

SCUOLA 129 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XV (serie III)

Aprile-Maggio 1986

SOMMARIO

L'assistenza e le cure come inserimento professionale - Convegni internazionali di Locarno «Scienza e Società»: La razionalità nella scienza e nella politica - Sul bisogno di legittimazione della filosofia - Nuove possibilità occupazionali per i docenti di educazione fisica nel settore elementare - Matematica in III media - La formazione dopo la scolarità obbligatoria - Collegamento dei docenti di storia nelle scuole medie ticinesi (no. 7) - Segnalazioni - Comunicati, informazioni e cronaca.

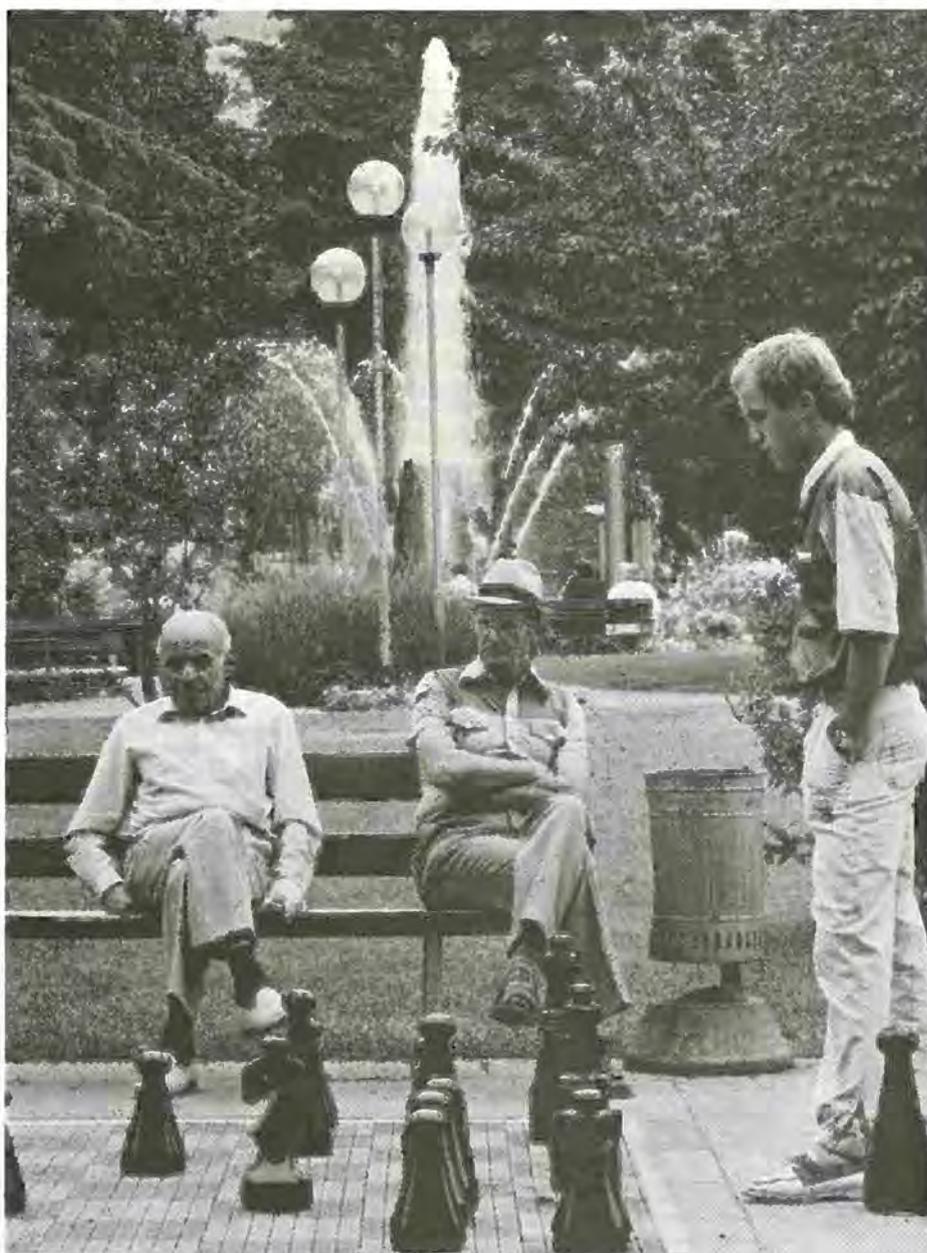
L'assistenza e le cure come inserimento professionale

Premessa

A partire da qualche decennio si assiste ad una crescita continua dei settori della salute e delle attività sociali.

Gli aspetti più significativi di questa evoluzione sono dati dal sensibile aumento del numero delle persone formate nelle scuole sanitarie e sociali, dalla moltiplicazione delle specializzazioni professionali in questi specifici settori, dal trasferimento di numerose attività dal settore privato a quello pubblico, e da altri ancora.

È quindi in atto, non senza particolari tensioni, un processo di adattamento della precedente suddivisione del lavoro: l'organizzazione e la gestione dei due settori, sanitario e sociale, rientrano ormai in modo ricorrente nei postulati direttivi e pianificatori delle diverse istituzioni politiche nazionali, regionali e locali. D'altra parte si osserva come questi nuovi problemi sono attualmente recepiti con la stessa intensità sia da parte degli operatori direttamente coinvolti, come pure dai loro clienti e dall'opinione pubblica.



Ogni qualvolta si tenta di modificare l'organizzazione del lavoro, globalmente o limitatamente ad alcuni settori, si chiama forzosamente in causa l'evoluzione registrata dalle professioni nella società contemporanea.

Attualmente molti studiosi concordano nel constatare una certa crisi all'interno delle professioni sanitarie e sociali, resa avvertibile da determinati segnali:

- i contenuti specifici di ogni professione, così come il suo raggio d'azione, non corrispondono più alle effettive esigenze richieste dalla pratica;
- la dinamica evoluzione registrata nei procedimenti terapeutici richiede alle professioni una particolare attitudine al cambiamento, che non sempre viene riscontrata;
- le professioni non sono in grado di offrire, a chi le esercita, la possibilità di prendere parte attiva all'insieme del lavoro: ognuno si trova ad operare in un campo ristretto e specialistico, ciò che va a scapito dell'attrattività e della soddisfazione.

Demografia del personale infermieristico

Per conoscere, con buona approssimazione, il numero delle persone occupate in Svizzera nel campo infermieristico occorre far riferimento ai censimenti federali della popolazione. Secondo questa fonte, che evidenzia le disparità del potenziale attivo nei diversi cantoni, gli effettivi sono raddoppiati negli ultimi 30 anni, raggiungendo nel 1980 ben 41000 infermieri in attività.

Il numero dei diplomi rilasciati, di poco superiore al migliaio negli Anni Sessanta, supera attualmente le tre mila unità. Se il ritmo che caratterizza il rilascio dei nuovi diplomi è fortemente aumentato, quello degli abbandoni dell'attività è ancora più intenso: la durata media dell'esercizio della professione sta vivendo pertanto una fase di evidente contrazione.

Sempre secondo i dati presi in esame, alla forte crescita nel settore del personale attivo, preso nella sua globalità, si contrappone un debole aumento di in-

fermieri diplomati, in attività o in formazione. Infatti, da diversi anni, il bilancio ottenuto nei corsi di formazione non è in grado di soddisfare i bisogni espressi dalla società e la Svizzera si vede costretta a ricorrere in notevole misura a personale straniero.

Prospettive occupazionali

Le professioni paramediche sono sovente considerate quali variabili dipendenti rispetto al numero dei medici, ma gli effettivi del personale attivo sono strettamente legati ad altri fattori, quali la politica sanitaria dei diversi cantoni, l'evoluzione delle concezioni terapeutiche, i mutamenti derivanti da un più incisivo orientamento verso il sociale, ed altri ancora. Occorre premettere un certo grado di incertezza nelle risultanze, al momento di effettuare ipotesi di occupazione: i dati ottenuti sono comunque utili, anche se forzatamente approssimati, per precisare le diverse opzioni offerte ai giovani interessati, come pure il tipo di impiego e l'esatta suddivisione del lavoro.

Una gestione improntata a rigorosi principi di economia e il miglioramento dei servizi non rappresentano, di per se stessi, due obiettivi fra loro incompatibili. Numerosi esempi, sul tipo di quello dell'aiuto domiciliare, confermano che è possibile lavorare in modo efficace, salvaguardando la qualità del servizio, anche senza particolari aumenti del personale. Ma a favore di un'estensione del numero degli operatori specialistici intervengono diverse considerazioni, tra le quali possono essere ricordate:

- le lacune che ancora sussistono, a livello cantonale, in determinati settori (malati cronici, cure a domicilio, ecc.);
- i continui progressi della medicina, che sollecitano la richiesta di personale qualificato;
- lo stress, ormai divenuto un tratto caratteristico della nostra società, ne accresce i bisogni terapeutici;
- il progressivo invecchiamento della popolazione giustifica i dati statistici sui bisogni di personale per questo stadio di età;
- la volontà espressa da più parti di procedere al miglioramento qualitativo delle cure, sulla base di una migliore attenzione prestata al paziente individualmente e maggior disponibilità di tempo;
- l'ulteriore sviluppo preventivo per quanto attiene all'educazione sanitaria e alla previdenza sociale;
- la riduzione dei tempi di lavoro, conseguenti alle istanze sindacali avanzate

(continua sull'ultima pagina)

Dal 2 maggio 1986 l'on Giuseppe Buffi ha assunto la carica di Consigliere di Stato in sostituzione dell'on. Carlo Speziali, dimissionario, e dirigerà il Dipartimento della pubblica educazione e il Dipartimento dell'interno, dopo aver acquisito una vasta esperienza sia nel campo politico (deputato al Gran Consiglio dal 1971, municipale di Bellinzona dal 1976 e vicesindaco dal 1980) sia in quello giornalistico (è stato direttore de «Il Dovere» dal 1975).

Carlo Speziali lascia il Dipartimento della pubblica educazione dopo averlo diretto per sette anni, dal 1979 al 1986, un periodo caratterizzato dalla completazione e dal consolidamento delle riforme scolastiche, dal potenziamento del settore della formazione professionale, dall'estensione di determinati servizi scolastici (biblioteche, sostegno pedagogico) e dall'avvio di nuove iniziative culturali.



Convegni internazionali di Locarno «Scienza e Società»



La razionalità nella scienza e nella politica

Locarno
12-13-14 giugno 1986
Palazzo Sopracenerina
Piazza Grande

Partecipano:

Aristides Baltas, Claudio Barigozzi, Adriano Bausola, Norberto Bobbio,
Hermann Bondi, Raymond Boudon, John Eccles, Adolf Grünbaum,
Carl Hempel, Larry Laudan, Bernard Lovell, Luciano Pellicani,
Carlo Rubbia, Giovanni Sartori, Emilio Segrè, William Shea

Direzione scientifica: Marcello Pera
Dipartimento di Filosofia
Università di Pisa

Segreteria: Liceo Cantonale Locarno
Tel. 093 31 57 55 - 56
(durante il convegno: tel. 093 32 10 14 - 15)

Presentazione

Se la scienza non è razionale, che altro può mai essere razionale? E se la politica non è razionale, come può una società essere organizzata in modo efficiente? Tutto questo sembra ovvio; ma non sempre le ragioni dell'ovvio sono ovvie.

Che cosa significa che la scienza è un'impresa cognitiva razionale? Una tradizione antica e venerabile, che risale almeno fino a Platone, sostiene che la scienza deve la sua posizione di eminenza fra le attività umane al metodo con cui viene acquisita, modificata, stabilita. Questo metodo è uno strumento impersonale che, come diceva Bacon, «pareggia tutti gli ingegni»; chi ne fa uso perverrà a conclusioni condivise da tutti. Ma se è così, come si può spiegare che gli scienziati nondimeno sono spesso in disaccordo? E, nella scienza, il disaccordo è permanente o è una situazione provvisoria destinata, se non a scomparire, almeno a essere ridotta grazie allo sviluppo della ricerca?

Proprio quegli impressionanti risultati e cambiamenti che hanno generato nell'opinione pubblica l'idea di un progresso sempre crescente, hanno, paradossalmente, oscurato la nostra tradizionale immagine di scienza. Abbiamo compreso che la ricerca effettiva è assai diversa dell'ideale che la gente e i filosofi se ne sono fatti. Possiamo ancora considerare la scienza come razionale, ma dobbiamo introdurre una nuova idea di razionalità scientifica. Quale?

Anche la concezione che la scienza è una guida della politica, o che la politica è essa stessa una scienza, risale almeno a Platone. Qui pure una lunga tradizione ci ha abituati a concepire la razionalità come il sigillo del buono o dell'utile. Ma qui pure le idee tradizionali devono essere rivedute. La storia ha abbondantemente provato che le società organizzate «scientificamente» danno origine a molti errori, mentre altri tipi di società non ci impediscono dal commettere molti errori. Qual è allora il posto della ragione nella politica? È confinato ai mezzi o ha a che fare anche con i fini? E se una scienza dei fini non esiste, la nostra scelta di questi fini è una questione irrazionale? I fini di una società democratica sono compatibili con una conoscenza assoluta?

Lo scopo di questo Convegno è dibattere tali questioni ed altre ad esse legate. Soltanto la collaborazione e il confronto critico fra scienziati, storici, filosofi, politici, può offrirci le risposte migliori. Non le risposte definitive, però. Più i nostri problemi sono fondamentali e più le nostre soluzioni sono provvisorie.

PROGRAMMA

Giovedì, 12 giugno 1986

- Ore 9.00 Saluto delle Autorità e presentazione del Convegno
Chairman:
Prof. Francesco Barone (Università di Pisa)
Prof. Sir Hermann Bondi
(Churchill College, Cambridge)
Uncertainty and progress in science: popular misconceptions and their correction
Prof. Norberto Bobbio (Università di Torino)
Ragione e democrazia
Prof. Aristides Baltas
(National Technical University, Athens)
The falsifiability of historical materialism
(comunicazione)
- Ore 15.00 Chairman:
Prof. Giulio Giorello (Università Statale, Milano)
Prof. Carlo Rubbia (CERN, Ginevra)
Il ruolo delle simmetrie interne nella fisica dell'infinitamente piccolo
Prof. William Shea (McGill University, Montreal)
È sempre razionale credere agli esperimenti?
Prof. Larry Laudan (Virginia Tech, Blacksburg)
Why do natural scientists agree?

Venerdì, 13 giugno 1986

- Ore 9.00 Chairman:
Prof. Vittorio Somenzi (Università La Sapienza, Roma)
Prof. Carl Hempel (Princeton University)
Evidence and truth in scientific inquiry
Prof. Giovanni Sartori (Columbia University)
Razionalità pratica e sapere applicato
Prof. Raymond Boudon
(Université de Paris, Sorbonne)
Why ideological beliefs are often generated by normal (social) science
- Ore 15.00 Chairman:
Prof. Luigi Bonanate (Università di Torino)
Prof. Sir Bernard Lovell (University of Manchester)
Reason and belief in cosmology
Prof. Adriano Bausola (Università Cattolica, Milano)
Ricerca scientifica e libertà
Prof. Luciano Pellicani (LUISS, Roma)
Sapere assoluto e democrazia (comunicazione)

Sabato, 14 giugno 1986

- Ore 9.00 Chairman:
Prof. Maurice Finocchiaro
(University of Nevada, Las Vegas)
Prof. Adolf Grünbaum (University of Pittsburgh)
The psychoanalytic enterprise: an assessment
Prof. Sir John Eccles (Contra, Ticino)
Imagination and scientific rationality
Prof. Emilio Segrè
(University of California, Berkeley)
Permanenza dei fatti e labilità delle teorie
Prof. Claudio Barigozzi (Università Statale, Milano)
**Dati sperimentali e teoria in genetica:
il caso dell'evoluzione** (comunicazione)
Prof. Francesco Barone (Università di Pisa)
Considerazioni conclusive

Sul bisogno di legittimazione della filosofia

Considerazioni in margine ad un convegno*

Notava Ernst Cassirer nella prolusione del 1935 all'Università di Göteborg che la filosofia, a differenza di altre discipline, debba ogni volta riprendere il suo discorso dalla «*questione principale ed originaria*» del suo concetto (Che cos'è la filosofia?) e da quella ad essa connessa del suo compito (Che cosa vuole la filosofia?)¹⁾. Le ragioni di questa interrogazione sono molteplici e di certo neppure minimamente circoscrivibili in questa sede. Da questa condizione di precarietà – una condizione che lascia intendere il carattere problematico del discorso filosofico – deriva il suo continuo bisogno di legittimazione. Ad esso la riflessione contemporanea ha corrisposto sovente con la proposta di un ridimensionamento radicale delle pretese della filosofia. Vorrei citare almeno due risposte recentissime. Si tratta sicuramente di posizioni non coincidenti e neppure convergenti ma che danno tuttavia il senso di questo processo.

Jürgen Habermas ha proposto con argomenti convincenti – mi pare – di ridefinire la funzione del discorso filosofico, sostituendo al suo ruolo tradizionale di «*assegnatore di posti*» (*Platzanweiser*) e di giudice nelle contese di confine tra le scienze quello più modesto ma non meno importante – soprattutto in quei contesti teorici rivolti al mondo sociale – di vicario, di «*sostituto provvisorio*» (*Platzhalter*) e di interprete²⁾. Con un intendimento ben più radicale Carlo Augusto Viano ha accusato la filosofia di «*povertà conoscitiva*», ritenendo che a questo punto l'unico compito che pare giudiziooso di affidare oggi al filosofo sia la dissoluzione di ogni pretesa del discorso filosofico: «*il mercato della filosofia è costituito non da chi vuol sapere qualche cosa, ma*

da chi vuol lamentarsi o consolarsi della realtà presente o da chi vuole aiuto per conservare credenze in difficoltà»³⁾. Non è qui il caso di confutare le tesi di Viano.

Stupisce ovviamente che uno storico del pensiero possa sostenere, con tanta tranquillità, l'inefficacia delle concezioni filosofiche e vedere nelle credenze espresse dalle metafisiche, esplicite od occulte, soltanto un ostacolo al pacifico svolgimento della conoscenza scientifica. Tuttavia, malgrado il furore iconoclastico, queste considerazioni hanno almeno un merito: quello di riproporre in modo radicale proprio la questione della legittimità del discorso filosofico da cui avevamo preso le mosse.

Finora la filosofia ha cercato di soddisfare il suo bisogno di legittimazione facendo ricorso sovente alla sua storia, al suo passato. In altre parole le ricerche storiografiche sul pensiero filosofico hanno raramente contenuto il loro obiettivo all'accertamento della fattualità, preferendo invece utilizzare la storia della filosofia come un repertorio di argomentazioni a favore o contro talune concezioni della filosofia (della sua natura e del suo compito). Un atteggiamento di questo genere è, ad esempio, distintamente individuabile nel procedimento adottato tanto da Aristotele quanto da Hegel nell'esposizione delle dottrine dei loro predecessori. Esemplare mi pare anche il modo in cui questo bisogno di legittimazione ha influito su alcuni lavori storiografici di Karl Popper.

Nel saggio *Ritorno ai presocratici*, poi incluso nella raccolta *Congetture e confutazioni*, Popper ha cercato di dimostrare che nelle dottrine cosmologiche della scuola ionica, in particolare nelle posizioni di Talete e di Anassimandro, poteva essere individuata

l'origine di una concezione della scienza – «*la tradizione delle audaci congetture e della libera critica*»⁴⁾ – che è poi, nella sostanza, quella che sarà sostenuta dall'autore della *Logica della scoperta scientifica*. In altre parole la ricostruzione popperiana del pensiero scientifico della scuola di Mileto è prioritariamente interessata alla conferma dei principi del razionalismo critico e del falsificazionismo piuttosto che all'esposizione accurata delle cosmologie presocratiche. Oltre a ciò, Popper ha preteso di dimostrare che nel pensiero di Senofane di Colofone fosse pienamente esibita la consapevolezza del metodo con il quale quelle teorie scientifiche poterono essere formulate.

Senofane potrebbe infatti essere ritenuto il primo sostenitore del fallibilismo allorché sostiene che «*il certo nessuno mai lo ha colto né alcuno ci sarà che lo colga e relativamente agli dei e relativamente a tutte le cose di cui parlo. Infatti, se anche uno si trovasse per caso a dire, come meglio non si può, una cosa reale, tuttavia non la conoscerebbe per averla sperimentata direttamente. Perché a tutti è dato solo l'opinare*»⁵⁾. Riconoscendo in questo frammento di Senofane la natura fondamentale fallace della ragione umana, Popper può commentare che non è data certezza della conoscenza della verità, se non quella che obbliga ad un'interminabile ed inconclusiva discussione critica delle opinioni che sovrastano gli uomini.

Analogamente Senofane potrebbe essere additato come il sostenitore del carattere meramente congetturale della conoscenza, in quanto «*non è che da principio gli dei abbiano rivelato tutte le cose ai mortali, ma col tempo essi cercando ritrovano il meglio*»⁶⁾. Vero è che le simpatie del filosofo del falsificazionismo per il pensatore presocratico non sono assolutamente peregrine. Vero è però anche che l'intenzione di Popper non è – già l'abbiamo detto – l'accertamento dei fatti mediante l'indagine filologica. Non v'è dubbio, infine, che il problema è molto più complesso di quanto non possa sembrare. Può la filosofia rinunciare *sic et simpliciter* all'interpretazione del suo passato, senza rinunciare alla sua natura? Certo è comunque che è discutibile il ricorso alla storia della filosofia per convalidare le proprie convinzioni filosofiche, poiché si avolge in un circolo vizioso se la ricostruzione storiografica è possibile soltanto con la presupposizione di un criterio di discrezionalità che è ricavato dalle proprie convinzioni – che è appunto ciò che si intendeva convalidare – e di cui si tace l'adozione⁷⁾.

Quanto si è fin qui sostenuto a proposito del rapporto tra filosofia e storiografia filosofica trova concreta applicazione nell'esame delle condizioni di possibilità e di validità delle tradizionali periodizzazioni adottate dalla storiografia filosofica, in particolare nei manuali scolastici.

Che la categoria di moderno, ad esempio, non debba essere considerata meramente descrittiva, che essa svolga altresì una funzione valutativa, potrebbe già suggerircelo il suo carattere autoreferenziale – per cui mo-



derno è chi parla o chi gli assomiglia. In taluni casi l'uso di quella categoria e di altre simili è stato sicuramente deformante: gli esempi sono troppo noti perché debbano essere citati. Allo storico della filosofia e, subordinatamente, all'insegnante spetta il compito di chiarificare queste derive. Il fatto che di questi concetti di contenuto ambiguo non sappiamo né possiamo fare a meno non significa però necessariamente un'impossibilità radicale di un resoconto storiografico attendibile. In fondo se gli storici vogliono intendersi tra di loro, qualche criterio di periodizzazione devono pur usarlo. A condizione che siano consapevoli delle regole che ne presiedono l'applicazione: «La fine del miraggio eulogistico dell'età moderna - ha scritto Carlo Augusto Viano - pone il problema storiografico di una corretta immagine di essa, di una precisazione del peso esercitato in essa da tradizione e innovazione, di una ricerca delle deformazioni e delle forzature che essa ha esercitato sulle eredità culturali ricevute.»⁸⁾ È ovvio che le stesse considerazioni, con qualche variante, dovranno essere estese anche alle altre periodizzazioni della storia del pensiero filosofico.

Marcello Ostinelli

Note

*1) Mi riferisco al convegno dal titolo «I criteri di periodizzazione della storia del pensiero filosofico» che si è tenuto a Brescia tra il 21 ed il 23 marzo scorsi, a cui hanno dato il loro contributo secondo le rispettive specializzazioni Giuseppe Cambiano, Pierluigi Donini, Girolamo Arnaldi, Franco Alessio, Antonio Santucci, Carlo Augusto Viano, Pietro Rossi e Carlo Sini. Il convegno era organizzato dall'ARIF (Associazione per la ricerca e l'insegnamento della filosofia), fondata nel 1980 allo scopo di incoraggiare la ricerca didattica degli insegnanti di filosofia delle scuole medie superiori. Al convegno erano presenti alcuni colleghi della Svizzera italiana, ai quali il presidente dell'ARIF professor Giancarlo Conti ha rivolto un caloroso saluto.

1) E. CASSIRER, *Il concetto di filosofia come problema filosofico*. In: E. CASSIRER, *Simbolo, mito e cultura*. A cura di D. Ph. Verena. Laterza: Bari 1981, pp. 59-72.

2) J. HABERMAS, *La funzione vicaria e interpretativa della filosofia*. In: J. HABERMAS, *Etica del discorso*. A cura di E. Agazzi. Laterza: Bari 1985, pp. 5-24.

3) C. A. VIANO, *La povertà della filosofia*. In: *Rivista di filosofia*, LXXV (1984), pp. 11-28. Ora in: C. A. VIANO, *Va' pensiero. Il carattere della filosofia italiana contemporanea*. Einaudi: Torino 1985, pp. 23-43.

4) K. R. POPPER, *Ritorno ai presocratici*. In: K. R. POPPER, *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Il Mulino: Bologna 1972, pp. 235-285. La citazione è alle pagg. 260-261.

5) DIELS-KRANZ 21 B 34.

6) DIELS-KRANZ 21 B 18.

7) Cfr. M. BUZZONI, *Filosofia e storiografia filosofica nell'interpretazione popperiana dei presocratici*. In: *Bollettino della Società filosofica italiana*, no. 126. Settembre-dicembre 1985, pp. 28-43.

8) C. A. VIANO, *La crisi del concetto di 'modernità' e la fine dell'età moderna*. In: *Intersezioni. Rivista di storia delle idee*, IV (1984), pp. 25-39. La citazione si trova a pag. 37.

Nuove possibilità occupazionali per i docenti di educazione fisica nel settore elementare

Con decisione del 18 marzo 1986 il Gran Consiglio ha approvato una modificazione di legge che sicuramente aprirà nuovi sbocchi occupazionali per i docenti di educazione fisica.

Il nuovo testo di legge riconosce infatti ai comuni l'autonomia di affidare l'insegnamento della ginnastica nelle scuole elementari a docenti speciali, anche nel caso in cui i docenti titolari non sono dispensati da tale compito.

Il prezzo di questa maggior autonomia è la rinuncia, da parte dei comuni, del sussidio cantonale sullo stipendio dei docenti di educazione fisica, disponibilità che del resto è già stata anticipata a diverse riprese dai comuni stessi.

Il sussidio cantonale continuerà comunque ad essere corrisposto sugli oneri di stipendio derivanti dalla necessità di sostituire i docenti titolari dispensati.

Finora il Consiglio di Stato aveva sempre conferito carattere restrittivo alla disposizione contenuta nel Regolamento per le scuole obbligatorie (art. 57 cpv. 1) secondo cui «oltre alle maestre per i lavori femminili i comuni, con il consenso del dipartimento, hanno facoltà di nominare per le scuole elementari insegnanti di ginnastica e di canto». Infatti, con decisione governativa del 7 giugno 1974, veniva limitata tale possibilità ai casi di dispensa dei docenti titolari dovuti ad anzianità, a ragione di salute o ad altri validi motivi.

Le istanze dei comuni intese a ottenere l'autorizzazione di introdurre il docente speciale di educazione fisica in forma generalizzata vennero, di conseguenza, sistematicamente respinte.

In questi ultimi anni le richieste tendenti a un potenziamento dell'educazione fisica

nelle scuole elementari si sono tuttavia intensificate. Basti ricordare la petizione del 28 marzo 1980, sottoscritta da 3060 cittadini, le richieste inoltrate da comuni singoli, quali Paradiso, Balerna, Sonvico, ecc., e da ultimo, l'istanza del 15 novembre 1984 dei 25 comuni riuniti nell'Associazione dei comuni urbani ticinesi (ACUTI).

Va però ricordato che tali istanze si sono gradualmente modificate sia nella sostanza, sia in merito all'impegno finanziario per toccante allo Stato.

Dalla richiesta di introduzione generalizzata del docente di educazione fisica nelle scuole elementari presentata con la petizione del marzo 1980, che avrebbe comportato un onere annuale ricorrente di franchi 2 700 000.-, si è passati alla richiesta di un maggior spazio di autonomia per i comuni disposti ad assumersi totalmente i corrispettivi oneri finanziari. E ciò anche in virtù di specifiche iniziative locali, quali le scuole montane, i corsi di sci, di pattinaggio e di nuoto e altre manifestazioni a carattere sportivo che si fondano sulla disponibilità di specialisti in materia.

Una minor restrittività nell'applicazione delle norme precedentemente decise dal Consiglio di Stato è stata quindi evocata anche quale promozione alle attività sportive in contesti locali.

Già attualmente lo Stato non corrisponde alcun sussidio sullo stipendio dei direttori didattici e dei docenti di educazione musicale. Si propone ora di completare il terzo capoverso dell'art. 34 estendendo la mancata corresponsione del sussidio cantonale ai docenti di educazione fisica assunti dai comuni in sostituzione dei docenti titolari non dispensati da tale insegnamento.



In effetti, benché la modifica di legge si limiti a una norma di carattere finanziario, la sua importanza investe più che altro una questione di principio, in quanto viene a modificarsi la disposizione in vigore da oltre un decennio, secondo cui al docente titolare compete l'obbligo assoluto di impartire le lezioni di educazione fisica.

Con la modifica legislativa risulta implicitamente affermata la facoltà per i comuni di assumere un docente di educazione fisica a proprie spese, riservata l'approvazione dipartimentale di cui all'art. 57 del Regolamento delle scuole obbligatorie, e quindi di alleggerire i docenti titolari di questa parte dell'insegnamento.

Il Consiglio di Stato ha motivato la modifica proposta con le seguenti argomentazioni:

- possibilità per i comuni di incrementare l'offerta sportiva in ambito locale, sia a favore dei giovani in età scolastica (corsi di sci, di pattinaggio, di nuoto, escursionismo, attività ginniche del doposcuola, ecc.), sia a favore della popolazione (ginnastica per gruppi di adulti, manifestazioni sportive, creazione o sviluppo di società locali, ecc.). In questo ordine di idee, l'assunzione di un docente speciale di educazione fisica per le scuole elementari avrebbe, nel comune, risvolti ben più ampi e coinciderebbe con una forma di animazione di effetto certamente positivo;

- attenuazione della disoccupazione nell'ambito dei docenti di educazione fisica con preparazione universitaria (nell'anno scolastico 85-86 i docenti di educazione fisica totalmente disoccupati sono ca. 25);

- aumento del potere decisionale dei comuni in campo scolastico.

Vi è chi sostiene che una maggiore autonomia ai comuni nelle decisioni che concernono la scuola dell'obbligo può costituire elemento discriminante in rapporto alla parità di condizioni che dovrebbe sussistere nella scuola pubblica.

In effetti la maggior autonomia si traduce concretamente nella possibilità di potenziare la scuola locale con nuove strutture, maggiori servizi, materiali più adeguati, ecc. Va tuttavia considerato che l'uniformità nelle condizioni dell'insegnamento è già attualmente più apparente che reale e che le diversità riscontrabili tra comuni non dipendono unicamente da condizionamenti di ordine finanziario, bensì anche da una più o meno spiccata sensibilità delle Autorità comunali nei confronti delle esigenze della scuola.

Prescindendo comunque da questa distinzione, si possono già ora annoverare fra gli elementi che concorrono a diversificare le condizioni scolastiche la possibilità di assumere un direttore didattico, di affidare l'educazione musicale a un docente specializzato (gli stipendi dei quali non sono sussidiati), di organizzare il doposcuola, di istituire la refezione, di costruire nuove sedi, di aumentare l'attrezzatura didattica, ecc.

La facoltà quindi di affidare l'educazione fisica a un docente specializzato può rientrare nell'ambito di quel maggior potere discre-

zionale che oggi si tende a riconoscere ai comuni.

Va comunque ricordato che il docente titolare è sempre tenuto ad assistere alle lezioni impartite dal docente speciale (Regolamento scuole obbligatorie, art. 63) e, in caso di assenza di quest'ultimo, ne assume la supplenza (Regolamento sulle supplenze nelle scuole di ogni ordine e grado, art. 2, cpv. 3.2.).

L'obbligo di presenza del docente titolare durante le lezioni di educazione fisica svolte dal docente speciale rientra quindi nei doveri di servizio.

Analogo osservazione vale per le supplenze.

Benché il docente titolare sia concretamente, in tali casi, alleggerito dalla preparazione e dall'esecuzione delle lezioni, il fatto di disporre di un insegnante speciale non costituisce una decurtazione dell'onere di presenza o motivo di minor contatto con gli allievi.

Con questa modificazione di legge è presumibile che l'educazione fisica e la pratica sportiva in genere riceveranno nuovo impulso, anche al di fuori del contesto scolastico. Inoltre - e ciò non è trascurabile - si apriranno nuove possibilità occupazionali per una categoria di docenti che, come altre, accusa i risvolti negativi della costante flessione demografica degli allievi.

Matematica in III media

Riproduciamo la parte di sintesi di un rapporto dell'Ufficio dell'insegnamento medio concernente i risultati ottenuti a una prova di matematica. La stessa prova è uguale a quella proposta nella scuola maggiore e nei ginnasi nel 1969. Si è potuto perciò non solo avere un quadro della situazione attuale, ma anche compiere un confronto con il passato.

Il rapporto, con i risultati analitici (Matematica in III media, 86.02) può essere chiesto all'Ufficio dell'insegnamento medio, Bellinzona (tel. 24 34 57).

La prova consta di 40 domande brevi, con risposta a scelta multipla, ricavate da una precisa analisi dei «passi» da compiere nell'apprendimento del calcolo letterale. Ogni domanda verifica la conoscenza di un concetto o di una tecnica di calcolo.

La prova è perciò di tipo analitico-sommativo, legata a criteri interni alla materia, in grado di fornire una visione completa delle acquisizioni reali degli allievi nel calcolo letterale. Essa è stata sottoposta a tutti gli allievi di III media, tramite i docenti di matematica, così come era successo nel 1968-69 con gli allievi di III maggiore e ginnasio.

I risultati ottenuti dagli allievi di III media sono confortanti, tanto più se si considera che hanno ancora a disposizione la IV classe per migliorare la formazione.

Per le 40 domande:

- 22 presentano un tasso di risposte esatte \geq al 75% degli allievi;
- 10 un tasso incluso tra il 60 e il 75%;
- 8 un tasso $<$ 60%.

Il rendimento medio della popolazione è del 70%, ma la distribuzione dei risultati non è simmetrica. In pratica la massa centrale degli allievi è su rendimenti alti, mentre gli allievi deboli si distribuiscono in modo disperso nei punteggi inferiori.

La prova è da considerarsi facile per gli allievi di sezione A/livello 1, mentre provoca una forte dispersione per quelli di sezione B/livello 2.

Sarebbe interessante riproporla in IV per questi ultimi allievi, per verificare l'eventuale

tendenza della curva a spostarsi verso i punteggi superiori e della deviazione standard a ridursi.

In altri termini gli argomenti toccati nella prova sono acquisiti con una certa padronanza alla fine della terza per gli allievi di sezione A/livello 1, mentre presentano un grado di acquisizione ancora incerto e variabile per gli allievi di sezione B/livello 2.

Tra gli allievi di sezione A e di livello 1 non si notano differenze significative, tra quelli di sezione B e di livello 2 si nota invece una differenza significativa a favore dei secondi.

Per quanto riguarda il confronto 1969-85, esiste uno scarto considerevole in favore degli allievi del 1985.

Al rendimento medio del 51% del 1968-69, si contrappone quello del 70% nel 1985.

Ci riferiamo naturalmente ai settori specifici inclusi nella prova, senza possibilità di estendere tale scarto all'apprendimento della matematica in generale.

Lo scarto favorevole concerne l'insieme della popolazione; in altri termini non vi è stato un avanzamento solo per una parte degli allievi ma per l'insieme della popolazione scolastica.

Si evidenzia un fenomeno interessante (in parte atteso): tra la scuola maggiore e il ginnasio del 1969 le differenze non erano così marcate come lo sono oggi tra la sezione A - corso 1 e la sezione B - corso 2.

Ciò deriva dal fatto che la suddivisione percentuale degli allievi nei diversi curricula ha subito un capovolgimento (mentre vi era un terzo degli allievi al ginnasio e due terzi alla scuola maggiore, oggi circa due terzi frequentano la sezione A livello 1 e un terzo la sezione B livello 2) ed è anche il segno di una selezione più di tipo sociale nel passato, più legata alle capacità scolastiche oggi.

Non si vuole trarre alcuna conclusione, tanto più che il vantaggio descritto potrebbe essere il segno di un maggior impegno didattico attuale nel calcolo letterale al quale potrebbero corrispondere carenze in altri settori di apprendimento della stessa matematica.

La formazione dopo la scolarità obbligatoria

Riassunto di un rapporto dell'OCDE (La formation après la scolarité obligatoire, 145 pages, OCDE, Paris, 1985) pubblicato nel Bollettino d'informazione «L'innovation dans l'enseignement» del mese di ottobre 1985.

In questo rapporto è stata presa come punto di partenza la rapida espansione data alle possibilità di formazione post-obbligatoria durante gli ultimi due decenni. Sotto l'effetto congiunto dell'evoluzione demografica, di una domanda che aumenta incessantemente e degli elevati tassi di disoccupazione fra la gioventù, un numero crescente di giovani che hanno raggiunto l'età legale di fine della scolarità obbligatoria entra nel secondo ciclo dell'insegnamento secondario, nell'apprendistato e nelle altre diverse strutture scolastiche non chiaramente definibili che associano l'insegnamento, la formazione e gli stages pratici d'introduzione al lavoro.

La tendenza che si manifesta nei paesi industriali d'occidente a prolungare la durata dell'insegnamento e della formazione iniziali, come è il caso negli Stati Uniti e nel Giappone, ha parecchie conseguenze. In primo luogo, l'insegnamento secondario del secondo ciclo, o post-obbligatorio, è diventata la principale via di passaggio verso la vita attiva o una formazione ulteriore, cosicché si urta contro gran parte delle difficoltà che già prima si ponevano alla fine della scolarità obbligatoria. Secondariamente, il passaggio dall'adolescenza all'età adulta, che un tempo avveniva in modo abbastanza semplice e rapido nel momento in cui gli adolescenti lasciavano la scuola per mettersi al lavoro, ad eccezione della minoranza che seguiva studi superiori, è diventato ai nostri giorni, per una quantità molto maggiore di giovani, un periodo lungo e pieno di incertezze. In terzo luogo, l'entrata più tardiva nella vita attiva e la mancanza di altre interessanti possibilità per i giovani che si avvicinano ai vent'anni hanno indotto i governi ad assumere un'accresciuta responsabilità nei confronti di una parte sempre più importante, se non della totalità, dei giovani dai sedici ai diciotto o diciannove anni.

I tipi di struttura

Il modo in cui la responsabilità dei poteri pubblici si manifesta nei confronti dei giovani varia considerevolmente da un paese all'altro; la stessa cosa vale per le politiche che reggono l'insegnamento e la formazione a livello post-obbligatorio.

Lo studio fa apparire tre modelli d'organizzazione nettamente distinti che si rivolgono ai giovani dai sedici ai diciannove anni: il modello «scolastico» che favorisce una scola-

rizzazione a tempo pieno per la maggior parte del gruppo d'età; il modello «duale» che si distingue per l'esistenza di un settore molto forte e altamente sviluppato d'apprendistato; il modello «composto» la cui particolarità essenziale consiste nell'importante posto riservato a una formazione dispensata al di fuori del sistema d'insegnamento «formale» e della competenza delle autorità scolastiche. Questi modelli illustrano le differenze che distinguono da un paese all'altro l'organizzazione dell'insegnamento e il tipo di problemi cui è confrontata. Tuttavia, questi tre tipi di organizzazione coesistono e le linee di demarcazione esistenti fra di essi si sono ulteriormente sfumate con la più recente evoluzione.

Ciò nondimeno, qualunque sia il tipo di organizzazione adottato, in tutti i paesi membri ci si allarma della sorte degli adolescenti che si trovano, in una maniera o nell'altra, lasciati in disparte, cioè esclusi dal settore «formale» o emarginati in un'età relativamente precoce. L'espansione dell'insegnamento post-obbligatorio mostra che al momento attuale i giovani sfavoriti sul piano degli studi non sono più unicamente gli allievi che non hanno terminato normalmente la scolarità obbligatoria o che non sono riusciti, ma anche i giovani che lasciano i loro studi senza aver ottenuto nessuna qualifica professionale riconosciuta a livello di secondo ciclo secondario. A questo riguardo, i paesi che praticano il modello «duale» sembrano ottenere migliori risultati rispetto a quelli ove predomina il modello «scolastico» degli studi a tempo pieno.

La partecipazione delle giovani agli studi

Il notevole aumento delle giovani che seguono la via degli studi ha fortemente contribuito all'espansione che, nel corso degli ultimi decenni, si è verificata nel secondo ciclo dell'insegnamento secondario.

Attualmente, i tassi di scolarizzazione complessivi dei giovani e delle giovani sono in generale ben equilibrati, ma sensibili differenze continuano a distinguere i tipi di studio seguiti. La maggior parte delle giovani frequenta la scuola a tempo pieno nei settori degli studi letterari o nelle formazioni professionali che conducono alle professioni tradizionalmente femminili. L'incidenza più elevata della disoccupazione nelle giovani, le più grandi difficoltà che esse incontrano nel trovare degli stages di formazione al di fuori della scuola o nel trovare delle possibilità d'impiego che permettano loro di beneficiare di congedi di formazione allo scopo di seguire corsi in alternanza con il lavoro o per effettuare studi a tempo parziale, sono un segno dell'handicap che esse continua-

no a subire nella società in generale e più particolarmente nel mondo del lavoro.

Organizzazione e contenuto degli studi

Data l'importanza acquisita dal sistema d'insegnamento ordinario, che accoglie la gran parte dei giovani dai sedici ai diciotto anni, lo studio presta particolare attenzione all'effetto dell'espansione sugli istituti d'insegnamento secondari del secondo ciclo. Si nota che l'organizzazione attuale di questi istituti sembra rilevare maggiormente modificazioni minori, apportate man mano che questo insegnamento s'allargava, tenuto conto della nuova composizione degli effettivi nell'introduzione di iniziative e di misure pedagogiche chiaramente concepite. Tale tipo di organizzazione scaturisce però anche dalla natura delle riforme scolastiche intervenute nel corso degli ultimi decenni. Incastrate fra due settori fondamentali – l'insegnamento obbligatorio e l'insegnamento superiore, dotati di basi di potere differenti ma potenti – le scuole secondarie del secondo ciclo si sono molto sovente trasformate causa le pressioni che su di loro esercitavano il livello precedente e quello seguente del sistema d'insegnamento, senza tener sufficientemente conto degli scopi e degli obiettivi che sono loro propri.

Nella maggioranza dei paesi dell'OCDE, il centro d'interesse passa dalle questioni relative agli istituti a quelle che concernono il contenuto e l'organizzazione degli studi. In questo rapporto vengono lungamente trattati alcuni dei principali problemi che si pongono attualmente in questo campo. Mettendo in luce alcuni dei principali cambiamenti intervenuti nel contesto socio-economico e le loro conseguenze per le politiche dell'insegnamento e della formazione, si sottolinea la necessità di procedere a un nuovo approfondito esame delle definizioni tradizionali dell'insegnamento generale, tecnico e professionale, dell'insegnamento e della formazione, dell'educazione primaria e ricorrente e delle differenze che le contraddistinguono.

Orientamento e selezione

Infine, lo studio mette in evidenza alcune incidenze derivanti dal ruolo essenziale del livello post-obbligatorio sull'orientamento, sulla ripartizione e sulla selezione degli allievi.

Riconoscendo la necessità di offrire a questo livello delle scelte fra diverse possibilità, si chiede il massimo impegno in favore di una maggiore equità e di una maggiore trasparenza in materia di selezione e di concessione di certificati e di diplomi e l'introduzione di misure che permettano agli allievi di prendere coscienza delle scelte che loro si offrono. E innanzitutto si mette l'accento sulla responsabilità delle autorità scolastiche, le quali devono fare in modo che i giovani non siano definitivamente bloccati o emarginati dalle scelte che hanno dovuto fare o dalle decisioni che hanno dovuto prendere in un momento così precoce e così complesso della loro vita.



COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA NELLE SCUOLE MEDIE TICINESI

Nuovi traguardi

È con qualche soddisfazione che i sottoscritti licenziano il settimo numero di «Collegamento». Una delle promesse fatte ai colleghi quando assumemmo questo incarico fu che avremmo messo a loro disposizione, in un lasso di tempo ragionevole, quei fondamentali strumenti didattici dei quali la nostra scuola ed essi per primi lamentavano la mancanza.

Dei grossi lavori messi allora in cantiere, ben tre hanno portato frutti cospicui e crediamo già offrano, o stiano per offrire, qualche non lieve sussidio ai colleghi impegnati a ritmo serrato nell'attività scolastica.

Ci riferiamo, ovviamente, alla prima parte dell'Antologia Vigo, al manuale Negro per le II, e alla prima parte dell'Antologia di documenti di storia svizzera e ticinese, che da febbraio circola nella nostra scuola. Il nostro programma, oltre al completamento del primo volume di quest'ultima, con la preparazione dei documenti medievali e il loro invio ai colleghi, prevede, in tempi relativamente brevi (entro l'86), la definitiva messa a punto della seconda parte dell'Antologia Vigo. Si dovrà invece pazientare un po' di più sia per la prosecuzione dell'Antologia di documenti svizzeri e ticinesi dell'età dai baliaggi (II volume) e dell'Otto e Novecento (III volume), sia per quelle cartelle iconografiche delle quali, con non poche difficoltà, si sta occupando Adriano Martignoni.

Quanto al manuale Negro, diamo in questo stesso numero di «Collegamento», una sintesi delle osservazioni pervenuteci, mentre aspettiamo anche le indicazioni che una commissione di nomina governativa aveva promesso di offrirci; il lavoro potrebbe essere ripreso da un gruppo di docenti che, nell'ambito dell'aggiornamento e con adeguato sgravio, volesse assumersene l'onere.

Già nel passato abbiamo dato spazio a contributi e proposte didattiche di colleghi insegnanti di storia e il nuovo contributo dei colleghi Giuseppe Negro, Sergio Fontana e Nico Righetti presentato in questo numero di «Collegamento» costituisce una ripresa di questo, a nostro avviso utile, scambio di informazioni tra i docenti della media, importante proprio perché fondato sulla loro pratica scolastica.

Il progetto generale dell'Antologia era – e resta –, lo sappiamo, ambizioso, non solo nell'ideazione di base ma, soprattutto, nelle scelte operate sul campo, prima fra tutte quella di scartare la via senz'altro più facile della circolazione semiclandestina dei materiali per adottare invece lo stile scientifico della pubblicazione, sia pur provvisoria, a tiratura limitata, ma tale da suscitare il dibattito, provocare la critica, possibilmente costruttiva, di tutti gli interessati, senza affatto escludere l'intervento di lettori e studiosi anche esterni al mondo della scuola. È con grande piacere che ci siamo visti recensire la nostra ultima fatica, sia pure da un ex-collega, sul «Corriere del Ticino», non tanto per le lodi che ce ne sono venute (ma unite a

critiche del resto preziose) quanto perché siamo del parere che la scuola, come in generale la cultura, abbia bisogno, per essere realmente viva e produttiva, di un continuo ricambio d'aria, e dunque della partecipazione – della critica – anche di chi non è strettamente 'addetto ai lavori'.

È con questo stesso spirito che abbiamo ripreso un altro vecchio tema, quello dei rapporti tra la storia e la geografia nei programmi e nella prassi didattica della Media, e ci accingiamo a riesaminare il programma di storia della I, reso ormai almeno in parte obsoleto dalla ristrutturazione dei programmi della scuola elementare. Anche su questi problemi abbiamo sollecitato l'attenzione dei colleghi e ce ne auguriamo il contributo attivo, tanto più prezioso in quanto essi più e meglio di noi vivono la realtà quotidiana delle classi.

Angelo Aioldi
Giulio Guderzo
Gianni Tavarini

Fortunat Sprecher von Berneck - Philipp Clüver, I Grigioni, particolare, 1617.



«Lunga durata» e «preindustriale»

La recente scomparsa di Fernand Braudel ha fornito l'occasione per un primo bilancio della sua figura di studioso. C'è chi ha ricordato il suo itinerario intellettuale, chi la sua prigionia nei campi nazisti, chi la lunga e feconda direzione delle «Annales». Nessuno ha tuttavia tralasciato di ricordare, pur dalla sua angolazione particolare, le novità metodologiche che Braudel ha apportato allo studio della storia.

Se vogliamo mettere ordine nella catena infinita di eventi che chiamiamo storia, è necessario ricorrere a schemi interpretativi. Braudel ha suggerito l'impiego di un modello fondato su tre scale temporali. La prima, che si misura in secoli e millenni, mette in evidenza le «strutture», la civiltà materiale, quei comportamenti ripetitivi e quell'ambiente che cambiano solo impercettibilmente nel tempo. Al di sopra di questa realtà, che costituisce in un certo senso lo zoccolo sul quale si fonda ogni attività, ne esiste un'altra, più mobile, più varia, che Braudel definisce «congiuntura» e i cui ritmi si misurano in decenni. Infine, alla superficie della storia, stanno gli «avvenimenti», la sequenza quotidiana degli eventi politici, militari, diplomatici tanto cari alla storiografia tradizionale, che Braudel non rifiuta ma che cerca invece di collocare nel più vasto orizzonte della totalità dell'esperienza storica. Questa tripartizione, che ha come punto di partenza il famoso saggio sulla lunga durata, consente di evitare pericolosi schematismi che ci fanno perdere di vista la dinamica dei fatti storici. Consideriamo ad esempio due termini entrati nell'uso corrente: età industriale ed età preindustriale. Siamo spesso indotti, quasi inavvertitamente, a considerare la prima come un'era in cui le innovazioni si susseguono a ritmo vorticoso, in cui non sono ammesse pause nello sviluppo e in cui non c'è posto per l'eredità del passato.

Al contrario, l'età preindustriale viene considerata come un mondo immobile, appena increspato qua e là da mutamenti percepibili con difficoltà. C.H. Waddington ha illustrato con molta arguzia questa visione della realtà ricordando che «se un antico romano fosse stato trasportato diciotto secoli avanti nel tempo egli si sarebbe trovato in una società che avrebbe imparato a capire senza eccessive difficoltà. Orazio non si sarebbe sentito fuori posto come ospite di Walpole e Catullo si sarebbe sentito a casa propria tra le carrozze, le donnine e le torce illuminanti della Londra notturna del Settecento». Due o tre generazioni più tardi, Catullo e Orazio si sarebbero certamente trovati a disagio in mezzo ai telai mossi dal vapore, e si sarebbero ritratti impauriti di fronte allo sferragliare assordante delle prime locomotive.

L'arguzia di Waddington cela però una realtà assai più complessa e variegata, perché al di sopra della vita materiale la storia assume ritmi più affannosi che si possono percepire soltanto impiegando scale temporali diverse.

Il caso della tecnologia è forse quello che meglio di tutti può illustrare quanto poco immobile fosse il mondo preindustriale. Senza risalire a quel periodo di grande fervore tecnologico che fu l'età neolitica, basta considerare il millennio che ha preceduto la rivoluzione industriale. Durante quei dieci secoli si sperimentarono innovazioni decisive in ogni campo. In agricoltura grazie all'aratro pesante, al ferro di cavallo, all'attacco a tandem degli animali, al basto, si ottenne un vistoso incremento della produttività. Nei trasporti marittimi la bussola, le carte nautiche, le tavole trigonometriche, il timone di poppa diedero un impulso formidabile nel rendere più sicura e più spedita la navigazione. La carta, gli orologi, il cannone, la polvere da sparo, i mulini a vento, i caratteri

mobili per la stampa, i progetti ingegnosi di macchine intese a risparmiare lavoro precorsero l'industria moderna al punto che si parla ormai, per alcune aree in cui si registrò una particolare concentrazione produttiva, di proto-industrializzazione.

Per marcare questa novità, Elisabeth Carus-Wilson ha intitolato un suo articolo ormai classico «Una rivoluzione industriale del XIII secolo». Il titolo può sembrare un po' eccessivo ma, secondo uno dei massimi storici della tecnologia, Lynn White jr., la società medievale disponeva, nel suo complesso, di un patrimonio tecnologico in grado di sostenere uno sviluppo industriale simile a quello sperimentato in Inghilterra cinque secoli più tardi. Più recentemente, un altro storico anglosassone, Eric L. Jones, ha creduto di individuare in questa straordinaria capacità innovativa le radici del «miracolo europeo» che egli considera tale proprio in relazione alla staticità, pur sempre relativa, del mondo orientale.

Alla luce di queste osservazioni è ancora giustificato considerare la rivoluzione industriale come un momento di rottura rispetto al passato, come l'inizio di una nuova «lunga durata»? Credo di sì, anche se non dobbiamo cadere nell'errore di pensare ad una cesura netta e irrimediabile. La liquidazione della vecchia eredità costò tempo, denaro e sofferenze. La novità della rivoluzione industriale non stava tanto nella qualità delle innovazioni bensì nella loro intensità e nella loro concentrazione nel tempo. A partire dal 1760 si innescò una combustione a catena che nel corso di un secolo mutò il volto dell'Inghilterra. La ragnatela industriale che si incominciò allora a tessere intorno al globo non è ancora compiuta e già si prospetta una nuova rivoluzione sprigionata dall'applicazione della scienza al mondo della produzione con tutto il carico di speranze e di timori che ogni nuova rivoluzione trascina con sé. La speranza della liberazione dell'uomo dal lavoro ripetitivo; il timore della disoccupazione di massa provocata dalla capacità delle macchine di produrre una quantità crescente di beni con una occupazione decrescente. Ma proprio perché stiamo vivendo un'esperienza paragonabile a quella della prima rivoluzione industriale, possiamo constatare con i nostri occhi quanto difficile e incerta sia la transizione verso un nuovo modello di società perché, come aveva già avvertito E. Carr, anche nelle rivoluzioni vecchio e nuovo coesistono per un periodo di tempo assai più lungo di quello che gli innovatori desidererebbero.

Giovanni Vigo

Heinrich Ludwig Muoss, Carta della Svizzera, particolare, 1698.



Le illustrazioni che accompagnano il presente *Collegamento* sono tolte dalla cartella *500 Jahre Schweizer Landkarten* pubblicata da Georges Grosjean presso l'ed. Orell Füssli Verlag, Zurigo 1971.

La cartella contiene 29 carte geografiche della Svizzera riprodotte in fac-simile (la prima pubblicata nel 1495/97 e l'ultima nel 1969), accompagnate da un testo di presentazione.

Nuove risposte sul manuale

Considerazioni generali

Un ampio dibattito sul manuale di storia e sul suo uso nella scuola è stato suscitato dalla diffusione nella scuola media della proposta Negro e dalla relativa richiesta di pareri da parte dell'Ufficio dell'insegnamento medio ai docenti interessati.

Sul precedente numero del nostro bollettino, avevamo pubblicato una sintesi delle prime risposte giunte da Camignolo, Chiasso, Lugano e Viganello.

Ci limitiamo a ricordare ai colleghi che nessuno dei primi interventi rifiutava a priori l'idea di un oculato impiego del manuale o di 'testi' di tipo manualistico e che soltanto Chiasso criticava radicalmente la proposta Negro, rinviando i colleghi interessati al nostro articolo «Prime risposte sul manuale» per un'informazione più dettagliata.

Nel frattempo numerosi altri docenti di storia ci hanno fatto pervenire le loro osservazioni, in un ampio ventaglio di interventi collettivi (Acquarossa, Barbengo, Bedigliora, Breganzona, Canobbio, Chiasso, Gravesano, Locarno 1, Losone 1 e Tesserete) e una presa di posizione individuale.

Riferendosi ad una nostra affermazione, in merito al cambiato atteggiamento dei docenti di storia di fronte al manuale, rispetto ad alcuni anni fa, i colleghi di Chiasso, in una nuova presa di posizione, fanno notare «che questo cambiamento c'è stato, ma è motivato dalla semplice considerazione, da noi già esternata, che sono cambiati - per impostazione, didattica, contenuti, materiali di lavoro, ecc... - numerosi manuali di storia. Non ci vuole molto a confrontare un manuale di oggi con uno, addirittura della stessa Casa editrice, di non molti anni fa per giungere alla conclusione sopra esposta».

Ci sembra però che l'esigenza del manuale sia sentita da più parti, anche per motivi molto concreti.

I colleghi di Tesserete, pur ritenendo improponibile (e giustamente ci sembra) un nuovo «manuale di stato», fanno notare che, nelle condizioni di lavoro attuali, «non esiste un libro di testo, un manuale unico per nessun programma di storia nel settore medio. I docenti svolgono il programma con l'aiuto di tutta una serie di fogli ciclostilati, cartine, ecc. che vengono elaborati volta per volta, secondo il lavoro effettuato in classe». «Essi sottolineano l'aspetto negativo di questa situazione, che se «permette una notevole libertà di programmazione delle varie unità didattiche» comporta però «un grande dispendio di tempo e di lavoro per il docente, e inoltre è una documentazione un po' 'irrazionale' per i ragazzi (e va da sé, sono gli allievi più deboli che rischiano di perdersi nei fogli)».

Anche ai colleghi di Locarno 1 «l'esperienza di molti anni consiglia di lavorare con un manuale. Infatti solo un manuale può garantire la continuità del lavoro, l'equilibrio tra gli argomenti, l'abbondanza del materiale, in particolare le cartine e l'iconografia, che sono necessari per uno svolgimento corretto del programma».

Essi sostengono pure che l'uso del manuale non significa ovviamente la rinuncia al «lavoro individuale del docente» e non impedisce al docente di operare scelte autonome nell'ambito del programma.

Il collega Renato Rossini, che si esprime a titolo individuale, con un impegnativo e documentato rapporto, alle sue osservazioni sulla proposta Negro premette alcune considerazioni di carattere generale, dichiarando il suo favore per l'uso del manuale; in modo particolare egli ritiene che l'idea dell'autore di «suddividere il testo in diversi fascicoli (al limite corrispondenti ai singoli capitoli) offrirebbe ai docenti la possibilità di un'azione selettiva di singole parti del testo,

mantenendo inalterata da un canto la loro possibilità di operare iniziative personali su altri temi, usufruendo d'altro canto di un sussidio didattico valido e prezioso».

Maggiori reticenze appaiono invece nella lettera dei colleghi di Acquarossa, per i quali il manuale deve essere inteso «come strumento didattico, deve essere una fonte di informazione fra le molte che studenti e insegnanti hanno a disposizione». Essi paventano il rischio di una duplice utilizzazione: se «per il docente preparato e sensibile, il testo può rivestire un ruolo complementare ed essere inserito man mano nelle varie attività didattiche», per altri può però diventare «lo strumento inutile (ma gratificante) a cui il docente attinge esclusivamente, proponendo un puro lavoro di memorizzazione dei suoi contenuti».

Essi fanno poi rilevare che i manuali, in generale, «non rispettano i ritmi di apprendimento degli allievi e non stimolano il loro pensiero produttivo e creativo».

Il manuale Negro

In merito alla sostanza del testo Negro, ai pareri negativi espressi in precedenza soltanto da Chiasso, si aggiungono quelli di Gravesano e di Losone 1, e le perplessità di Acquarossa e di Bedigliora.

Per i colleghi di Gravesano, il progetto Negro presenta parecchi aspetti negativi poiché «i contenuti politici abbondano (...) Pochi sono i riferimenti, le relazioni con il presente (...) Il manuale è costruito essenzialmente sul nozionismo».

Essi giudicano il testo troppo carico e ritengono che «un manuale di questo genere creerebbe una certa confusione nei docenti, poca motivazione negli allievi».

I colleghi di Losone 1 si oppongono ad una stampa integrale del testo proposto, perché «a parte alcune pagine sulla storia della Svizzera, esso contiene materiali già esistenti su altri libri disponibili nelle sedi».

I docenti di Acquarossa ritengono che il testo «abbia la tendenza a organizzare in modo sistematico le conoscenze storiche e che ricai i vecchi modelli interpretativi dei

Johann Jakob Scheuchzler, Carta della Svizzera, particolare, 1720.



manuali già in circolazione (escluso il 'Quaderno dell'allievo' e le importanti citazioni didattiche),» non garantendo una sufficiente libertà metodologica di approfondimento e di ricerca.

Pur lodando le buone intenzioni dell'autore, essi ritengono che vi sia una contraddizione tra le indicazioni metodologiche e il testo vero e proprio, ritenendo la formulazione delle varie unità didattiche troppo nozionistica e direttiva.

Per queste ragioni, essi dichiarano di non potersi pronunciare a favore di un'utilizzazione generalizzata da parte di tutti gli allievi del manuale, che dovrebbe invece avere «la funzione di aiutare e dare nuovi stimoli ai docenti».

I colleghi di Bedigliora «non entrano nel merito dei contenuti perché ritengono che l'autore abbia svolto un lavoro 'scientificamente' sicuramente valido»; essi temono però che «l'ampiezza dei materiali contenuti nella raccolta rischi di rendere vani quegli intendimenti di ricerca e costante rinnovamento che permettono di anno in anno di utilizzare nuovi materiali, anche sfruttando le continue pubblicazioni monografiche che vengono proposte dall'editoria italiana o francese».

Ai giudizi positivi, pur accompagnati da critiche costruttive e proposte di miglioramento già avanzate da Lugano, Camignolo e Viganello, si aggiungono le osservazioni di Breganzona, Canobbio, Locarno 1 ed una presa di posizione individuale.

I colleghi di Breganzona lodano il lavoro di Negro, giudicato «ottimo nel quadro dello scopo prefissosi, specie nella parte del quaderno per l'insegnante, in alcuni tipi di esercizi proposti», mentre lo considerano «un po' meno valido, per ovvie ragioni nella parte iconografica e in quella cartografica». Essi dubitano però della «opportunità didattica di riconvergere sull'insegnamento manualistico».

Anche i colleghi di Canobbio, pur paventando subdole manovre da parte delle gerarchie dipartimentali (gli esperti?), per le quali non vengono espressi eccessivi apprezzamenti, osservano che «il lavoro s'inserisce positivamente nell'ambito delle iniziative di aggiornamento dei programmi e dei metodi promosse nel corso degli ultimi anni».

A questo proposito ne sottolineano «l'utilità a livello di strumento di consultazione per docenti o per eventuali gruppi di allievi nelle biblioteche di sede», respingendone invece l'uso come manuale generalizzato per tutti gli allievi.

I colleghi di Locarno esprimono un giudizio positivo, pur evidenziando, giustamente, le carenze della veste tipografica attuale. Essi considerano buono il quaderno dell'allievo «che contiene esercizi adatti ed interessanti, ben riuscita la parte manualistica, perché redatta in un linguaggio accessibile e perché ridotta all'essenziale per quanto riguarda i singoli capitoli»; meno positivo il giudizio sul quaderno del docente, giudicato utile, ma non essenziale.

I colleghi di Tesserete sottolineano gli aspetti positivi del testo di Negro: «per

esempio il linguaggio adatto a ragazzi di seconda media, una buona capacità di sintesi di argomenti complessi, un buon inserimento di elementi di storia ticinese e svizzera, ecc...».

Il collega Renato Rossini considera particolarmente positivi tre elementi del manuale: il linguaggio, giudicato «piano, scorrevole, adatto alla categoria di allievi a cui si rivolge»; quindi le schede metodologiche che, afferma, «avviano i ragazzi alla conoscenza delle problematiche connesse con la ricerca storica rendendoli attenti e preparati di fronte ai contenuti precucinati che lo stesso manuale, i testi scolastici in genere, le matrici degli insegnanti offrono loro»; infine le letture di approfondimento, «oltre che essere un utile stimolo per i ragazzi, forniscono anche indicazioni precise per la costituzione di biblioteche storiche nelle sedi».

Rossini non si limita però agli apprezzamenti; dopo aver denunciato gli aspetti negativi di carattere generale - più evidenti nei rimandi che obbligano l'utente ad «armarsi di pazienza e scorrere continuamente il testo avanti e indietro» e nel glossario a fine unità, a cui egli dice di preferire le note in calce alla pagina, passa in rassegna, capitolo per capitolo, i difetti del progetto.

Proposte e suggerimenti

Riassumiamo infine le proposte e suggerimenti formulati dai colleghi insegnanti di storia.

I colleghi di Bedigliora e di Locarno 1 suggeriscono di depositare un certo numero di copie del manuale Negro nelle biblioteche di sede, in modo da poterlo utilizzare, con la massima libertà, per eventuali lavori di gruppo o con una classe.

I colleghi di Locarno si dichiarano favorevoli al «manuale ticinese perché è concepito espressamente per il programma di seconda, in particolare per l'importante settore della storia svizzera e ticinese», auspicando un'operazione analoga anche per la terza media, mentre, per il programma di quarta, giudicano adatti i testi italiani, completati con i materiali reperiti dal docente per quanto riguarda la storia svizzera del XX secolo. Da Bedigliora si propone invece di distribuire un numero limitato di copie, da «lasciare in biblioteca per eventuali lavori di gruppo con una classe», auspicando invece la pubblicazione di «materiali (schede) iconografico, statistico, cartografico (di buona fattura) da inserire nel classificatore che viene costruito assieme all'allievo durante l'attuazione delle varie unità didattiche».

Favorevoli a una distribuzione sistematica di materiali didattici 'preorganizzati' nelle varie sedi sono invece i colleghi di Breganzona, Losone 1 e Tesserete.

I colleghi di Breganzona, pur lodando il lavoro di Negro, esprimono parecchi dubbi sull'opportunità didattica di ritornare a un insegnamento manualistico, ma ritengono necessario affrontare il problema del materiale da destinare all'allievo e scrivono: «non siamo in grado di risolverlo, ma azzardiamo un'idea, che riprende la parte didatticamen-

te più consona ai ragazzi e che si riscontra sui manuali: comporre cioè delle schede iconografiche e cartografiche, tenendo conto dell'interdisciplinarietà e in modo particolare dell'integrazione colla geografia».

I colleghi di Tesserete, contrari alla diffusione del manuale, nel timore che si trasformi in un nuovo 'manuale di stato', limitando la libertà d'insegnamento, ritengono utile «avere a disposizione una serie di schede-base sui principali temi storici. A partire da questo testo primario, comunque non imposto e obbligatorio, si potrebbe poi completare l'argomento con altri tipi di documenti (testi del tempo, diapositive, fotografie, filmati, ecc.) scelti dal docente».

I colleghi di Losone 1 suggeriscono invece di procedere alla stampa ed alla diffusione, in forma tipograficamente corretta, «dei materiali (in particolare quelli iconografici) preparati con grande lavoro di ricerca e di messa a punto, da parecchi docenti impegnati a cercare di migliorare la ricchezza dell'esposizione dei programmi».

Ci sembra che la proposta dei colleghi di Losone 1 - già da noi ripetutamente formulata incontrando a volte anche una palese ostilità da parte di qualche persona interessata - non possa essere più a lungo disattesa, anche se certo comporterà un preventivo esame critico dei materiali in circolazione.

Da Gravesano si consiglia invece di puntare sull'aggiornamento dei docenti, sulla creazione di ulteriori materiali e di «pensare ad un lavoro tipo *Histoire de la Suisse*, ed. Fragnière, tenendo in considerazione la metodologia sottolineata nei programmi della Scuola media e le peculiarità ticinesi nel contesto elvetico ed europeo».

Crediamo con questo di aver riportato fedelmente le risposte formulate dai colleghi insegnanti di storia.

Anche se l'operazione iniziata con la distribuzione di alcune copie del manuale Negro si è ormai conclusa, riteniamo che il dibattito resti tuttavia aperto: la questione del manuale e dei 'testi' di tipo manualistico nella scuola non è sicuramente di facile soluzione, ma ci sembra che un passo avanti sia stato compiuto.

Riteniamo infine che l'apertura di questo dibattito abbia permesso di sgomberare il campo da numerosi equivoci, di stabilire rapporti più sereni anche tra esperti e docenti e di aprire un primo scambio (anche se indiretto) di corrispondenza tra i docenti delle varie sedi. A questo proposito non possiamo che dichiarare la nostra soddisfazione per questa nuova funzione del nostro bollettino; ci auguriamo che anche in futuro, anche su temi di natura diversa, si possa continuare per questa strada, perfezionando i metodi adottati.

Come già segnalato nell'editoriale, l'iniziativa potrebbe tra l'altro essere ripresa nell'ambito dei futuri corsi di aggiornamento, magari con la partecipazione di una nutrita schiera di colleghi interessati e facendo tesoro dei suggerimenti finora pervenuti.

Angelo Airoldi
Giulio Gulerzo
Gianni Tavarini

Programmazione di un'unità per le terze medie: l'Assolutismo

Il materiale che viene presentato in questo articolo è parte di un'unità didattica del programma di storia di terza media, concernente gli aspetti politico-istituzionali dell'Europa dei secoli XVII-XVIII. L'unità comprendeva, nella versione utilizzata in classe, due parti distinte ma complementari: una prima parte – che è quella che qui viene presentata – riguardante l'assolutismo; una seconda parte riguardante le rivoluzioni inglesi.

I motivi che hanno determinato la scelta di questa unità ed il modo in cui è stata affrontata sono riconducibili da un lato alle finalità e agli obiettivi che il programma di terza si prefigge; da un altro alle caratteristiche dei fruitori – cioè degli allievi –, considerati sia singolarmente che come gruppo-classe.

Per quanto concerne il primo aspetto va sottolineato che nel piano di lavoro annuale è stata impostata una scelta di contenuti mirante a far emergere differenti tematiche: quelle economiche (trattando aspetti dell'economia europea dopo le scoperte geografiche), quelle religiose (esaminando la crisi religiosa del 1500), quelle di storia della mentalità (la stregoneria), quelle politico-istituzionali (assolutismo e rivoluzioni inglesi). Si è voluto quindi considerare il programma non come un elenco di argomenti da affrontare necessariamente, ma come un campo di proposte da strutturare sulla base delle esigenze e delle capacità degli allievi. In altri termini: definito – tra gli altri – l'obiettivo di far sì che gli allievi imparassero qual è la struttura disciplinare della storia¹⁾, si è deciso di proporre lo studio di differenti oggetti storici, scegliendo quindi nei programmi i contenuti opportuni.

Ciò non significa, naturalmente, aver abdicato ad altri tipi di obiettivi, né aver concepito la trattazione dei vari argomenti come tematiche a sé stanti: è stata, al contrario, continua preoccupazione del docente delineare rapporti di causalità e collegare i diversi argomenti in un quadro storico generale. Resta comunque il fatto che nel piano di lavoro non ha trovato credito l'ipotesi che tutti i contenuti si dovessero affrontare, o andassero affrontati con lo stesso indice di approfondimento; così come si è esclusa l'ipotesi di ripercorrere la storia dell'Europa moderna in un'ottica esclusiva (economica, o politica, o sociale, ecc.); al contrario si è pensato che «il processo decisionale relativo alla scelta e all'organizzazione dei contenuti che entreranno a far parte delle attività didattiche poste in essere per raggiungere gli obiettivi che ci si è proposti non può che essere logicamente dipendente da tali obiettivi (...). Non è oggettivamente proponibile, infatti, una qualsiasi sorta di istruzione enciclopedica completa, anche se limitata magari a un solo settore di studio, non solo per l'evidente insensatezza di un simile proposito, ma anche perché l'educazione

scolastica non sarebbe mai in grado di tenere il passo con il ritmo di evoluzione quantitativa e qualitativa del sapere scientifico»²⁾; e ciò con buona pace di chi si ritiene in dovere di svolgere il programma dalla prima al-

l'ultima riga con approfondimenti inadeguati agli obiettivi della Scuola Media, o di chi pensa che nella scuola vadano riportati, senza alcuna mediazione di carattere pedagogico e didattico, i risultati più recenti conseguiti dalla ricerca scientifica.

Un secondo ordine di elementi da tenere in considerazione è quello concernente gli allievi. Le classi alle quali il materiale è stato presentato erano terze di sezione A e di sezione B; si tratta quindi di allievi destinati in parte a continuare gli studi, in parte a entra-

L'assolutismo⁸⁾

1. L'assolutismo

Durante il 1600 e il 1700 in Europa i re dei diversi stati cercarono di rafforzare il loro potere e di fare sì che nessuno si opponesse alle decisioni che volevano prendere. I re europei volevano essere dei *sovrani assoluti*, cioè dei sovrani il cui potere era totale; essi infatti decidevano quali leggi dovevano essere fatte, le facevano eseguire da ministri di loro scelta, le facevano rispettare da giudici da loro nominati. Questo modo di governare si chiama *assolutismo*, e si ha quando tutti i poteri sono nelle mani del re. I sovrani assoluti volevano essere gli unici a prendere le decisioni che riguardavano l'organizzazione del loro paese, e non volevano essere contrastati né dai nobili (che nei secoli precedenti erano stati molto potenti) né dai borghesi (mercanti, banchieri, proprietari di manifatture, che dopo le scoperte geografiche erano diventati sempre più ricchi e potenti).

2. La monarchia per diritto divino

Per giustificare il desiderio di essere sovrani assoluti, i re affermavano che il loro potere derivava direttamente da Dio: era cioè Dio stesso che aveva mandato i re sulla terra, affinché governassero gli uomini; in altre parole essi ritenevano di essere monarchi (=re) per *diritto divino*. Quindi se un re governava male, i suoi sudditi non dovevano ribellarsi: la ribellione era infatti anche un atto di disubbidienza verso Dio, che era l'unico a poter giudicare i sovrani.

3. I sovrani assoluti in Europa

Tra i più famosi sovrani assoluti vi furono Luigi XIV re di Francia, lo zar (=imperatore) Pietro il Grande in Russia, Carlo I re d'Inghilterra, Federico Guglielmo in Prussia. Di Carlo I parleremo più ampiamente in seguito; degli altri sovrani assoluti possiamo invece dire che in generale cercarono di rendere più forti i loro paesi, migliorandone l'economia, l'esercito e l'organizzazione interna.

4. Luigi XIV

Luigi XIV divenne re nel 1643, a soli cinque anni: fino al 1661 la Francia fu quindi governata dal cardinale Mazzarino; ma quando questi morì, Luigi XIV decise di governare personalmente. Per evitare che i nobili limitassero il suo potere, Luigi XIV fece costruire a Versailles, presso Parigi, una splendida reggia, e costrinse i più importanti nobili francesi ad abitarvi, per tenerli più facilmente sotto controllo. Inoltre Luigi XIV scelse i suoi collaboratori tra i borghesi: il più importante fu il ministro delle finanze e della marina, Jean-Baptiste Colbert; grazie a lui la Francia aumentò le manifatture, migliorò la flotta, sviluppò il commercio e divenne un paese assai ricco. Luigi XIV inoltre rese più potente l'esercito francese (i soldati passarono da 60.000 a 300.000), fece costruire ai confini della Francia molte fortificazioni e combatté diverse guerre per imporre l'egemonia della Francia su tutta l'Europa. Queste guerre furono assai dure per il popolo francese, e per lo più inutili: Luigi XIV infatti non riuscì a sottomettere il resto dell'Europa, anche se alla sua morte (1715) la Francia era uno dei paesi più ricchi e progrediti del continente. Per lo splendore e la potenza del suo regno Luigi XIV fu soprannominato il Re Sole.

5. Pietro il Grande

In Russia lo zar Pietro il Grande divenne sovrano nel 1689 e governò in modo assoluto fino all'anno della sua morte, avvenuta nel 1725. Anch'egli rafforzò l'esercito, rese più potente la flotta, migliorò l'amministrazione dello stato; inoltre istituì scuole, fece tradurre libri, favorì la costruzione di manifatture e di officine di armi. Poco o nulla fece invece per migliorare le condizioni dei contadini, in maggioranza servi della gleba. Anche Pietro il Grande condusse diverse guerre, grazie alle quali la Russia estese i suoi territori verso occidente, in direzione del Mar Baltico.

6. Federico Guglielmo

In Prussia fu Federico Guglielmo di Hohenzollern a governare come sovrano assoluto dal 1640 al 1688; anch'egli rafforzò l'esercito, riuscì a imporre un efficiente sistema di tassazione, favorì lo sviluppo delle manifatture e delle vie di comunicazione. Per evitare che i nobili (Junkers) lo ostacolassero, riservò loro le cariche più alte nello stato e nell'esercito e rafforzò il loro potere sui contadini servi della gleba. Intervenne anche in diverse guerre, grazie alle quali ampliò i suoi territori.

re nel mondo del lavoro al termine della Scuola Media. Le sezioni A erano in generale classi omogenee per quanto riguardava la velocità di apprendimento, non presentavano particolari problemi nei rapporti interpersonali e il clima di lavoro era pertanto positivo; anche motivazione e interesse erano di buona qualità. Nelle sezioni B la motivazione era meno omogenea; esistevano alcuni allievi che frequentavano il corso pratico (ma che comunque non avevano eccessivi problemi di motivazione e di apprendimento per la storia); diversa la situazione in riferimento ai rapporti interpersonali tra gli allievi, impostati su una certa conflittualità e con punte di aggressività verbale talvolta preoccupanti. Da segnalare ancora nella sezione B una diffusa difficoltà nel discriminare con precisione tra concetti simili (uso con valore sinonimico di termini come guerra e battaglie, terreno e territorio, Stato e governo, ecc.) e una insufficiente capacità nell'espressione, sia scritta sia orale.

A partire da questa situazione si è deciso di affrontare l'assolutismo tenendo conto delle difficoltà, delle capacità e dei bisogni degli allievi; l'inserimento dell'argomento nel programma è parso opportuno in quanto per gli allievi che non frequenteranno altre scuole oltre la quarta media esso costituisce un'opportuna occasione per introdurre il tema dell'organizzazione dello Stato, delle istituzioni, dei meccanismi di articolazione del potere politico; inoltre il tema permette un confronto con il presente, dando adito all'esame di problemi di educazione civica; infine propone concetti e problemi (monarchia assoluta, separazione dei poteri, ecc.) che costituiscono i prerequisiti essenziali per lo studio di argomenti successivi, dalla rivoluzione francese, alla Restaurazione, alle lotte per la libertà della prima metà del secolo XIX.

D'altra parte l'argomento si prestava anche ad alimentare discussioni in feed-back: dal modo in cui gli uomini organizzano la loro convivenza, alla necessità delle leggi, per giungere a una riflessione (in particolare nelle sezioni B) sulla necessità che regole di convivenza e di rispetto vengano osservate anche nel gruppo-classe; si è cioè fissata una batteria di obiettivi non solo cognitivi, ma anche socio-affettivi, correlati naturalmente ai precedenti³⁾.

Il materiale fornito agli allievi è stato il seguente:

– una scheda di parte generale (questo materiale è stato redatto dal docente badando a fornire sull'assolutismo un paio di idee-chiave e alcune esemplificazioni); senza quindi pretendere di trattare il tema in modo troppo approfondito e tentando di mantenere un linguaggio quanto più semplice possibile;

– esercizi relativi alla parte generale (tali esercizi sono stati impostati prevalentemente in funzione di un lavoro analitico; il loro scopo era quello di condurre l'allievo a esaminare con attenzione il testo di parte generale: dapprima per comprenderne il significato, poi per isolare informazioni, classificarle e organizzarle in schemi differenti

Esercizi

Es. 1. Sulle linee del tempo indica il periodo in cui governarono i vari sovrani:

| | | | |
|--------------------|------|-------|------|
| Luigi XIV | 1600 | _____ | 1750 |
| Pietro il Grande | 1600 | _____ | 1750 |
| Federico Guglielmo | 1600 | _____ | 1750 |

Es. 2. Accanto ad ogni definizione scrivi il nome del personaggio storico, scegliendolo nell'elenco scritto al termine dell'esercizio.

- Re d'Inghilterra che governò come sovrano assoluto _____
 Sovrano assoluto della Prussia _____
 Ministro di Luigi XIV _____
 Imperatore russo _____
 Governò la Francia durante la minore età di Luigi XIV _____
 Re di Francia sovrano assoluto _____

Mazzarino, Colbert, Carlo I, Luigi XIV, Pietro il Grande, Federico Guglielmo.

Es. 3. Scegli la continuazione corretta, in modo da completare l'inizio della frase.

Si chiama ministro:

- la persona che ha il compito di occuparsi di un settore di un paese, organizzandone, ad esempio, l'economia, o l'esercito, o l'istruzione
- la persona che comanda l'esercito di uno stato, guidandolo in battaglia
- colui che ha il compito di impedire al re di governare in modo assoluto

Egemonia significa:

- superiorità, predominio
- organizzazione dell'esercito
- insieme delle persone che aiutano il re a governare

Gli Junkers erano:

- i contadini prussiani servi della gleba
- i collaboratori dell'imperatore russo
- i nobili prussiani

La parola finanze indica:

- le terre e le industrie possedute da una persona
- il denaro posseduto da una persona, o dallo stato, o da un'associazione
- i guadagni ottenuti con il commercio

Le manifatture:

- trasformano le materie prime in prodotti lavorati, impiegando soprattutto il lavoro dell'uomo
- lavorano i prodotti a macchina, senza l'intervento dell'uomo
- producono le macchine che in seguito serviranno per lavorare altri prodotti

Amministrazione dello stato significa:

- preparazione dei soldati e dei marinai di uno stato a combattere eroicamente
- controllo che il re esercita sui suoi collaboratori
- organizzazione di un paese (ad esempio per quel che riguarda la raccolta delle tasse e il loro impiego)

Es. 4. Nello schema seguente indica con brevi espressioni le più importanti iniziative prese dai sovrani nei vari campi indicati.

| | Campo militare | Campo economico | Altri provvedimenti |
|--------------------|----------------|-----------------|---------------------|
| Luigi XIV | | | |
| Federico Guglielmo | | | |
| Pietro il Grande | | | |

da quelli con cui le informazioni erano state presentate nella parte generale). I primi due esercizi avevano lo scopo di spingere l'allievo a individuare l'arco cronologico in cui si colloca il maggior sviluppo dell'assolutismo e a memorizzare – tramite ripetizione – il nome dei personaggi più importanti. Il terzo esercizio, attraverso una batteria di scelte multiple, mirava invece a verificare la corretta comprensione del testo e ad esercitare negli allievi la capacità di discriminare tra concetti⁴⁾. Il quarto esercizio era quello più complesso: l'allievo doveva a) individuare nel testo le principali iniziative dei vari sovrani assoluti; b) classificare tali iniziative; c) trascriverle nella tabella a doppia entrata; – documento con esercizi (il documento ha costituito il momento iniziale della unità didattica: è stato letto in classe e quindi il docente ha fatto formulare e discutere agli allievi ipotesi relative ad alcuni passi. L'apprendimento delle ipotesi corrette è stato poi verificato con i primi sei item della relativa batteria di scelte multiple; gli ultimi due item sono invece serviti a verificare le capacità di applicazione di concetti esposti nella parte generale alla comprensione del documento);

– materiale iconografico (consistente in ritratti di Luigi XIV, Colbert, Pietro il Grande, Federico Guglielmo e in una cartina dell'Europa indicante gli Stati e i territori di cui si parla nella parte di spiegazione generale. Ciò non a semplice scopo esornativo, ma in omaggio alle tesi di Riesmann sugli «stili» di apprendimento⁵⁾).

Il lavoro ha richiesto complessivamente quattro ore di lavoro in classe; è stato completato in seguito affrontando il tema delle rivoluzioni inglesi e si è concluso con una prova di valutazione. Per tale prova sono stati scelti esercizi di tipo chiuso (scelte multiple, cartine mute, vero/falso, ecc.) in modo da neutralizzare al massimo i possibili effetti negativi della difficoltà degli allievi nell'espressione scritta⁶⁾. A titolo di esempio si danno di seguito alcuni degli item proposti:

Si chiama sovrano assoluto:

- a) un re che governa con l'aiuto dei nobili
- b) un sovrano che concentra nelle sue mani tutto il potere
- c) un sovrano che governa senza l'aiuto dei ministri

Essere re per diritto divino significa:

- a) che il re era tenuto a governare seguendo i comandamenti di Dio
- b) che il re governava perché voleva che i sudditi rispettassero Dio
- c) che il re governava perché tale diritto gli era stato dato da Dio stesso

Con l'espressione 'monarchia parlamentare' si intende:

- a) un governo in cui il re impone la sua volontà al Parlamento
- b) un governo in cui il re è eletto dal Parlamento
- c) un governo in cui il re divide il potere con il Parlamento

I sovrani assoluti governano per lo più:

- a) provvedendo a migliorare le condizioni di vita della popolazione più povera
- b) cercando di rafforzare i loro stati economicamente e militarmente
- c) sforzandosi di ottenere l'appoggio di tutta la popolazione

La repubblica è:

- a) un governo in cui il re divide il potere con i ministri
- b) un governo in cui non c'è il re, e chi detiene il potere è eletto dal popolo

c) un governo in cui i nobili eleggono uno di loro re

Per la valutazione si è ricorsi ai metodi di correzione dei test di profitto messi a disposizione dalla statistica, determinando la distribuzione dei punteggi e la derivazione standard, e operando infine con la distribuzione pentenaria⁷⁾. Nell'impossibilità di proporre i risultati nella loro completezza (in quanto la verifica verteva anche sulle rivoluzioni inglesi) e di giudicare l'adeguatezza della procedura didattica (materiali + esercizi)

Documento

Le idee politiche di un sovrano assoluto

Chi ha dato il re agli uomini, cioè Dio, ha voluto che fossero rispettati come i suoi sostituti in terra, il cui comportamento solo Dio ha il diritto di giudicare. Pertanto è sua volontà che chiunque sia nato suddito ubbidisca senza discutere. L'ordine delle cose viene capovolto se si attribuisce ai sudditi il compito di decidere. Infatti solo alla testa spetta di decidere: le membra del corpo devono eseguire ciò che la testa ha deciso. Un sovrano non deve lasciarsi governare: deve essere il padrone. Ascolti pure i membri del suo consiglio, ma decida da solo. Il benessere e la sicurezza nelle province possono essere garantiti soltanto se l'autorità è tutta concentrata nella persona del sovrano; se ne viene attribuita ad altri anche minima parte, ne derivano mali gravissimi. (Luigi XIV)⁹⁾

Secondo Luigi XIV i re hanno diritto di governare perché...

- a) sono stati scelti dal popolo
- b) sono stati scelti da Dio per governare gli uomini
- c) sono gli unici capaci di giudicare come deve essere governato un paese
- d) sono stati fatti re da persone che sono intelligenti e istruite

Secondo Luigi XIV la volontà di Dio è che...

- a) i sudditi aiutino il loro re a governare
- b) i sudditi obbediscano al loro re senza discutere e senza ribellarsi
- c) i sudditi si ribellino al loro re se questi governa male
- d) i sudditi costringano il re ad ascoltare il loro parere riguardo al governo del paese

Dicendo che «solo alla testa spetta di decidere» Luigi XIV intende affermare che...

- a) solo alle persone intelligenti spetta il diritto di prendere decisioni
- b) le decisioni riguardo al governo devono essere prese solo dal re
- c) il governo di un paese deve essere affidato a chi è alla testa dell'esercito
- d) solo chi è sano di mente può consigliare il re riguardo al governo del paese

Dicendo che «un sovrano... deve essere il padrone» Luigi XIV intende affermare che:

- a) il re deve essere il proprietario di ogni cosa nel regno
- b) il re deve essere l'unico a prendere le decisioni riguardanti il governo
- c) il re deve togliere a tutti i nobili e i borghesi le loro proprietà
- d) il re deve possedere più ricchezze di tutti i suoi sudditi

Secondo Luigi XIV il re deve...

- a) ascoltare i consigli dei suoi collaboratori e seguirli
- b) lasciare da parte i consigli dei suoi collaboratori: non deve neppure ascoltarli
- c) ascoltare i consigli dei suoi collaboratori ma decidere poi di testa sua
- d) lasciare che siano i suoi collaboratori a prendere le decisioni più importanti

Secondo Luigi XIV la sicurezza del paese è garantita solo se...

- a) tutto il potere è concentrato nelle mani dei ministri del re
- b) tutto il potere è concentrato nelle mani del re
- c) il re e i suoi ministri collaborano nel governo
- d) il re consiglia i suoi ministri su come governare

In questo documento Luigi XIV difende un tipo di governo che si può definire...

- a) governo democratico
- b) assolutismo
- c) governo del popolo
- d) repubblica

In questo documento Luigi XIV sostiene...

- a) che il suo potere è tale per diritto divino
- b) che il suo potere è tale per i suoi meriti personali
- c) che il suo potere deriva dalla volontà del popolo
- d) che il suo potere deriva dal fatto che lui era il più forte rispetto ai nobili e ai borghesi.

zi+verifica) sulla base dei riscontri avuti dai test di valutazione, ci limitiamo alle seguenti considerazioni: per le sezioni A non si è avuto alcun insufficiente e il test è generalmente classificabile di difficoltà medio bassa; per le sezioni B gli insufficienti sono stati pari al 5% circa. Occorre però dire che mentre per le sezioni A il campione di allievi era abbastanza ampio (85 allievi), per le sezioni B (31 allievi) il campione era piuttosto limitato, e ogni giudizio relativo alla difficoltà del test è quindi poco attendibile. Sembra invece da segnalare l'adeguatezza dei materiali proposti: essi hanno posto dei problemi agli allievi, ma tali problemi (principalmente nello svolgimento degli esercizi) hanno potuto essere superati abbastanza agevolmente; si suppone quindi che gli stessi materiali siano utilizzabili in modo proficuo in terze a livello, e non solo a sezioni.

Giuseppe Negro
In collaborazione con
Sergio Fontana e Nico Righetti

Note:

¹⁾ Cfr. su questo tema J.S. BRUNER, *La sfida pedagogica americana*, Armando, Roma 1969.

²⁾ L. TARTAROTTI, *La programmazione didattica. Fasi, criteri, metodi*, Giunti e Lisciani, Teramo 1981.

³⁾ Per quanto concerne la programmazione degli obiettivi socio-affettivi segnaliamo in particolare: B.S. BLOOM, D.R. KRATHWOHL, B.B. MASIÀ, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, vol. 2°, area affettiva, Giunti e Lisciani, Teramo 1984; P. MASAI-PERL e R. JAMBE, *L'affettività, modelli psicopedagogici*, Armando, Roma 1977.

⁴⁾ Riessman sostiene che ogni individuo ha un proprio stile cognitivo nel rappresentare e apprendere nuovi contenuti; chi ha uno stile visivo acquisisce ed organizza più facilmente per mezzo della lettura e della visualizzazione (figure, schemi, grafici), mentre chi ha uno stile uditivo apprende con maggiore facilità attraverso l'ascolto, la ripetizione ad alta voce ecc. A questo proposito cfr. RIESSMAN, F. «Stili di apprendimento», in J.S. BRUNER, op. cit.

⁵⁾ Cfr. sul tema degli apprendimenti discriminativi J.F. LE NY, «Le leggi psicologiche fondamentali e l'attività dell'allievo», in *Trattato di scienze pedagogiche*, a cura di M. DEBESSE e G. MIALARET, vol. IV, *Psicologia dell'educazione*, Armando, Roma 1974.

⁶⁾ Sulla costruzione di prove «chiuse», cfr. L. CALONGHI, *La valutazione*, La Scuola, Brescia, 1983; M. GATTULLO, *Didattica e docimologia*, Armando, Roma 1968; D.G. LEWIS, *La valutazione nel sistema scolastico*, Armando, Roma 1978; G. DELANDSHEERE, *Elementi di docimologia*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

⁷⁾ Una sintesi lucida e immediatamente fruibile anche da chi non possiede approfondite conoscenze matematico-statistiche è quella contenuta in B. VERTECCHI, *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976.²⁾

⁸⁾ Per la redazione delle schede di parte generale sono stati consultati i seguenti manuali di storia per la scuola media: A.A.V.V., *Storia 2*, Mondadori, Milano 1982; C. MONACO e G. MAZZONI, *Giorni, anni, secoli. Storia 2*, Zanichelli, Bologna 1985; C. CARTIGLIA, *Storia e lavoro storico*, vol. 2, Loescher, Torino 1985; M. FARINA, G. SOLFAROLI CAMILLOCCI, *Storia 2*, SEI, Torino 1980.

⁹⁾ In A. BRANCATI, *L'uomo e il tempo*, vol. 2, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 378 (adattamento).

L'antologia di documenti di storia svizzera e ticinese

A tutte le scuole medie l'Ufficio dell'insegnamento medio ha inviato, lo scorso febbraio, in due copie il I volume dell'Antologia, il cui lungo, tormentato iter i colleghi conoscono, quanto meno per averne letto nel «Collegamento» degli anni passati. Come i colleghi potranno constatare anche solo sfogliandola, non si è trattato di un'operazione semplice, e l'introduzione, di Giuseppe Chiesi, ne dà succintamente conto.

Si sono dovute operare preliminarmente alcune scelte che hanno comportato non poche esitazioni e discussioni. Si trattava innanzitutto di decidere se cominciare dall'età contemporanea – e in particolare dall'Ottocento – o dal Medio Evo. Nel primo caso avremmo privilegiato non solo gli attuali programmi della scuola media, ma un diffuso atteggiamento di maggiore interesse per la storia di un Ticino non più ballaggio ma cantone sovrano, senza contare che recenti importanti apporti storiografici ticinesi mettevano a nostra disposizione una larga messe di materiali e di competenze specifiche per la loro presentazione. La scelta operata non ha tanto inteso andare contro corrente né semplicemente puntare su un banale criterio cronologico, quanto sottolineare la ricchezza e varietà di testimonianze per un periodo da ritenere fondamentale nella storia delle terre ticinesi, perché è in esso che si radica la loro identità culturale, e dunque da 'valorizzare' nella scuola.

Fatta questa prima scelta, si trattava di decidere quanti e quali documenti inserire nella raccolta e subito si poneva il problema del collegamento con la storia svizzera. Perché se è vero che la storia medievale delle terre ticinesi è storia lombarda, e dunque si sarebbe potuto sostenere l'estraneità alle vicende d'oltre Gottardo, non è meno vero che quelle vicende condussero poi, combinandosi con le lombarde, all'innesto del Ticino nella Confederazione, e dunque si doveva tenerne conto. Vero è che a questa stregua anche le coeve vicende lombarde avrebbero avuto diritto di rappresentanza nella raccolta, ma a questa obiezione si rispose che l'Antologia mirava soprattutto a mettere a disposizione della scuola quei materiali che nelle comuni raccolte documentarie in lingua italiana non figuravano, e dunque a valorizzare, da un lato, la documentazione locale, dall'altro a rendere accessibili agli allievi delle nostre scuole – dunque innanzi tutto traducendoli – alcuni tra i più significativi documenti svizzeri dell'epoca.

La scelta non solo sulla quantità ma anche sulla qualità dei documenti portava ovviamente con sé il problema della destinazione della raccolta. La commissione che il Dipartimento della pubblica educazione aveva in-

caricato del lavoro (formata, oltre che dagli esperti di storia – Airoldi, Guderzo, Simoni, cui poi si aggiunse Tavarini – da Giuseppe Chiesi e Mario Agliati – in seguito anche da Adriano Martignoni – e presieduta da Sergio Caratti) decise subito che l'operazione andasse fatta avendo di mira un pubblico scolastico il più ampio possibile, dato che di uno strumento del genere non solo la Media ma tutta la scuola ticinese avvertiva la mancanza.

Seguirono altre decisioni, meno difficili, sull'opportunità che ogni documento venisse presentato nel testo originale con traduzione, preceduto da una introduzione che lo inquadrasse storicamente, indicando al fruitore la bibliografia generale e speciale oltre alla fonte da cui era stato tratto. La traduzione sarebbe stata effettuata non solo per i documenti in 'altra' lingua (latino, tedesco, in un caso anche in greco) ma anche per quelli in un italiano arcaico, che si ritenne di accesso quasi altrettanto arduo ai ragazzi che il latino. Per la stessa ragione, la splendida lingua di un Machiavelli o di un Guicciardini doveva essere riproposta senza traduzione.

Una prima opzione sui documenti da inserire nell'Antologia fu avanzata da Luciano Moroni Stampa, e su quella base si operò con qualche modesto scarto e alcune aggiunte, soprattutto per il Quattrocento, tanto rilevante per le sorti moderne delle terre ticinesi. Particolarmente – ma non soltanto – in queste decisioni la Commissione poté contare sull'apporto di Chiesi, cui deve senz'altro andare la maggior gratitudine dei colleghi. Ovviamente, come ogni scelta, anche quella operata in definitiva dalla Commissione può apparire criticabile e già sono venute le prime segnalazioni sulle lacune giudicate più importanti. Diciamo subito che, pur non volendo far opera esaustiva, ci aspettavamo proprio questo genere di indicazioni, che riteniamo critica costruttiva al lavoro compiuto. Così siamo ben lieti che Fernando Zappa, nella lusinghiera recensione pubblicata dal «Corriere del Ticino» il 25 febbraio, abbia indicato un manello di questi documenti a suo parere mancanti (da Cesare, Ammiano Marcellino, Giovio, per citarne solo alcuni tra i più noti) e ci auguriamo che altre segnalazioni vengano dai colleghi storici e insegnanti di storia (ma anche di italiano, latino, tedesco e geografia). L'Antologia è stata diffusa nella scuola in forma provvisoria anche per questo, perché la Commissione non voleva 'imporre' bensì 'proporre' scelte che, una volta discusse, sarebbero poi potute confluire in una redazione non diciamo definitiva – ché di definitivo, nella ricerca scientifica, non c'è mai niente – ma, diciamo, meno provvisoria, e dunque a stampa.

Operata la scelta dei documenti (non senza pentimenti, parzialmente testimoniati dai diversi elenchi pubblicati proprio in «Collegamento») si trattava di trovare chi volesse incaricarsi delle traduzioni e introduzioni e, almeno per alcuni, di un controllo critico delle fonti, nel dubbio, risultato più volte fondato, di qualche non perfetta trascrizione operata in passato. E qui va dato atto alle Università lombarde – Pavia e Milano – di aver offerto un contributo davvero prezioso. Non fosse stato per il loro apporto, l'Antologia si sarebbe ridotta ai soli documenti curati da Chiesi (circa un terzo, 23 su 60). Per di più, i curatori dei documenti medioevali poterono contare su una prima traduzione dei testi latini affidata al dott. Barbieri, dell'Istituto di Paleografia dell'Ateneo pavese, e su quella procedere a interventi e scelte di traduzione che si vollero, almeno in questa fase, rispettose delle opzioni individuali degli stessi curatori. Il confronto con testi originali, anche per questo sempre offerti ai fruitori, avrebbe poi consentito correzioni e omogeneizzazioni, una volta sentito il parere dei fruitori medesimi.

Quel che invece mancò clamorosamente fu l'apporto di studiosi d'oltre Gottardo, inutilmente più volte e in più sedi sollecitato. Non per altro l'Antologia risulta a tutt'oggi carente di quella dozzina di documenti 'svizzeri' i cui titoli i lettori già conoscevano per averli letti nel precedente numero di «Collegamento» (Scuola Ticinese no. 120) e che ovviamente comprendono anche il Patto del 1291 (e Zappa, questa volta a torto, ne ha lamentato l'assenza). Beninteso, la Commissione intende procedere, con o senza l'apporto d'oltre Gottardo, e nei prossimi mesi questo materiale verrà approntato e messo a disposizione dei colleghi, ricorrendo, se necessario, una volta di più alle Università lombarde.

Di altre scelte pratiche, effettuate via via che il lavoro procedeva, il lettore troverà traccia evidente nel materiale che gli è stato sottoposto: come quella di considerare ogni documento a se stante, e non come parte di un tutto, proprio per agevolarne l'impiego didattico, donde la necessità di dare per ognuno l'indicazione dell'intera bibliografia essenziale (senza abbreviazioni tali da comportare rimandi e tavole generali o simili). Di qui pure l'adozione di una numerazione propria per ciascun documento, costretta, poi, la Commissione a escludere una numerazione generale delle pagine dalla mancanza già menzionata dei documenti svizzeri, mescolati secondo un criterio cronologico ai documenti ticinesi. Per comodità dei colleghi se ne trascrive, ad ogni modo, a parte, l'indice, che ovviamente risulterà completo solo quando si saranno aggiunti ai ticinesi gli altri documenti.

Sul senso generale dell'operazione i colleghi avranno trovato qualche indicazione nel consueto appuntamento dell'editoriale. Aspettiamo le loro critiche, le loro indicazioni e segnalazioni. Non resta a noi che augurarci ch'esse vogliano essere numerose, puntuali, stimolanti.

Elenco dei documenti già pubblicati

1. Il monte Adula e le sorgenti dei fiumi Reno e Adda. Strabone (64 a.C.-21 d.C.), pp. 1, 1.1.
2. Il 'trofeo delle Alpi'. La Turbie (Provenza). Monumento celebrativo di Augusto recante l'iscrizione con i nomi delle 44 genti alpine sottomesse (7-6 a.C.), pp. 2, 2.1.
3. Iscrizione sepolcrale di Gaio Petronio Gemello di Ligornetto (Età imperiale romana), p. 3.
4. La giustizia e il diritto (dal Corpus Iuris Civilis di Giustiniano, 529-533), pp. 4, 4.1-4.4.
5. I Franchi a Bellinzona (Gregorio di Tours, 590), pp. 5, 5.1.
6. La condizione giuridica di un servo in età longobarda 721-744 (?), pp. 6, 6.1, 6.2.
7. Doveri degli affittuari nei confronti del padrone del fondo (854), pp. 7, 7.1, 7.2.
8. Il testamento di Attone, vescovo di Vercelli (948), pp., 8, 8.1-8.4.
9. Arduino re d'Italia dona alla chiesa di Como la sua parte del castello di Bellinzona (1002), pp. 9, 9.1, 9.2.
10. I primordi della costituzione di un comune rurale (Arogno, 1010), pp. 10, 10.1, 10.2.
11. Anonimo Cumano: la guerra tra Como e Milano (1118-1127), pp. 11, 11.1-11.6.
12. Il patto di Torre (febbraio 1182), pp. 12, 12.1-12.3.
13. Federico Barbarossa prende sotto la sua protezione i Locarnesi (1186), pp. 13, 13.1, 13.2.
14. Una sentenza dei consoli di Lugano (1198), pp. 14, 14.1.
15. La liberazione di un servo (1209), pp. 15, 15.1, 15.2.
16. Accordo tra la chiesa di Lugano e una famiglia di semiliberi di Sonvico (1213), pp. 16, 16.1-16.3.
18. Gli statuti di Osco del 1237, pp. 18, 18.1, 18.2.
21. La «carta» di Biasca del 1292, pp. 21, 21.1-21.3.
23. Elenco delle strade e dei ponti (1335), pp. 23, 23.1-23.6.
24. Convenzione tra la comunità di Bellinzona e la società dei mercanti di Milano (1346, novembre 10), pp. 24, 24.1-24.4.
26. Ordinamenti del pascolo sul piano di Magadino (1358, febbraio 10), pp. 26, 26.1-26.7.
27. Ospizio del San Gottardo (1364, settembre 24), pp. 27, 27.1, 27.2.
29. Ordinamento per la pesca sui laghi di Como e di Lugano (1375), pp. 29, 29.1-29.6.
30. La tariffa del 'forletto' di Bellinzona (1380), pp. 30, 30.1, 30.2.
31. Le spese di trasporto da Costanza a Bellinzona (1388), pp. 31, 31.1-31.4.
33. Gli statuti comaschi della confraternita di S. Marta di Daro (sec. XIV), pp. 33, 33.1-33.5.
34. Poggio Bracciolini ai bagni di Baden (1416), pp. 34, 34.1-34.3.
35. La battaglia di Arbedo (1422), pp. 35, 35.1-35.4.
36. La rinuncia alle conquiste transalpine: il trattato di pace del 1426, pp. 36, 36.1-36.6.
37. La peste portata dai mercanti svizzeri (1427), pp. 37, 37.1.

- 38./39. Tentativi di frode dei dazi ducali (1429), pp. 38/39, 38/39.1-38/39.2.
40. Re Sigismondo passa da Bellinzona (1431), pp. 40, 40.1.
41. Prelati lombardi al Concilio di Basilea (1432), pp. 41, 41.1.
42. Interrogatorio di una strega leventinese (1432), pp. 42, 42.1-42.3.
43. La calata urana del 1439, pp. 43, 43.1-43.3.
44. La pace tra guelfi e ghibellini luganesi (1440), pp. 44, 44.1-44.2.
45. La Leventina ceduta in pegno agli urani (1441), pp. 45, 45.1-45.3.
46. La battaglia di Castione (1449), pp. 46, 46.1-46.2.
47. Bellinzona si sottomette a Francesco Sforza (1450), pp. 47, 47.1-47.6.
48. Istruzioni date al castellano di Bellinzona (1451), pp. 48, 48.1.
49. Mercanti di cavalli diretti in Italia (1453), pp. 49, 49.1, 49.2.
50. Gli ebrei a Bellinzona (1455), pp. 50, 50.1.
51. Descrizione di Bellinzona (1457), pp. 51, 51.1-51.3.
52. La pace e l'alleanza tra Milano e i Confederati del 1467, pp. 52, 52.1-52.4.
53. Gli statuti della castellanza di Sonvico (1473), pp. 53, 53.1-53.4.
- 54/55. Prezzi della carne e del pane a Bellinzona nel 1476, pp. 54/55, 54/55.1-54/55.4.
58. Il rinnovo dell'alleanza tra Milano e i Confederati nel 1477, pp. 58, 58.1-58.5.
59. L'ostilità dei Confederati alla dieta di Lucerna (1478), pp. 59, 59.1-59.2.
60. L'annuncio della sconfitta di Giornico (1478), pp. 60, 60.1-60.2.
- 61/62. Problemi sanitari, pp. 61/62, 61/62.1, 61/62.2.
63. Pace e alleanza tra Milano e i Confederati: cessione definitiva della Leventina (1479/80), pp. 63, 63.1-63.5.
- 65/66. La tariffa del pedaggio maggiore di Lugano e il dazio della carne (sec. XV), pp. 65/66, 65/66.1-65/66.20.
67. La dedizione di Bellinzona ai Confederati (1500), pp. 67, 67.1-67.5.
69. Niccolò Machiavelli e gli Svizzeri (1507), pp. 69, 69.1-69.3.
71. La battaglia di Marignano, pp. 71, 71.1-71.3.

Elenco dei documenti ancora da pubblicare

17. Uri ottiene l'immediatezza imperiale (1231)
19. Carta di Faenza: Svitto sotto la protezione imperiale (1240)
20. Il patto del Grütli (1291)
22. Il patto di Brunnen (1315)
25. Zurigo entra nella Confederazione (1352)
28. La carta dei preti (1370)
32. La convenzione di Sempach (1393)
- 56./57. Le battaglie di Grandson e di Morat (1476)
64. La convenzione di Stans (1481)
68. Il trattato di Arona (1503)
70. I Confederati a Milano (1512)
72. La pace perpetua con la Francia (1516)

Angelo Airoidi
Giulio Guderzo
Gianni Tavarini

Intelligenza artificiale per tutti



Mentre l'informatica convenzionale, che consente il *trattamento automatico dei dati*, sta raggiungendo anche nel Canton Ticino una fase di diffusione sicuramente molto avanzata, già si avvertono i segni sempre più frequenti – soprattutto con i mass-media – che indicano il sopraggiungere imminente di una nuova tecnologia più raffinata, più evoluta, più potente, cioè l'Intelligenza Artificiale, capace di permettere il *trattamento automatico razionale delle conoscenze*: i primi prodotti, interessanti la diagnosi medica, la pianificazione finanziaria, l'analisi delle strutture chimiche, la consulenza legale, l'insegnamento, potrebbero infatti cominciare ad essere lanciati sui mercati europei nei prossimi otto-dieci mesi.

Come capita per tutti gli eventi scientifici più importanti, si tratta tuttavia di avvertimenti (conferenze, riviste, trasmissioni radiotelevisive) caratterizzati da un linguaggio ancora troppo specialistico, accessibile a pochi utenti preparati oppure (è il caso abituale dei rotocalchi destinati alle masse incolte) di descrizioni che puntano volutamente sul sensazionale, quindi tendenzialmente avveniristici e mistificanti.

Crediamo dunque opportuno dover segnalare ai lettori di «Scuola ticinese» una recente pubblicazione introduttiva al concetto e alle applicazioni dell'Intelligenza Artificiale, la cui lettura non chiede necessariamente una preparazione informatica* rivolgendosi, indistintamente, sia a chi intenda compiere – anche come profano – un primo passo per familiarizzarsi con il tema, sia a chi desideri rendersi conto di quale potrà essere il ruolo sociale del *computer* nel prossimo futuro.

L'autore, innanzitutto, definisce chiaramente la nuova disciplina che, da un lato, avendo esigenze conoscitive, si trova impegnata nella ricerca di fondo riguardante l'intelligenza umana e, in particolare, i processi mentali: in questo senso l'Intelligenza Artifi-

ziale, coinvolta in un lavoro di approfondimento pluridisciplinare, si associa alla psicologia, alla neuropsicologia, alla filosofia, alla matematica, nell'ambito della *scienza cognitiva*. Egli spiega inoltre il secondo aspetto che caratterizza la nuova tecnologia, cioè quello applicativo che si esprime nell'industria con la produzione di macchine e di programmi capaci di simulare l'intelligenza umana, integrandovi il ragionamento e le conoscenze.

In seguito, il testo si sofferma, analiticamente, su alcune aree significative dell'Intelligenza Artificiale, ispirate a metodi e a strumenti generali univoci (appunto: il ragionamento basato sulle conoscenze), ma notevolmente differenziate per le problematiche affrontate. Così, dapprima – prendendo in esame alcuni giochi classici – viene descritto il settore della *risoluzione automatica dei problemi*, che esige la rappresentazione simbolica degli «stati» del problema stesso e degli «operatori», cioè delle mosse possibili che consentono di trasformare uno stato del problema in un altro, fino a quello conclusivo, cioè alla soluzione desiderata. Successivamente, viene illustrato il settore affascinante che riguarda la *rappresentazione delle conoscenze*: l'autore vi insiste considerandone sia l'aspetto «euristico», cioè la metodologia per la ricerca automatica della soluzione, sia l'aspetto «epistemologico» che concerne invece il modo di rappresentare i problemi nel calcolatore, alludendo soprattutto al procedimento delle «reti semantiche». Seguono: un capitolo

che esamina la *costruzione di piani d'azione*, cioè il modo di agire per raggiungere determinati obiettivi (in realtà, un caso particolare della risoluzione di problemi: dalla pianificazione automatica delle operazioni di un processo produttivo, alle proposte per un piano di vacanza); un capitolo riguardante l'*elaborazione del linguaggio naturale* (traduzione automatica, comprensione di testi, interazione uomo-macchina) e un capitolo che si occupa dei *sistemi esperti* (cioè di quei dispositivi capaci di simulare gli esperti umani nel campo medico, legale, chimico, matematico, finanziario, ecc.): un'area che accoglie sicuramente la maggior diffusione delle applicazioni di Intelligenza Artificiale e per la quale viene anche fornita una breve rassegna dei modelli più significativi esistenti.

In sintesi, il testo presenta anche altre applicazioni dell'Intelligenza Artificiale (come i modelli cognitivi, la visione artificiale e l'apprendimento automatico) aggiungendo, in appendice – ma questo solo per i lettori già bene introdotti nell'informatica – alcuni esempi di programmazione con i linguaggi LISP e PROLOG.

Il libro, scritto da Marco Colombetti, laureato in ingegneria elettronica e ricercatore nell'ambito del Progetto di Intelligenza Artificiale del Politecnico di Milano, si conclude con un'ampia bibliografia di pubblicazioni riguardanti la materia trattata.

Ezio Galli

*) MARCO COLOMBETTI, *Le idee dell'intelligenza artificiale*. Un'introduzione e una panoramica aggiornata delle applicazioni. Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1985.

Sempre vivo l'interesse per Erich Fromm

È attiva da un anno a Firenze, dove ha sede a Palazzo Vecchio, l'*International foundation Erich Fromm*, alla cui presidenza è stato designato il prof. Boris Luban-Plozza di Locarno, che è stato discepolo del noto psicanalista e psicologo sociale deceduto nel 1980 a Muralto, dove risiedeva da anni.

Lo scopo della Fondazione è quello di conservare, di studiare, di sviluppare ulteriormente e di diffondere le idee e le conoscenze scientifiche di Erich Fromm: essa pertanto elabora programmi e progetti scientifici sia sul piano nazionale, sia su quello internazionale.

Parallelamente all'attività incentrata in Toscana, esiste a Tübingen, in Germania, l'archivio Erich Fromm, diretto dal dott. Rainer, dove sono conservate le opere postume dello studioso.

Quest'anno, e precisamente dal 14 al 16 novembre, si terrà a Firenze il secondo *Convegno internazionale Erich Fromm*, previsto nell'ambito delle manifestazioni che si svolgono all'insegna di «Firenze capitale della cultura europea». Saranno trattati i temi: «Biofilia e necrofilia» «Il linguaggio dimenticato», «Miti e rivoluzioni», «Libertà, fuga, repressione».

Si rammenta che il primo simposio ebbe luogo a Muralto nel 1975, con la partecipazione di insigni studiosi di varie nazioni e di autorità cantonali e comunali. Fromm stesso volle imprimere al convegno un carattere pluridisciplinare, spaziando dalla psicoanalisi umanistica all'attualità filosofica contemporanea.

Sulla figura e sull'opera di Erich Fromm, si rinviano i lettori ad alcuni numeri arretrati della rivista¹⁾ e in particolare allo straordinario lavoro di riflessione e di ricerca che il prof. Luban, in collaborazione con Franco Antonio Cusimano, ha pubblicato a Milano nel 1984 (Ed. A. Puleio).

Per quanto riguarda invece più approfondite informazioni sulla Fondazione, concernenti anche le modalità d'iscrizione, basta rivolgersi al *Centro Balint documentazione, 6612 Ascona*.

¹⁾ Scuola ticinese si è occupata della persona e del pensiero di Erich Fromm nel no. 84 (settembre 1980), nel no. 91 (giugno-luglio 1981) e nel no. 116 (settembre 1984). È in quest'ultimo numero che ha presentato il libro «Erich Fromm», citato sopra.

(continuazione dalla pagina 23)

e) title of the drawing: ...
(titolo del disegno)

6. I disegni non saranno restituiti dopo l'esposizione.

I lavori sono da inviare, entro il 16 luglio 1986, alla Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO, Dipartimento federale degli affari esteri, Eigerstrasse 71, 3003 Berna.

Nuove pubblicazioni su argomenti riguardanti l'energia

Il Centro d'informazione per l'utilizzazione dell'elettricità, sezione gioventù/scuola presenta le seguenti tre nuove pubblicazioni:

Piccola guida all'energia: tratta l'importanza dell'energia, la problematica energetica, l'elettricità quale energia chiave, l'energia solare e gli effetti sull'ambiente (prezzo speciale di fr. 0.90).

La pompa di calore: opera didattica: comprende un opuscolo per l'insegnante di 20 pagine (fr. 1.50), 8 fogli trasparenti colorati (fr. 14.-) e 7 modelli di fogli per gli esercizi (fr. 2.-).

Il materiale didattico tratta il funzionamento della pompa di calore, il suo coefficiente di rendimento e le sue applicazioni.

Le scorie radioattive e la loro eliminazione: opera didattica: comprende un opuscolo di 20 pagine e 8 fogli trasparenti colorati (fr. 6.- la pubblicazione completa).

I capitoli trattati riguardano: la radioattività e le sue basi; le esposizioni alle radiazioni; provenienza e quantità delle scorie radioattive; disposizione di legge sul deposito finale delle scorie; barriere di sicurezza; trattamento delle scorie radioattive; tipi di depositi finali; il ciclo completo del combustibile: dalla terra alla terra.

Le tre pubblicazioni possono essere ordinate presso l'INFEL, sezione gioventù/scuola, casella postale, 8023 Zurigo.

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona

Visitate le Grotte di Réclère nel canton Giura

Senza essere provetti speleologi e senza correre alcun pericolo, la visita nelle grotte di stalagmiti e stalactiti è sempre uno spettacolo straordinario, specialmente per i giovani. A ogni angolo del viottolo si scopre un'architettura nuova e impensabile: il sontuoso Duomo, la Sala della danza, il Ghiacciaio, con un seguito di altre decorazioni originali, come il grande Lampadario, il Mantello di Napoleone, le Canne d'organo, ecc., sotto la cavità di una volta che può raggiungere 30 metri di altezza.

Tutte queste meraviglie ed altre ancora si

possono godere visitando le Grotte di Réclère, vicino a Porrentruy, nella campagna della «Haute-Ajoie», a pochi chilometri dalla frontiera con la Francia.

Quest'anno, poi, l'ufficio giurassiano del turismo, in occasione del centenario della scoperta delle grotte, lancia un appello specialmente alle scolaresche che vogliono abbinare la loro gita scolastica con la visita alle grotte. Oltre al prezzo speciale d'entrata (solo fr. 2.50 per allievi fino ai 15 anni) un moderno albergo-ristorante, con 150 posti a sedere, offre la possibilità di gustare le specialità locali. Perfino un camping nelle vicinanze dà l'occasione di passare la notte a buon prezzo.

L'assistenza e le cure come inserimento professionale

(continuazione dalla 2ª pagina)

per tutti i settori operativi e richiedenti un onere settimanale di lavoro inferiore all'attuale.

Già per l'immediato futuro queste particolari tendenze provocheranno una crescita numerica del personale sanitario, parzialmente attenuata dalla migliore organizzazione e dall'accresciuta razionalità dei servizi.

La cura degli anziani

Un settore significativo, quale concreta esemplificazione delle prospettive precedenti, è quello legato alla crescita della popolazione anziana. L'andamento demografico della popolazione svizzera, così come quello degli altri paesi sviluppati, prospetta già da oggi le conseguenze e i problemi legati al progressivo invecchiamento della popolazione.

Al proposito basterà tra l'altro ricordare come negli ultimi 100 anni la popolazione svizzera sia raddoppiata ed il numero degli anziani quintuplicato: questa particolare situazione prende origine dalla diminuzione dei tassi di mortalità e di natalità e dalla mutazione dei flussi migratori.

La prospettiva di una vita più lunga pone la società di fronte a seri problemi di natura economico-sociale: in tema di politica sanitaria la tendenza attuale sembra essere quella di permettere alle persone anziane - siano esse sane come pure malate - di continuare a vivere nel proprio ambiente sociale grazie ad un'adeguata protezione, ad una migliorata assistenza e alla dotazione di strutture confacenti. Per il futuro occorrerà inoltre educare le persone ad invecchiare, a

vivere le nuove condizioni di esistenza - da intendersi come una tappa della crescita naturale -, ad inserirsi in nuovi compiti sociali.

Una risposta ai bisogni differenziati della Terza Età è data oggi da due grandi categorie di servizi: quelli istituzionali (case per anziani) e quelli extra-istituzionali (consorzi di aiuto domiciliare, centri per i trattamenti riabilitativi, servizi esterni di appoggio).

Proprio da questa rete assistenziale e dall'estensione della stessa (tematica, questa, ormai ricorrente anche a livello regionale) nascono prospettive incoraggianti per l'inserimento operativo dei giovani. Soprattutto dalla nuova articolazione strutturale delle case per anziani, tendente a rinnovarne i servizi trasformandole in istituti medicalizzati, scaturisce la necessità di disporre di personale in numero sufficiente e, dal punto di vista qualitativo, adeguatamente preparato.

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Silmona

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15.-
fascicoli singoli fr. 2.-