduo per la mente dell'allievo;
– la presenza nella classe di allievi che, oltre alle difficoltà di comprensione, hanno una lingua materna diversa dall'italiana;
– il docente appoggia il proprio insegnamento su concetti insegnati precedentemente che reputa sempre presenti in modo chiaro all'allievo.

c) **Possibili miglioramenti didattici**
Ne elenchiamo alcuni, senza la pretesa di essere esaustivi;
– utilizzare una lingua e una struttura di frase adatta all'età dell'allievo;
– utilizzare frasi brevi, chiare, precise evitando perifrasi, incisi o altri elementi che possono introdurre altre difficoltà, segnatamente per l'allievo debole o che non lavora nella propria lingua materna;
– cercare, quando è possibile, di associare al concetto matematico un'immagine;
– preparare progressivamente l'allievo a saper «leggere un problema» individuando, in particolare, i dati e ciò che si cerca; abituarli ad enunciare un ragionamento che porta dai dati al «ciò che si cerca» (soluzione), così da giungere a strutturare un ragionamento di tipo logico-deduttivo.

Nella sua attività didattica il docente è chiamato sovente a redigere dei testi di teoria, degli esercizi, dei riassunti, delle prove di verifica. Il gruppo ha ritenuto di dover suggerire, per ognuno di queste attività, che il docente stabilisca ogni volta, in modo preciso, i contenuti e gli obiettivi, curi la precisione e la semplicità del testo in funzione degli obiettivi stessi, si esprima in una lingua che non introduca inutili difficoltà, crei testi con le opportune illustrazioni (ad esempio geometriche), si premuri di proporre esercizi graduati nella difficoltà, faccia in modo che l'allievo veda tradursi in linguaggio matematico un testo in lingua, segnali i concetti che stanno a monte delle richieste, chiarisca le ipotesi di partenza.

Il gruppo ha voluto mettere in risalto il comportamento dell'allievo e l'abilità che gli è richiesta nella soluzione di problemi.

Si è pensato di suddividere la presentazione in quattro momenti successivi:

a) **fase di analisi del testo del problema.** In essa l'allievo:
– legge e analizza il testo, individua qualche concetto noto o qualche termine che gli è famigliare:
– associa, quando le trova, situazioni analoghe precedentemente incontrate;
– individua qualche concetto chiave, riconsidera le definizioni utili alla soluzione del problema.

b) **fase operativa.** In essa l'allievo:
– individua la chiave del problema, separa i dati da ciò che si cerca;
– matematizza il testo, formula ipotesi, tesi e definisce una strategia risolutiva, si aiuta a volte con uno schizzo;
– esprime le grandezze in un sistema coerente.

c) **fase risolutiva.** Essa implica automatismi di calcolo, automatismi disciplinari, il ricorrere a procedimenti noti...

d) **fase conclusiva.** In essa si considera il risultato nel contesto del problema, si verifica, o si stima, quantitativamente il risultato.

È opportuno rilevare che, sovente, il docente si preoccupa delle fasi c) e d) allorquando è chiamato a valutare con un voto il lavoro dell'allievo.

Il docente considera allora come scontate le attività intellettuali (fase a).

È tuttavia necessario non sottovalutare l'importanza delle fasi iniziale e finale, poiché esse richiedono una consistente attività intellettuale, che non sempre emerge nell'elaborato dell'allievo (fase c).

Con ciò non si vuol dire che si debbano accettare soluzioni scorrette o presentazioni inadeguate. Non si deve nemmeno cadere nell'eccesso opposto, ossia di considerare soltanto le soluzioni ai fini della formulazione del giudizio.

Rileviamo ancora la connessione che esiste tra la formulazione in lingua dei problemi e gli aspetti sopra accennati, come l'influsso che la redazione del testo esercita sulla prestazione dell'allievo. Il docente deve comunque costantemente ricercare la chiarezza e la precisione poiché da esse dipende la qualità della risposta dell'allievo; pertanto egli deve pure esigere dall'allievo formulazioni orali e scritte corrette, chiare, precise.

Tema del gruppo 5: *funzione della lingua durante il processo di risoluzione di un problema.*

Partendo da osservazioni condotte durante la risoluzione del problema noto come «torri di Hanoi», si è giunti alla formulazione di alcune tesi che sono qui riportate, assieme a qualche aggiunta.

Problema (Torri di Hanoi): «Una torre formata da una serie di dischi di raggio crescente dell'alto verso il basso deve essere smontata e ricostruita in una nuova posizione rispettando le seguenti regole:

a) per ogni mossa può essere spostato un solo disco;
b) oltre alle posizioni di partenza e di arrivo può essere usata una sola posizione intermedia;
c) mai un dischetto può venire a trovarsi sopra uno più piccolo di lui (avente cioé raggio minore).

Relatività, litografia di Escher del 1953.

Domanda: determinare il numero minimo di mosse necessarie per spostare una torre, in funzione della sua altezza (numero di dischi che la compongono)».
Ecco le modalità dell'osservazione: i singoli componenti del gruppo che non conoscono ancora il problema si «sono prestati» come risolutori; a loro disposizione avevano dei dischetti di legno; il necessario per scrivere e dovevano«pensare ad alta voce». Ad ogni risolutore era associato un osservatore con il compito di notare ogni attività (manipolatoria, grafica, verbale). Lo scopo prefissato: osservare la funzione della «lingua interna» (cioé della lingua con la quale l'esecutore «parla a se stesso») durante il processo mentale che accompagna la risoluzione di un problema.
Tesi 1: la lingua è un medio che sostiene i processi mentali.
Altri medi sono la manipolazione e la percezione visiva...
Un processo mentale è spesso sostenuto da più medi.
Durante la fase manipolatoria la lingua serve come strumento di descrizione e d'analisi. Si è osservato come, assieme alla rappresentazione grafica, essa sia in grado di sostituire l'attività manipolatoria diventando strumento di simulazione.
Tesi 2: la lingua parlata è temporalmente sequenziale.
Ad essa si può far ricorso per ordinare, in forma lineare tutti gli elementi di una situazione che vuole essere ricondotta ad un'altra forma.
La lingua diventa un «ponte» tra il cantiere delle torri e il luogo di rappresentazione delle idee ossia il foglio; nel momento, ad esempio, in cui la mano controllava e manipolava dei dischetti e l'altra scriveva. Oltre che nei momenti di analisi, è stato evidente l'intervento della lingua nel momento della sintesi.
A questo punto ci sembra opportuno almeno citare alcune ipotesi riguardanti la differenziazione delle funzioni svolte dai due emisferi cerebrali.
Sembra che la parte sinistra del nostro cervello lavora prettamente in modo digitale e sequenziale, mentre la parte destra elabora informazioni nella loro globalità e interdipendenza.
La lingua parlata è una tipica prestazione della parte sinistra del nostro cervello; la parte destra è piuttosto responsabile di idee, modelli e forme complesse che implicano una presenza contemporanea su più fronti. L'interazione fra i due emisferi assume grande importanza durante il processo di risoluzione di un problema. Probabilmente l'emisfero destro è il principale artefice dell'intuizione, poi lasciata alla verifica e al controllo dell'emisfero sinistro.
Tesi 3: si può far ricorso alla lingua parlata, per dare forma al pensiero.
Formulare un pensiero verbalmente può servire a regolare il flusso, impedendogli di inaridirsi o di diventare troppo impetuoso. Un processo mentale accompagnato da parole è spesso autofecondo e in grado di rigenerarsi per associazioni.
Tesi 4: la lingua permette di osservare dall'esterno il processo di risoluzione di un problema ed eventualmente di influenzarlo.
È così messa in evidenza tutta quella attività funzionale indiretta della lingua, che non si occupa in modo specifico del problema, bensì della gestione di tutto il processo. Si possono citare:
- gli interventi verbali allo scopo di inserire pause di riflessione per la verifica e la scelta degli itinerari:
- l'uso della lingua per regolare il procedimento (interrompere, riattivare, modificare), o per richiamare e fare spazio a elementi esterni ritenuti utili (linguaggi e tecniche specifiche, concetti e strutture note).

Tesi 5: le funzioni citate possono essere espletate dalla lingua comune. Un linguaggio formale simbolico è, in talune circostanze, più efficiente, anche se non necessario. Linguaggi specifici, in particolare il linguaggio matematico ricco di simboli e formule, si distinguono per l'alta specializzazione dei termini, come pure il loro vocabolario e la loro sintassi molto rigorosa. Essi si manifestano tanto più, quanto più spinto è il processo di astrazione.
Il tipo di lingua con la quale un individuo parla con se stesso influenza lo stile del procedimento risolutivo.
Tesi 6: anche il modo e il tipo di approccio con il quale ci si avvicina a una situazione problematica, può essere influenzato in modo sostanziale dal linguaggio.
La lingua non è soltanto un media per i processi di analisi e di sintesi di un problema, ma può diventare uno strumento di regolazione emotiva talvolta determinante per un esito positivo.

Conclusione
Una conclusione generale e abbastanza ovvia è la seguente: per un insegnamento che prevede fra l'altro l'educazione alla risoluzio-

Applicazione di un lavoro di ricerca iniziato nel 1983 e finanziato dal Fondo nazionale per la ricerca scientifica (programma EVA).

PROGRAMMA NAZIONALE DI RICERCA «Educazione e vita attiva» (programma EVA)

Titolo del progetto di ricerca:

Rappresentazione e realtà dei processi cognitivi nell'attualizzazione di progetti di attività da parte dell'apprendista e da parte del maestro di tirocinio

Un gruppo di ricercatori ticinesi diretti dal prof. Dieter Schürch ha presentato nel 1982 al Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica un progetto il cui scopo era l'individuazione di teorie «spontanee» sviluppate da docenti e da giovani al primo anno di apprendistato.
All'accettazione del progetto è seguita una fase sperimentale conclusasi nel 1985. I risultati della ricerca hanno suscitato a livello accademico unanimi consensi.
Lo studio perseguiva tra gli altri scopi un recupero di quelle «teorie del buon senso» o «teorie del quotidiano» che orientano, guidano e giustificano l'agire di persone che insegnano (insegnanti)e apprendono (apprendisti).
I risultati sono una ricostruzione fedele di un numero importante di mappe mentali. La struttura e i contenuti di tali rappresentazioni si discostano in modo significativo dai principi psicopedagogici elaborati partendo da ricerche di laboratorio.
La conoscenza dei modelli soggettivi oltre a rappresentare un recupero dell'identità del soggetto che insegna ed apprende, dovrebbe spingere il formatore a studiare sistemi che gli consentano di adattare il proprio insegnamento alle caratteristiche di linguaggio e di pensiero di chi apprende.
I ricercatori hanno adottato la tecnica del prelievo sistematico di termini denominati parole chiave; la loro natura è quella di fornire un appiglio significativo per il recupero della complessità di ogni singola mappa personale.
La tecnica adottata potrebbe arricchire il bagaglio metodologico degli insegnanti di qualsiasi ordine di scuola.
Il rapporto di base e pubblicazioni divulgative possono essere richieste direttamente agli autori (presso l'Istituto Svizzero di Pedagogia annesso al Centro Professionale di Lugano-Trevano).

ne dei problemi è auspicabile che siano previste anche modalità e tecniche di lavoro in grado di stimolare e affinare le capacità espressive dell'allievo, con particolare cura e attenzione all'uso della lingua. Quindi «dare importanza alla competenza linguistica nell'attività matematica». Per il docente ciò significa essere consapevole e attento riguardo all'uso che egli fa della lingua (chiarezza, precisione, brevità ecc.).
Una particolare attenzione dev'essere accordata ai rapporti tra lingua naturale e linguaggi «artificiali» (matematica, chimica ecc.): occorre essere consapevoli che senza competenze linguistiche è estremamente difficile usare tali linguaggi.
Infine una segnalazione: se da un canto è vero che la lingua naturale gioca un ruolo importante nel processo di insegnamento-apprendimento, d'altro canto ci sono altri aspetti che meritano attenzione. Uno di essi, ed è un aspetto nuovo, è quello della rappresentazione mentale che la persona (insegnante o allievo) si fa del proprio agire (insegnamento o apprendimento).
Questo aspetto ha fatto l'oggetto di una ricerca della quale diamo qualche informazione nella breve nota che precede (pag. 19).
Da notare, comunque, che lo studio è stato fatto nell'ambito dell'insegnamento professionale.

Claudio Beretta
Aldo Frapolli
Renato Reggiori

Applicazione dei nuovi programmi SE

Presentazione delle attività di controllo della lingua italiana

1. Introduzione

Nel corso del mese di ottobre l'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato un rapporto nel quale sono raccolte tutte le attività di controllo, relative all'insegnamento dell'italiano, svolte durante l'anno scolastico 1984/85 nelle classi pilota di IV e nelle classi di II elementare.
La ragione di tali attività è la medesima che ha ispirato le indagini precedenti, cioè quella di fornire delle utili informazioni a tutti coloro che sono interessati ad accertare la conformità dei risultati raggiunti con gli obiettivi perseguiti dai programmi.
L'indagine effettuata nelle classi pilota ha avuto come oggetto l'analisi delle modalità d'apprendimento relative al raggiungimento dell'obiettivo «saper ricorrere al dizionario per sciogliere dubbi ortografici».
Le strategie messe in atto per tale verifica hanno poi permesso di ottenere dei dati interessanti circa il conseguimento di alcuni obiettivi intermedi del programma di riflessione sulla lingua.
Nelle classi di seconda elementare l'intervento è stato duplice: d'un canto si è proceduto al rilevamento della competenza posseduta nella lingua scritta dalla totalità degli allievi, dall'altro si è compiuta una ricerca – su un campione più ristretto – relativa ai comportamenti cognitivo-linguistici che garantiscono una soddisfacente comprensione e produzione testuale.

2. L'uso del dizionario nella scuola elementare

Accettato come postulato che il dizionario serve:
– per controllare l'esatta grafia delle parole
– per ricercare il significato delle parole e i sinonimi,

si è definita una serie di indicatori di apprendimento (valutati a seconda della loro complessità come obiettivi intermedi di padronanza o di sviluppo) e approntando per ognuno di essi una batteria di item.

Indicatori di apprendimento considerati[1]

a) *relativi alla capacità di controllare l'esatta grafia delle parole*
1. conoscenza dell'ordine alfabetico
2. conoscenza di nozioni grammaticali quali:
– categorie variabili e invariabili del discorso
– genere e numero
– voce verbale e modo infinito
– sostantivo e aggettivo alterato

b) *relativi alla capacità di ricercare il significato delle parole e i sinonimi*
1. capacità di riflettere attorno ai seguenti concetti:
– sinonimia
– area lessicale
– accezione
– uso settoriale di un vocabolo
2. comprensione del modo in cui è organizzata la presentazione di un lemma.

Con questa verifica è stato possibile dimostrare che l'obiettivo di padronanza del secondo ciclo espresso dalla dicitura «saper ricorrere al dizionario per sciogliere dubbi ortografici» (pag. 90 del programma ufficiale per la scuola elementare) è perfettamente raggiungibile dagli allievi di quinta elementare visto che degli scolari di quarta opportunamente esercitati sanno servirsi del dizionario per assicurarsi sul modo di scrivere qualsiasi parola. Questa attività ha inoltre offerto la possibilità di constatare il conseguimento dei seguenti obiettivi del programma di riflessione sulla lingua previsto per il secondo ciclo:

– svolgere semplici attività che portino l'allievo alla scoperta di parole che variano e di parole che non variano
– riconoscere in casi semplici nomi e verbi e, in rapporto ad essi, riflettere sulla funzione degli aggettivi e degli avverbi
– classificare, in base alla variabilità, al significato, alla funzione e, per l'articolo, alla posizione, le seguenti parti del discorso: nome, verbo, aggettivo, avverbio, pronome, connettivo
– scoprire che le parole si compongono di parti dotate di significato (unità linguistiche che, combinate diversamente, permettono la composizione di vari termini (esempio: bambin-ett-o; bambin-ai-a: bambin-on-e).

Oltre a questi obiettivi non bisogna neppure dimenticare che la strategia seguita per la raccolta dei dati ha costretto molte volte gli insegnanti a portare gli allievi a riflettere in modo esplicito sul sistema lessicale.
Con ciò naturalmente non si vuole affermare che l'insegnamento del lessico debba ricondursi a un censimento enciclopedico di vocaboli, visto che è ormai provato che l'ampliamento delle nostre conoscenze linguistiche va di pari passo con la comprensione testuale; ma piuttosto ricordare che il dizionario diventa uno strumento di primaria importanza allorché si incontra la necessità di vagliare l'esistenza di sinonimi, di omonimi o di comprendere degli usi figurati.

[1] È evidente che, per ragioni di chiarezza espositiva, abbiamo dovuto fare riferimento ad una precisa nomenclatura; naturalmente, in sede di realizzazione didattica, il docente doveva limitare al minimo indispensabile il ricorso alla terminologia linguistica quando presentava le nozioni elencate.

3. Prove di fine primo ciclo

Le prove di fine primo ciclo, realizzate in collaborazione con il Collegio degli ispettori di scuola elementare, riguardavano gli obiettivi di padronanza del programma relativo alla lingua scritta.
In particolare per mezzo:
– di un *dettato* si desiderava valutare la capacità di riconoscere delle parole presentate oralmente e di scriverle individuando correttamente le loro peculiarità ortografiche;
– di una *lettura* ci si proponeva di verificare la capacità dell'allievo di leggere silenziosamente e di usare correttamente il punto.

Dall'esito del *dettato* è emerso che ogni allievo (in rapporto a un testo composto da 38 parole) aveva commesso in media 4 errori. L'esito della prova è stato ritenuto positivo anche se tale giudizio ha dovuto essere attenuato dalla tipologia degli errori. Infatti, se era comprensibile che la più alta percentuale di errori concernente le parole contrassegnate dal mancato uso o da un uso superfluo delle doppie o dall'accento e da operazioni improprie di agglutinazione, con non altrettanta benevolenza è stato accettato il numero di improprietà relative alla riproduzione errata o mancata dei fonemi gutturali CH, GH e Q (14% circa).
Questi errori derivano dall'incapacità di distinguere certe peculiarità proprie al sistema della lingua scritta. Si tratta quindi di improprietà di natura tecnica non imputabili ad interferenze e a cui, generalmente, da un punto di vista didattico, si può porre più facilmente rimedio.

La prova di lettura ha dimostrato che poco più dell'80% degli allievi attestava un buon livello di comprensione letterale della lingua scritta, mentre la percentuale di coloro che erano in possesso di un livello di comprensione più critico corrispondeva ai 2/3 del corpus.

Di conseguenza il parziale insuccesso non è sfatti dell'esito di questa prova perché essa ha verificato che quasi tutti gli allievi del primo ciclo della scuola elementare hanno raggiunto gli obiettivi di padronanza del programma di lettura. Il fatto che circa il 33% dei discenti non sia riuscito ad identificare le relazioni di significato intercorrenti fra alcune sequenze testuali non deve troppo preoccupare perché ciò presuppone la capacità di inferire certe informazioni o sostituire alle informazioni esplicite delle altre compatibili con gli avvenimenti descritti, ossia un'abilità molto più complessa di quella che consiste nell'identificare correttamente gli elementi costitutivi di singole proposizioni.
Per quanto riguarda il secondo obiettivo di questa prova, abbiamo osservato che la percentuale di coloro che non hanno saputo discriminare la punteggiatura corrisponde a quella dei soggetti che non sono riusciti a rispondere alla domanda di sviluppo.
Di conseguenza il parziale insuccesso non è da attribuire ad una scarsa conoscenza del principale segno di interpunzione (in quanto artificio tecnico avente la funzione di indicare la fine di una frase di senso compiuto), quanto invece alla complessità di un testo in cui alcuni punti indicavano, più che il cambio di argomenti, delle pause interne a delle macroproposizioni.
Ora è evidente che, se il soggetto non sa distinguere in modo chiaro gli avvenimenti o le azioni che compongono la rappresentazione semantica, difficilmente riconosce le singole strutture fraseologiche che le esplicitano.

4. Analisi delle competenze linguistiche che garantiscono un effettivo apprendimento della lingua scritta

L'accesso alla comunicazione scritta rimane il traguardo fondamentale dell'insegnamento dell'italiano nel primo ciclo. La conoscenza dei vocaboli e della struttura della lingua costituiscono però la condizione necessaria al raggiungimento di tale meta dato che, parafrasando Martinet, «sono la lettura e la scrittura che si aggiungono alle parole e mai il contrario».
Nel corso dell'anno scolastico 1984/85 si è condotta, in una decina di classi di seconda elementare, un'indagine sulla capacità di lettura, per mezzo della quale, accanto agli obiettivi tradizionali di comprensione del testo, si voleva verificare il grado di acquisizione di talune abilità semantiche che presiedono sia all'uso delle parole che alla costituzione del discorso. In particolare abbiamo cercato di verificare la capacità:

– di generalizzazione e di de - generalizzazione di un campo lessicale inteso come significato che il codice linguistico attribuisce ad un settore della realtà;
– di usare le modalità che permettono la costituzione dell'enunciato semplice;

– di cogliere le strutture d'ordine temporale e consequenziale secondo cui vengono disposte le informazioni di un testo.

Gli item hanno dimostrato che gli allievi comprendono sia l'ordine con cui vanno concatenati i diversi elementi di una frase sia il nesso gerarchico e architetturale enunciato minimo-espansione. Infatti confrontando gli esiti numerici di questi esercizi con quelli relativi agli item della prova di lettura di fine ciclo, abbiamo constatato che erano pressoché identici.
Ciò vuol dire che il riconoscimento della struttura proposizionale e la comprensione del suo significato sono strettamente connessi.
Questo è abbastanza logico perché per capire la struttura di un enunciato bisogna saper cogliere le relazioni d'ordine, di sostituibilità e di co - occorrenza.
Da questa osservazione scaturisce un'implicazione didattica che noi proponiamo come ipotesi.
Non è infatti da escludere che per molti allievi certi esercizi sistematici di composizione sintagmatica potrebbero avere un effetto benefico sulla lettura.
Parallelamente tali test hanno appurato l'esistenza di carenze semantiche ben definite che richiedono specifiche attività di rinforzo.
È importante osservare che le difficoltà di apprendimento evidenziate, pur essendo circoscritte a precise competenze, rischiano, se non rimosse già all'inizio del secondo ciclo, di pregiudicare l'assimilazione dei meccanismi che reggono la redazione e la comprensione di testi in cui le informazioni non sono più giustapposte ma strutturate ad incastro. Poiché sono queste le abilità che coordinano l'organizzazione testuale e non le singole conoscenze lessicali o i modelli particolari di funzionamento sintattico.

Christian Yserman

La «Svizzera italiana nel Settecento»

Hans Rudolph Schinz.

Che cosa vi piglierebbe se, intenti a contemplare un paesaggio familiare, ci vedeste riaffiorare ad un tratto le sue fattezze di altri tempi? La concitazione, suppongo, che assale il filologo quando esamina un palinsesto e si accorge che fra le righe tralucono i caratteri di un testo obliterato. Ebbene, è quanto rischia di capitarvi a ogni piè sospinto, se leggete la prima metà della *Descrizione della Svizzera italiana nel Settecento* di Hans Rudolf Schinz*), pastore zurighese nato nel 1745 e che bazzicò da queste parti proprio duecento anni fa. Giudicate un po' voi! Eccovi degli esempi, cavati dal mucchio non senza l'imbarazzo della scelta. Per cominciare, provate a scrutare lo sbocco della Riviera, tra Cresciano, Preonzo, Gorduno e Castione, così placido da quando è stato bonificato: non vedete trasparire la landa devastata dai due fiumi e due torrenti che vi confluiscono, disseminata di pietrisco e di paludi? D'estate nei punti asciutti brulica di insetti e lucertole, in quelli umidi di rane, nei roveti di vipere e scorzoni. La paura di nuove inondazioni soffoca sul nascere ogni velleità di prosciugarne gli acquitrini o di renderla altrimenti coltivabile (pp. 128-9). Date poi una sbirciata a quel povero Monte Ceneri, ormai ridotto all'ombra di un ostacolo sulla Via delle Genti: ripristinato anch'esso nel suo aspetto settecentesco, ridiventa un vero incubo, e non solo perché per tre quarti del secolo non è praticabile che a piedi o a cavallo, dunque scomodo, anzi, d'inverno, col ghiaccio, addirittura impervio, ma anche, e soprattutto, perché vi si corre sempre il rischio di una brutta sorpresa. Dato che forma il confine fra tre baliaggi, giurisdizioni puntigliosamente distinte, si trova a meno di due ore dal territorio lombardo ed è per giunta coperto di folte selve castanili, offre infatti rifugio e occasioni di agguato quasi ideali a banditi e altri malviventi, per nulla intimoriti dall'«esposizione dimostrativa di teste e mani degli assassini collocate nei punti più pericolosi» (p. 160). A un simile esame di buona parte dell'attuale Ticino vi invita dunque lo Schinz. Non immaginatevi però le visioni che egli evoca tutte desolanti ed angosciose come le due testè riferite: sono anzi per lo più amene e bucoliche. Ma a che servirebbe fornire esempi anche di queste, se non magari a indurre l'uno o l'altro di voi a scavalcare, come in certe fiabe cinesi, l'effimera barriera che chiude la realtà odierna per avventurarsi in quella passata e dileguarvisi?

Bando agli scherzi! L'arricchimento culturale che trarrete dalla percezione diacronica del vostro ambiente naturale è troppo evidente perché mi ci attardi. Invece non è forse altrettanto superfluo insistere sui sussidi didattici che la geografia storica fornisce a docenti di ogni grado che non si peritino di tentare nuove vie nell'insegnamento appunto della geografia e della storia e soprattutto intendano conferire a queste due materie una funzione più intellettualistica. Prendendo ad esempio le mosse dalla descrizione schinziana del fondovalle della Riviera, «una terra sterile e per lo più desolata, inadatta a qualsiasi coltura, essendo costituita o da ghiaia e sabbia oppure da terreno paludoso» (p. 120), con un po' di maieutica costoro non dovrebbero durar fatica ad avviare i loro allievi a blandi esercizi di logica induttiva e deduttiva, facendogli da una parte reperire le cause di cotanta miseria e dall'altra le conseguenze per l'insediamento umano, l'economica ecc.: cause e conseguenze che potrebbero poi fargli collazionare utilmente con quelle addotte dallo stesso Schinz.

In ogni caso in questa prima parte della sua opera tali spunti abbondano. Sotto pretesto di fornire una guida ai viaggiatori e ai suoi compatrioti una relazione sulle regioni meno note della Confederazione, anzi «quasi dimenticate» (p. 5), l'autore vi descrive un viaggio, fittizio, è vero, quasi tutto rousseauianamente a piedi, dalla Valle di Orsera a Milano, attraverso il Gottardo, la Leventina, la Riviera, il Bellinzonese, il Luganese, il Mendrisiotto e il Comasco, e poi da Milano indietro, parte in carrozza e parte in barca, fino a Locarno. Non c'è tuttavia motivo di sospettarlo di scarsa attendibilità. Già inclina, per temperamento e per educazione razionalistica, a tenere in briglia la sua peraltro poco rigogliosa fantasia, così che negli scarsi passaggi in cui questa vigilanza vien meno tradisce puntualmente un certo disagio. Inoltre la sua protesta di «non (aver) inteso copiare nulla da libri» (ibid.) è affatto plausibile e va intesa al suo giusto valore. La relazione, promessaci così minuziosa da risultare «simile a un rilievo topografico» (ibid.), si rivela una silloge di innumerevoli osservazioni personali, talvolta futili, ma più spesso importanti, e tanto più preziose in

*) Locarno, Dadò, 1985. (Traduzione di Fabrizio Cicoira e Giulio Ribi). Il titolo originale dell'opera, pubblicata a singhiozzo a Zurigo dal 1783 al 1787 in cinque fascicoli, è *Beyträge zur nähern Kenntniss des Schweizerlandes*.

Giornico (R. Bodmer, 1830).

quanto uniche, registrate lì per lì, magari saltando di palo in frasca, durante i tre viaggi effettivamente compiuti da questa parte delle Alpi. Questa descrizione è poi continuamente interrotta da digressioni di varia lunghezza che, per limitare gli esempi alle prime pagine, sono di carattere storico (sui primi abitatori delle Alpi), zoologico (sulla marmotta), meteorologico (sulle valanghe), sociologico (sugli usi e costumi dei valligiani di Orsera), economico (sul profitto e carattere della pesca) e forniscono un'ulteriore testimonianza, se ce ne fosse bisogno, della versatilità e originalità dell'autore. Basta: non tarderete ad accorgervi di essere alle prese con la prima grande monografia sulla Svizzera italiana: testo essenziale per la comprensione di, è un giudizio di Fausto Pedrotta di mezzo secolo fa, «tutto quanto ha riferimento alle nostre condizioni sociali ed economiche durante il periodo di sudditanza ai cantoni svizzeri», e archetipo nientemeno, delle descrizioni di Bonstetten, padre Paolo Ghiringhelli, Stefano Franscini. Allora, se siete proprio privi di malizia, vi chiederete magari come mai siano dovuti passare due secoli prima che un editore coraggioso si assumesse l'impegno di fornirne la versione italiana.

* * *

Per la seconda metà della *Descrizione* lo Schinz adotta bruscamente un'altra formula. Finito lo sciorinamento della ricca messe delle sue annotazioni sulla falsariga di una relazione di viaggio, espediente che pure gli è congeniale. Ormai ha deciso di cimentarsi con una trattazione sistematica e complessiva, che sotto la sua penna, non potrà però non risultare meticolosissima, dell'ambiente, della popolazione, dell'economia e della cultura dei quattro baliaggi inferiori di Lugano, Locarno, Mendrisio e Valmaggia, soggetti ai dodici Cantoni. Ma si imbarca in un'impresa smisurata, irrealizzabile. Immaginatevi lo Schinz, poverino, che non è un erudito, lo dichiara lui stesso nell'avvertenza preliminare (p. 4)! Le astrazioni e le analisi non gli convengono: ne risente perfino la sua prosa, già di per sè, sia detto senza la pretensione di levargli la festuca dall'occhio, tutt'altro che un modello di bello scrivere. Si sente dunque a suo agio soltanto se può attenersi al concreto: per farla breve, un empirista, visceralmente, capace tuttavia di grossi sforzi di autodisciplina. Considerate d'altro canto le enormi difficoltà circostanziali che deve affrontare. A chi chiedere dati, mettiamo, sull'artigianato, le industrie, il commercio, le importazioni e le esportazioni, se non può contare sulla collaborazione nè delle sovranità, nè delle autorità locali, nè dei sudditi, tutti, di primo acchito, tentati di rintuzzare con diffidenza malevola la sua bizzarra, onnivora e incalzante curiosità? Del resto che cosa potrebbe racimolare in un paese in cui le statistiche sono ancora affatto sconosciute e mancano addirittura le premesse, tanto materiali quanto intellettuali, per allestirne? Figuratevi che per procurarsi dati sul clima di Locarno, dove non c'è nemmeno verso di scovare un termometro, gli tocca pregare i suoi familiari di mandargliene uno da Zurigo ed effettuare poi, dopo averlo aggiustato, perchè naturalmente gli arriva rotto, lui stesso delle misurazioni, probabilmente le prime registrate nella Svizzera italiana. Solo tenendo conto di tutti questi impedimenti, soggettivi e oggettivi, apprezzerete debitamente i risultati conseguiti, segnatamente l'indagine complessiva sui vari settori dell'economia e il saggio di antropologia culturale dagli innumerevoli risvolti, che denota peraltro la sua simpatia critica per gli «svizzeri italiani». È a questa fonte che dovranno precipuamente attingere gli storici ticinesi quando si risolveranno a descrivere, forse a loro volta con due secoli di ritardo, ma, almeno speriamo, secondo i dettami della storiografia più aggiornata, l'antico regime locale al suo tramonto.

* * *

A questa seconda parte della sua *Descrizione* lo Schinz sembra intendesse farne seguire una terza, così che l'opera, nonostante la scarsa omogeneità, avrebbe finito con l'assumere la forma di un trittico. Il terzo riquadro lo avrebbe probabilmente riservato alle corografie, in cui si proponeva di descrivere per filo e per segno la topografia, l'economia, la demografia, gli ordinamenti politici, giudiziari, amministrativi e religiosi, nonché la storia dei singoli baliaggi inferiori. Ma questa continuazione non l'ha mai pubblicata. Tra i suoi manoscritti superstiti si trovano però l'inizio di una corografia del Locarnese, che è quanto di più meticoloso gli studiosi possano desiderare, abbozzi di descrizioni di singole regioni di questo baliaggio e di tutta la Valmaggia, una parte dei questionari spediti ai parroci e da costoro riempiti con sollecitudine e perizia varie, i

diari relativi alla metà del soggiorno locarnese, il carteggio di quel biennio con i familiari e gli amici, come pure le lettere, spesso più tardive, di corrispondenti locali: insomma l'indispensabile per completare, fra non molto, stavolta, il trittico nelle sue linee essenziali. Allora chi di voi, in questi tempi di vertiginose mutazioni e di facile disorientamento, si affanna a non perdere la coscienza della propria matrice culturale, troverà modo di reintegrarvi, grazie alla sagace alacrità di Hans Rudolf Schinz, anche una nozione differenziata e vivida delle condizioni di esistenza in alcune delle terre che di lì a poco avrebbero formato il Ticino.

Giulio Ribi

Le biblioteche svizzere: sono 19 milioni i volumi prestati ogni anno.

Le biblioteche svizzere esercitano un forte richiamo: 19 milioni di libri vengono dati in prestito ogni anno – o, altrimenti detto, ogni cittadino svizzero si fa prestare in media tre volumi.
Tutte le biblioteche insieme – e sono 6000 – dispongono all'incirca di 55 milioni di volumi. Queste cifre provengono dalla pubblicazione «Schweizer Bibliotheken – gestern und heute / Les bibliothèques suisse – hier et aujourd'hui» dell'Ufficio federale di statistica (UST).
Risulta inoltre dalla citata pubblicazione che le biblioteche conobbero una forte espansione negli anni 1868 – 1911, grazie anche all'intervento dei poteri pubblici, da mettere in relazione con gli sforzi intrapresi in campo educativo. In quegli anni, infatti, il numero delle biblioteche triplicò, quello dei libri quadruplicò, quello dei prestiti triplicò. Dopo il 1911, l'espansione rallentò e l'evoluzione assunse un ritmo piuttosto disuguale; le guerre e la grande crisi economica lasciarono le loro tracce. Poi, negli anni sessanta, vi fu un nuovo balzo in avanti in coincidenza anche questa volta con degli impegni educativi. Ultimamente, però, l'espansione si arrestò quasi. Ne risentirono in minor misura solo le biblioteche popolari, che anzi poterono aumentare il volume dei prestiti.
Con i libri attualmente a disposizione nelle biblioteche svizzere si potrebbe comporre un serpente lungo ben 1600 km, serpente che s'allungherebbe ogni anno di 63 km. Il numero dei volumi disponibili varia però notevolmente a seconda del tipo di biblioteca. Le biblioteche popolari, per esempio, la cui offerta consiste principalmente in libri d'attualità, pur avendo relativamente pochi volumi, li prestano 36 volte di più che non la biblioteca nazionale, che offre una vasta scelta di libri scientifici e d'archivio.
L'ultima rilevazione integrale (molto impegnativa) data dal 1960. Da allora, le informazioni sono raccolte a mezzo di rilevazioni parziali annue e relative stime.

La Scuola cantonale di segretariato d'albergo di Bellinzona (SCSA)

La sua istituzione risponde a una volontà politica e a una preoccupazione occupazionale. La volontà politica è espressa nelle Linee direttive 1984-1987 del Consiglio di Stato, allorquando si formula l'intenzione di istituire curricoli di formazione del terzo ciclo; la preoccupazione occupazionale, che coincide certamente anche con la concretazione di quella volontà, trova la sua soluzione nell'offerta di formazione in un settore, quello alberghiero e del turismo, particolarmente significativo nel contesto ticinese. Ma risponde anche a un'esigenza di vitalità della Scuola cantonale di commercio, di cui la SCSA è una sezione, che vuole esercitare la sua attività anche nel settore del perfezionamento professionale, in collaborazione con enti e associazioni professionali, nell'ambito delle possibilità previste dalla legislazione federale. Lo prevede anche la nuova Legge sulle scuole medie superiori al capitolo sulla SCC.
Scuole consorelle alla SCSA sono istituite a Berna e a Losanna, dalle quali tuttavia questa di Bellinzona si differenzia per essere cantonale e non privata (le due menzionate sono state istituite e dipendono dalla Società svizzera degli albergatori: SSA), e per inserirsi su un ciclo di studio o di formazione professionale compiuto con successo (vedi riquadro: Ammissione). Si afferma così il principio secondo cui l'intenzione di seguire la SCSA si fonda su una vera motivazione e non è quindi la conseguenza di un insuccesso scolastico o professionale precedente.
Di importanza decisiva per l'istituzione sono stati la collaborazione e l'appoggio della SSA. Una convenzione tra Stato e SSA ne fissa le modalità e le competenze; il diploma finale è sottoscritto e pertanto riconosciuto – unico tra quelli rilasciati nel Ticino – dalla SSA. È dunque un attestato professionale valido su tutto il territorio della Confederazione.
La struttura della SCSA è condizionata dall'evoluzione della stagione turistica ticinese, caratterizzata dalla stasi invernale.
Il ciclo completo di formazione, della durata di 26 mesi, è un insieme di semestri invernali di lezioni teoriche e di periodi di pratica negli alberghi, dalla primavera all'autunno (vedi riquadro: Struttura). Il piano degli studi è incentrato sull'apprendimento delle materie professionali alberghiere e sull'approfondimento della conoscenza delle lingue. La conoscenza del tedesco in primo luogo, dell'inglese e del francese è essenziale per il successo durante la formazione prima, nella professione dopo, e già all'esame di ammissione il candidato o la candidata deve dimostrare di saperle sopra tutto capire e parlare. A dipendenza della formazione scolastica ricevuta e della competenza linguistica personale, si consiglia di seguire corsi di perfezionamento all'estero, prima di presentarsi agli esami di ammissione. Non è certo una condizione per potersi presentare agli esami, ma bisogna pur essere consapevoli delle esigenze che vengono poste da un particolare settore professionale e con le quali si è subito confrontati – per chi intende iniziare la formazione in autunno – già all'inizio del prossimo semestre invernale.
La SCSA si rivela, a detta degli allievi che la stanno frequentando (Ciclo 1-1985/1987), molto impegnativa. Ci fa piacere perché è solo con l'offerta di scuole impegnative che il giovane viene preparato ad affrontare la vita e ad affermarsi nella professione. Alla cerimonia di apertura del Ciclo 1, avvenuta nella Sala dell'Albergo Splendide-Royal di Lugano a fine agosto 1985, rivolgendomi agli ammessi avevo detto: «Mi attendo da voi un impegno continuo. Siete in pochi e c'è dunque la possibilità di avviare con i docenti un lavoro comune direi quasi fatto su misura, in cui ci sia anche dell'entusiasmo, cosa rara di questi tempi nei quali il nostro operare è caratterizzato dalla routine e dagli aspetti burocratici.» Non so se tutto si sia avverato. Comunque incontro facce sorridenti, il che è già consolante. Se è vero che l'uomo deve vivere di illusioni, per poter guardare in avanti con una certa speranza, ciò è particolarmente vero per chi ha la responsabilità della conduzione di una scuola, ove l'illusione si tramuta nella convinzione di far qualcosa di utile per gli altri. La ricerca della felicità cammina anche su questa strada.

Augusto Colombo

Ammisioni

L'ammissione alla Scuola è subordinata al superamento di un esame, al quale possono iscriversi i giovani in possesso dei seguenti requisiti:

- almeno 17 anni di età compiuti entro il 31 dicembre;
- attestato federale di capacità professionale rilasciato al termine di una formazione professionale nei settori alberghiero o commerciale; oppure
- attestato finale di una scuola pubblica o privata di indirizzo commerciale di ciclo biennale o triennale riconosciuta dall'UFIAML;
- attestato finale rilasciato al termine di un curricolo scolastico medio-superiore.

Struttura del Ciclo 2

Inizio del primo semestre invernale	Riunione d'apertura: venerdì 29 agosto 1986 Inizio dei corsi: lunedì 1° settembre 1986
Fine del primo semestre invernale	venerdì 27 febbraio 1987
Primo stage	da lunedì 9 marzo 1987 a venerdì 16 ottobre 1987
Inizio del secondo semestre invernale	lunedì 19 ottobre 1987
Fine del secondo semestre invernale	venerdì 18 marzo 1988
Secondo stage	da lunedì 21 marzo 1988 a venerdì 11 novembre 1988
Diploma	novembre 1988

Informazioni utili

Termine per l'iscrizione agli esami di ammissione:	25 aprile 1986
Periodo degli esami di ammissione:	inizio maggio 1986
Moduli e informazioni per l'ammissione:	telefono 092 25 17 92