

SCUOLA 133 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XV (serie III)

Ottobre-Novembre 1986

SOMMARIO

22 tesi per lo sviluppo della scuola primaria - Giovani e generazioni a confronto - Esperienze di sostegno pedagogico nella Svizzera tedesca - Sostegno pedagogico: l'esperienza di Ginevra - Forum svizzero Langue 2 - Scuola Economia N. 6 - Borse di studio - I giovani e la circolazione - Segnalazioni - Comunicati, informazioni e cronaca.

22 tesi per lo sviluppo della scuola primaria

Il progetto di ricerca, promosso nel 1978 dalla Commissione pedagogica della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, sulla situazione attuale della scuola elementare, e comunemente conosciuto come PROGETTO SIPRI (esame della situazione della scuola primaria), è terminato.

8 anni di intenso lavoro con dispiegamento relativamente importante di mezzi e forze: 4 gruppi di lavoro intercantionali¹⁾, un gran numero di collaboratori impegnati (ricercatori, autorità scolastiche, insegnanti, genitori di allievi, ecc.), una trentina di scuole disseminate un po' in tutta la Svizzera, le cosiddette scuole di contatto²⁾ che dovevano servire come campo di osservazione e sperimentazione.

Numerose (più di una ventina) le pubblicazioni prodotte, diffuse e illustrate in occasione di giornate di riflessione.

Un progetto sicuramente importante, un'esperienza unica nel suo genere che, al di là degli obiettivi specifici della ricerca, ha verosimilmente contribuito a migliorare la comprensione reciproca, a rafforzare il sentimento di appartenere a una stessa comunità e a rendersi conto dei numerosi punti comuni al di là delle diversità tra i 26 sistemi scolastici cantonali.



Nord - Sud - Est - Ovest



Il rapporto finale³⁾ è stato presentato, lo scorso mese di settembre, durante una giornata informativa organizzata all'Università di Friburgo. In esso sono illustrati i risultati conclusivi sotto forma di 22 tesi o raccomandazioni per lo sviluppo della scuola elementare, raggruppate sotto i temi seguenti:

- Scuola in trasformazione
- Scuola e genitori
- Globalità del processo educativo
- Contenuto dell'educazione
- Valutazione dell'allievo
- Qualità dell'insegnamento / onere professionale del docente.

Ciascuna tesi è accompagnata da corollari all'indirizzo delle varie componenti scolastiche (insegnanti, direttori, autorità scolastiche, istituti di formazione, centri di ricerca, ecc.), i quali propongono un ventaglio di misure concrete per tradurre nella pratica gli obiettivi formulati nelle tesi. Inoltre, ciascun gruppo di tesi è seguito da riferimenti bibliografici che danno al lettore la possibilità di approfondire i fondamenti delle varie raccomandazioni.

Una domanda che sorge spontanea di fronte a questo denso documento è quella di sapere se e in che misura vi sia **concordanza**, identità di vedute e di propositi tra la scuola elementare preconizzata dal progetto SIPRI e la scuola elementare ticinese rinnovata attraverso la riforma dei programmi. Ovviamente una risposta seria ed esauriente richiederebbe uno studio di pedagogia comparata sui maggiori aspetti della scuola elementare.

Ciononostante, da una prima lettura, ci sembra che i punti di convergenza che accomunano i due progetti siano parecchi: dalle considerazioni relative al rapporto scuola-società, dove viene ribadita l'importanza di uno stretto contatto dell'educazione con la società in trasformazione alle tesi per migliorare la collaborazione scuola-famiglia; dalle raccomandazioni su come impostare la valutazione dell'allievo secondo nuove forme (funzione pronostica, formativa e sommativa) a quelle riguardanti la globalità e la continuità del processo educativo o il primato della qualità della formazione sulla quantità dei contenuti, e così via.

Tutti elementi che confermano, in un certo senso, la validità delle scelte pedagogiche intraprese da noi e che rappresentano nello stesso tempo uno stimolo ad esaminare in maniera approfondita ciascuna delle 22 tesi per ricavare idee e suggerimenti utili per proseguire gli sforzi di rinnovamento e per sciogliere i problemi tuttora insoluti.

Parecchie sono le proposte che meritano di essere analizzate.

Suggestiva ci sembra, per esempio, l'idea di valorizzare e incrementare le attività sul piano locale (comunale o nell'ambito di ogni singola sede scolastica); idea basata sull'assunto che l'efficacia e la volontà di rinnovamento sul piano cantonale dipendano dall'efficacia e dalla volontà di rinnovamento delle differenti comunità scolastiche che devono prendersi carico della loro situazione specifica. Ogni scuola dovrebbe potersi caratterizzare ed entrare in sana e sensata concorrenza con le altre scuole. Per questo motivo vengono fatte raccomandazioni nel senso di una maggior **decentralizzazione** anche per quanto riguarda l'organizzazione di corsi di aggiornamento e perfezionamento all'interno delle varie scuole.

Un altro capitolo che per la sua importanza merita di essere approfondito e discusso è quello che si riferisce alle condizioni di lavoro del docente e alla sua capacità lavorativa.

È un dato di fatto che il pluralismo dei valori, l'invasione dei mass media, i cambiamenti nell'ambito della famiglia, l'obbligo di assimilare le innovazioni in un tempo sempre più corto e altri fenomeni di società sono tutti elementi che hanno contribuito a rendere la situazione dell'insegnante estremamente difficile; inoltre le esigenze dei programmi e dei metodi di insegnamento sono aumentate, mentre il prestigio ha avuto piuttosto la tendenza a diminuire.

In proposito si accenna a studi seri che hanno evidenziato la situazione difficile in cui si trova un numero sempre più grande di docenti (in particolare i giovani insegnanti e i docenti di età superiore ai 50 anni).

Tra i sintomi più caratteristici di questa crisi professionale del docente si possono citare: la rassegnazione, la mancanza accresciuta di resistenza alla malattia, il conservatorismo e la tendenza alla fuga.

È ovvio che maestri sovraccaricati, stressati e senza entusiasmo non possono essere in grado di tradurre in pratica le nuove esigenze didattiche e pedagogiche, per cui diventa urgente intraprendere delle misure per mantenere (favorire o aumentare) l'entusiasmo professionale e la capacità di lavoro e di rinnovamento del corpo insegnante. Tra le misure proposte per far fronte a questa crisi si possono annoverare: un alto livello di formazione didattica (garanzia per sormontare gli ostacoli quotidiani), un rafforzamento della fiducia nelle proprie risorse, la possibilità di prendere periodicamente una certa distanza dal quotidiano scolastico attraverso congedi prolungati e, non da ultimo, una revisione dei compiti dell'insegnante e dell'orario, tanto più che tra un cantone e l'altro esistono notevoli differenze di condizioni.

Concludendo questa breve presentazione del rapporto finale SIPRI, non rimane che raccogliere e ritrasmettere l'invito, rivolto dai responsabili del progetto alle amministrazioni scolastiche e soprattutto alle istanze preposte alla formazione e all'aggiornamento, come pure alle organizzazioni degli insegnanti a voler riprendere per proprio conto le 22 tesi per lo sviluppo della scuola primaria per farle vivere al di là della fine del progetto, il cui valore si misurerà in rapporto al numero di suggestioni che sarà possibile realizzare effettivamente nella realtà scolastica.

¹⁾ I temi di ricerca dei 4 gruppi (progetti parziali) riguardavano: gli obiettivi d'insegnamento della scuola elementare; le funzioni e le forme della valutazione scolastica; il passaggio dal prescolastico al settore primario e la collaborazione scuola-famiglia.

²⁾ Data la concomitanza del Progetto SIPRI con la realizzazione della riforma dei programmi, in Ticino si è rinunciato a istituire delle scuole di contatto. Alcuni gruppi di lavoro SIPRI hanno tuttavia compiuto delle visite in alcune scuole ticinesi e operatori ticinesi hanno partecipato all'attività dei gruppi di lavoro.

³⁾ «Scuola primaria svizzera: 22 tesi per lo sviluppo della scuola primaria», CDIP - Berna, 1986. Tutte le pubblicazioni relative al Progetto SIPRI possono essere ottenute presso il Segretariato della CDIP, Sulgeneckstrasse 7, 3005 Berna.

Giovani e generazioni a confronto

Gli adulti si chiedono con sempre più frequenza chi sono i giovani e quale sarà il loro futuro e questo perché i giovani sono, prima di tutto, un problema degli adulti, i quali, interrogandosi sui giovani, in realtà si interrogano sul proprio avvenire e sulla propria continuità.

I giovani rappresentano sempre per la società e per la sua componente adulta e anziana la continuità generazionale. Tuttavia, mentre in una società semplice e relativamente stabile il problema si pone essenzialmente in termini di riproduzione della società esistente, in una società complessa, differenziata e in trasformazione non si può parlare di semplice riproduzione, proprio per gli elementi di mutamento in atto. La generazione adulta, quindi, non riesce più a trasmettere un modello definito e stabile di società, ma, piuttosto, consegna ai giovani un progetto avviato da portare a termine.

Quando il cambiamento sociale è molto accelerato, tanto da costringere la stessa generazione adulta a continui riadattamenti, le possibilità di prevedere il futuro si fanno sempre più scarse, fino ad arrivare a una situazione limite, in cui non è più chiaro agli adulti neanche il progetto a grandi linee, le situazioni sono cariche di ambivalenza e l'incertezza pervade tutto l'agire quotidiano¹⁾.

Uno sguardo alla situazione sociale contemporanea ci porta a formulare alcuni interrogativi, riguardo alla possibilità di uno scambio e di una continuità fra le generazioni. Più precisamente, ci possiamo chiedere se esista oggi continuità o discontinuità fra le generazioni; se abbia ancora senso parlare di scarto e di conflitto generazionale, come è stato per il periodo a cavallo degli anni settanta e, infine, se esista comunicazione fra le generazioni o, piuttosto, se si debba parlare di una realtà di segregazione generazionale.

1. Le trasformazioni socio-culturali

Lo scenario che abbiamo di fronte oggi si presenta in termini di «caduta» e di forte discontinuità con un passato anche recente. Sul piano valoriale e normativo stiamo vivendo la perdita di un unico «centro» valoriale, cioè di un nucleo di valori sicuri e condivisi e stiamo quindi sperimentando la frammentazione del modello etico tradizionale di riferimento, dal quale si generavano gli orientamenti di fondo e la produzione di significato dell'esistenza stessa. Questa rottura genera incertezza, ansia e impossibilità a fare progetti a lunga scadenza.

D'altro canto, anche lo stesso modello di «carriera di vita» si sta trasformando radicalmente, passando da lineare e continuo a segmentato e discontinuo. Questo significa, per esempio, che il periodo della forma-

zione non si concentra ed esaurisce più tutto all'inizio dell'esistenza, bensì si frammenta lungo tutto l'arco della vita, alternandosi con i periodi lavorativi. Il lavoro stesso non è più concepito in termini di continuità (sempre lo stesso lavoro fino al momento del pensionamento), bensì in termini di flessibilità e di mutamento (più esperienze di lavoro, anche diverse fra di loro). Le trasformazioni del modello dominante di «carriera di vita» portano a concepire in modo nuovo la propria esistenza, ma, soprattutto, chiedono una forte disponibilità al cambiamento e una buona capacità di progettare, di scegliere e di cambiare percorso.

Sul piano più strettamente politico, dagli anni settanta stiamo assistendo a una caduta delle tensioni collettive e a una ripresa delle tensioni internazionali²⁾. Accanto a questo spostamento del «fuoco» dell'attenzione politica, viviamo ormai quotidianamente problemi che si presentano con i connotati dell'emergenza: inquinamento, guerre nucleari, terrorismo internazionale, ecc.

Questo quadro generale estremamente ambivalente – in quanto chiede consapevolezza, disponibilità al cambiamento, capacità progettuale e, nel contempo, impedisce di pensare a un futuro e a progetti a lungo termine – si ripercuote direttamente sui singoli e sulle istituzioni e ha notevoli implicazioni sul piano della socializzazione delle nuove generazioni.

2. Lo scarto generazionale esiste ancora?

A definire una generazione non basta evidentemente l'età: occorre, soprattutto, la condivisione di una comune socializzazione, in particolare politica nel senso ampio

del termine, cioè come esperienza di valori, di partecipazione e di impegno. Le generazioni che hanno vissuto le ultime due guerre hanno sicuramente interiorizzato valori e orientamenti sociopolitici che le hanno segnate e quindi caratterizzate profondamente.

Una generazione si definisce inoltre in rapporto alle precedenti, sia a quella immediatamente vicina, sia a quella dei «padri» e degli insegnanti: queste due generazioni contribuiscono, con i loro orientamenti, a caratterizzare la generazione più giovane.

Se guardiamo alle tre generazioni attuali, possiamo osservare che³⁾:

– i giovani d'oggi (15-20 anni) stanno vivendo una situazione di stallo dal punto di vista di una socializzazione politica caratterizzante; si osservano forme di mobilitazione, che riguardano soprattutto l'ambito prepolitico (pace, ecologia, ecc.);

– nel contempo i giovani di oggi hanno alle spalle una generazione (quella dei trentenni) che ha vissuto una fase esaltante di mobilitazione, quella dei movimenti collettivi (peraltro non generalizzabile a tutti i giovani di allora), alla quale ha fatto seguito un profondo senso di sconfitta e l'attuale situazione di disorientamento e di incapacità a passare un messaggio positivo riguardo al futuro e alle istituzioni;

– infine, i giovani hanno dei padri (e degli insegnanti) che hanno vissuto una giovinezza «debole» dal punto di vista delle opzioni politiche e storiche.

Tutto questo ci porta a pensare che da un lato stiamo andando verso una crescente difficoltà a definire le generazioni (che sono sempre meno caratterizzabili) e dall'altro, che le due generazioni immediatamente precedenti a quella attuale vivono con disagio la necessità di costruire e trasmettere un progetto di vita e di società coerente e stabile.

Anche per quanto riguarda lo scarto generazionale, cioè la distanza tra le generazioni e i relativi conflitti, si registrano mutamenti significativi. Infatti, sotto molti aspetti, le ul-

Da Pro Juventute, Rapporto annuale 1985/86





time generazioni si assomigliano sempre di più per quanto riguarda gli orientamenti di fondo, i contenuti culturali, le idee, ecc.. Padri e figli di oggi sono molto più simili – e non solo nell'abbigliamento! – rispetto a un tempo. Con ciò possiamo pensare che lo scarto generazionale stia generalmente diminuendo, almeno sotto il profilo ideale.

Se questo, per certi aspetti, può essere ritenuto positivo (tra adulti e giovani c'è un terreno comune su cui incontrarsi), per altri aspetti può risultare problematico, perché, a ben vedere, erano proprio lo scarto generazionale, l'alterità, la diversità che in passato molto spesso costituivano la molla per la crescita verso l'autonomia e la specificità delle nuove generazioni e per la loro elaborazione di un progetto di vita.

3. Modelli educativi familiari

Nelle società occidentali si è verificata una profonda trasformazione della famiglia, sia in termini di struttura, sia in termini di modelli educativi. Per quanto riguarda la struttura, l'aspetto più rilevante è il passaggio sempre più evidente verso una simmetria dei ruoli e il conseguente abbandono della struttura precedente, incentrata sulla figura del padre come capo-famiglia. La simmetria dei ruoli comporta una intercambiabilità tra padre e madre, accanto a una specificità di ruolo e ciò genera sovente una confusione nello svolgimento e nell'identificazione dei ruoli stessi.

Per quanto riguarda i modelli educativi, si può sottolineare un aspetto emergente, particolarmente problematico. In molte famiglie si evidenzia infatti una forte discrepanza fra il modello educativo ideale di riferimento (spesso innovativo, per esempio anti-autoritario), risultante dei fermenti conte-

stari degli anni settanta e la pratica educativa, che invece rispecchia sovente l'impostazione tradizionale⁴⁾. In altre parole, i genitori sono da un lato molto simili ai loro figli, come atteggiamenti e modi di pensare, ma sono ambivalenti e incerti sul piano dei comportamenti, in particolare in campo educativo. L'incertezza riguarda sia i valori da trasmettere, sia i metodi da usare. La risultante di questa ambivalenza è di frequente il disorientamento dei figli, una carenza nella loro socializzazione, che può portare a difficoltà nella costruzione della propria identità personale, e a elaborare così un rifiuto generalizzato verso le istituzioni che svolgono socializzazione (famiglia, scuola), con una crescente collocazione in posizione di marginalità.

La debolezza dello scarto generazionale non necessariamente porta a risultati migliori sul piano della socializzazione e dell'identità. Così pure, la somiglianza fra le generazioni non sempre crea anche vicinanza e dialogo. La segregazione generazionale, cioè la separazione della vita e delle esperienze fra le generazioni, può infatti essere consistente anche in presenza di generazioni molto simili tra di loro, ma che fanno fatica a incontrarsi.

4. Realtà giovanile e gestione dell'incertezza

La realtà giovanile di oggi si presenta molto eterogenea sia da un punto di vista strutturale (riguardo cioè alla composizione), sia sotto il profilo degli atteggiamenti e dei comportamenti. Occorre quindi superare una visione eccessivamente unidimensionale e omogenea della realtà giovanile e, soprattutto, dicotomica, che considera cioè i giovani prevalentemente passivi o attivi, prevalentemente realisti o idealisti, ecc..

Detto questo, possiamo tuttavia rilevare come esistano all'interno di queste realtà, alcuni tratti comuni, verificati a più riprese e in diversi contesti⁵⁾. I giovani di oggi apprezzano positivamente la famiglia, la scuola, il lavoro.

La famiglia ha un posto molto importante nella loro vita e secondo alcuni autori ciò è dovuto a una rivalutazione, soprattutto di tipo affettivo, della dimensione orientata al privato, come reazione al clima di profonda incertezza esistente nel mondo esterno⁶⁾.

Anche la scuola è ritenuta importante dai giovani, soprattutto nella determinazione del loro futuro professionale. Tuttavia, essi risultano nel contempo molto critici e esigenti, soprattutto verso l'impostazione attuale della scuola, che spesso non consente di acquisire capacità reali utilizzabili nella vita e nel lavoro. I giovani sono di frequente delusi dei loro insegnanti, non tanto sul piano delle competenze, quanto piuttosto su quello relazionale: gli insegnanti tengono poco conto delle esigenze dei singoli allievi e non sanno personalizzare il loro rapporto⁷⁾.

Infine, anche il lavoro è un aspetto importante nella realtà giovanile ed è considerato in termini più pragmatici che reali: il lavoro è una realtà concreta, per ottenere reddito e sicurezza, è piuttosto il frutto di «un accurato bilancio fra aspettative e opportunità all'interno di un quadro negoziale delle opportunità sociali»⁸⁾.

Questi apprezzamenti positivi di famiglia, scuola, lavoro non debbono tuttavia far concludere immediatamente su una perfetta integrazione dei giovani nel contesto sociale. Più che integrati, infatti, i giovani risultano «disincantati» e «pragmatici». Il quadro generale della realtà giovanile è quindi molto più complesso e problematico: anche i giovani sono toccati direttamente dall'incertezza tipica della fase di transizione che stiamo attraversando.

I giovani sperimentano direttamente sia la marginalità prolungata nella quale sono collocati per tanto tempo, sia la frammentarietà delle esperienze e la difficoltà a costruire progetti a lungo termine, sia infine, l'ambivalenza del quadro valoriale e normativo che è trasmesso loro dagli adulti. Il bisogno di attribuzione di significato alla propria esistenza rappresenta il nucleo dell'esplorazione giovanile e non solo di oggi. Ciò che risulta più direttamente oggi è la tendenza, da parte dei giovani, a ridurre le tensioni quotidiane, attraverso un riavvicinamento delle mete e un apprezzamento parziale di ogni occasione ed esperienza. Il pragmatismo giovanile è quindi una risposta provvisoria allo stato attuale di estrema incertezza e il progetto di vita non si esaurisce in uno o più ambiti (la famiglia, il lavoro, ecc.), bensì è la stessa frammentarietà o precarietà a costituire l'ossatura e la visione complessiva del progetto esistenziale. I giovani tendono quindi a riempire lo stato di attesa in cui sono collocati e a gestire l'incertezza, attraverso una continua realizzazione di esperienze parziali e frammentarie. Si tratta, a ben vedere, di modalità di adattamento a

una situazione generale estremamente fluida e in trasformazione.

Due sono le possibili letture di questo scenario qui appena delineato, una ottimista e l'altra pessimista.

C'è chi apprezza positivamente questa capacità di adattamento dei giovani, questa flessibilità per vivere nella complessità. C'è chi invece ritiene molto problematico l'orientamento dei giovani a «vivere il precario come stabile» e ad adattarsi a un orizzonte valoriale e normativo fragile e provvisorio. I rischi che si intravedono riguardano soprattutto le carenze di socializzazione e integrazione, il rischio della dissociazione e della destrutturazione, per cui si vive senza futuro, senza radici e senza storia.

Probabilmente, il nucleo centrale del problema giovanile oggi deve essere individuato in quella che abbiamo definito debolezza dello scarto generazionale. La non-specificità delle ultime generazioni, questa mancanza di alterità e di confini tra adulti e giovani, che si traduce alla fine in un'assenza di confronto e di proposta fondata e coerente, pone un interrogativo cruciale: come si diventa adulti oggi?

Sappiamo forse ricostruire come si diventa adulti una volta: soprattutto attraverso l'adesione, per lo più consensuale, a un modello chiaro. Sappiamo come si diventava adulti ieri: spesso attraverso il rifiuto, la ribellione, la protesta e quindi in modo prevalentemente conflittuale. Ma appare molto difficile delineare le modalità attraverso le quali si diventa adulti oggi. Di certo si può affermare che siamo di fronte a un nuovo modo di intendere l'incontro e lo scambio fra le generazioni, all'insegna della somiglianza, che tuttavia da sola non risulta sufficiente, proprio per la fragilità e la incoerenza del quadro generale di riferimento in cui vivono oggi le generazioni adulte.

Elena Besozzi

Esperienze di sostegno pedagogico nella Svizzera tedesca

1. Qualche primo passo

In Svizzera le esperienze che affrontano il disadattamento scolastico su basi diverse da quelle tradizionalmente legate alla creazione di classi speciali sono ancora poco diffuse. L'affievolirsi negli ultimi anni dell'entusiasmo riformatore ha bloccato sul nascere parecchi tentativi di dare alla scuola un assetto meno selettivo e più aperto all'integrazione di tutti gli allievi in un ambito educativo comune.

Se facciamo astrazione dalla situazione nel nostro Cantone e, parzialmente, nella Svizzera romanda, in special modo nel Cantone Ginevra, nel resto della Svizzera la differenziazione verticale del sistema scolastico è profondamente radicata e resistente ai tentativi di cambiamento. Ciò vale anche per le strutture riguardanti il disadattamento scolastico che si situano in quel territorio intermedio tra le classi speciali che accolgono allievi con disturbi organici più o meno gravi e che beneficiano dell'assicurazione invalidità (AI) e le classi «normali»: questa zona è solcata nella maggior parte dei cantoni svizzeri da parecchi tipi di classi speciali con scopi e strutture più o meno differenziate. Il Canton Ticino è l'unico che ha liberato questo territorio riducendo il tasso di scolarizzazione speciale dal 4% circa della media Svizzera all'1,5% circa.

Anche nella Svizzera tedesca però qualche timido passo nella direzione tracciata dal nostro cantone lo si sta facendo. Esperienze

sono in atto in una decina di comuni di vari cantoni. A ciò contribuisce la convinzione sempre più diffusa tra i pedagogisti dell'area tedesca secondo cui un'educazione integrata di allievi «disadattati» e «normali», realizzata entro certe condizioni, risponda maggiormente sia ai bisogni educativi di entrambe le categorie di allievi che ai principi di giustizia sociale e di democraticità della scuola.

Alcune esperienze di questo genere sono iniziate anche nella Svizzera centrale, segnatamente nella scuola elementare di due Comuni dei Cantoni Nidwaldo (Hergiswil) e Svitto (Seewen).

2. Tre modelli a discrezione

Alla fine degli anni settanta i cantoni della Svizzera centrale con il Vallese si sono dotati di un centro di consulenza per problemi scolastici «Zentralschweizerische Beratungstelle für Schulfragen» (ZBS) con sede a Lucerna. Uno dei primi problemi affrontati dal centro, composto da pedagogisti e psicologi, fu proprio quello della scolarizzazione speciale che, a causa della diminuzione degli allievi, metteva non pochi comuni di piccola e media grandezza di fronte alla necessità di chiudere i battenti delle proprie classi speciali.

Al riguardo il centro pubblicava nel 1982 un fascioletto intitolato «Come continuare?» («Wie weiter?») in cui si proponevano solu-

Note bibliografiche

¹⁾ A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1985, pp. 11-13.

²⁾ *Ibid.*, p. 19.

³⁾ *Ibid.*, p. 16 e ss.

⁴⁾ B. Barbero Avanzini, C. Lanzetti, *Problemi e modelli di vita familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1980, p. 129 e ss.

⁵⁾ Cfr. alcune ricerche sui giovani in Italia: Iard, *Giovani oggi*, Il Mulino, Bologna 1984; G. Garelli, *La generazione della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 1984; G. Piazzi, C. Cipolla, *Il disincanto affettivo. Ricerca sulla condizione giovanile in un contesto di terza Italia*, F. Angeli, Milano 1985; S. Scanagatta, *Giovani e progetto sommerso*, Pàtron, Bologna 1984.

Per le ricerche sui giovani in contesto internazionale cfr. V. Cesareo, M. Reguzzoni (a cura di), *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, F. Angeli, Milano 1986, in particolare la parte prima *Giovani, formazione e lavoro. Una ricerca OCSE-CERI*.

⁶⁾ G. Garelli, *La generazione ecc.*, cit., pp. 132-134.

⁷⁾ *Giovani, formazione e lavoro*, in V. Cesareo, M. Reguzzoni (a cura di), *Tendenze ecc.*, cit., pp. 37-40.

⁸⁾ Iard, *Giovani oggi*, cit., p. 60.

Da Pro Juventute, Rapporto annuale 1985/86





Da SHR, Berna.

zioni che, pur non soddisfacendo appieno esigenze e principi pedagogici, avevano – come si osserva nel testo – il pregio di essere realistiche e praticabili nella realtà politica e culturale della Svizzera centrale.

In sostanza si proponevano i tre modelli seguenti:

– in un primo modello si auspicava, nonostante gli ostacoli quantitativi, il mantenimento e il potenziamento delle classi speciali esistenti, con il suggerimento di migliorare la permeabilità verso il normale curriculum di formazione. Va detto che questa variante veniva raccomandata come la più opportuna sia da un punto di vista pedagogico che in un'ottica politica e culturale;

– un secondo modello, in cui si delineava la sostituzione delle classi speciali con l'introduzione di specialisti in pedagogia curativa («Schulischer Heilpädagoge») con funzioni del tutto simili a quelle del docente di sostegno pedagogico attualmente realizzato in Ticino. In particolare si sottolineava la possibilità di un sostegno itinerante che potesse assistere gli allievi disadattati sia con un intervento diretto sia con un lavoro di consulenza per i docenti e per i genitori;

– in un terzo modello si prevedeva la creazione di piccole classi miste con un massimo di 12 allievi di cui 2 o 3 con problemi di disadattamento.

Il centro di consulenza metteva a disposizione la propria assistenza scientifica a quei comuni o cantoni che avessero voluto iniziare esperienze nuove. Si optava quindi per una strategia decentralizzata in cui l'iniziativa provenisse dal «basso» stimolata da

problemi concreti nei singoli comuni che del resto posseggono l'autorità decisionale in materia scolastica.

Va da sé che il primo modello è quello tuttora praticato sistematicamente nonostante la diminuzione degli allievi. In alcuni comuni si sta però facendo avanti il secondo modello che, a seconda delle situazioni, viene proposto da docenti e/o genitori pedagogicamente aperti oppure cresce sul terreno di un'immagine sempre più negativa che contraddistingue le classi speciali presso la popolazione.

3. Condizioni e metodi di lavoro

I tre docenti attualmente impegnati nei due comuni con il ruolo di «Schulischer Heilpädagoge» hanno una formazione universitaria in pedagogia curativa e godono in un certo senso di uno statuto di specialisti. Sussiste comunque la volontà di integrarli nel lavoro educativo quotidiano delle singole scuole.

Infatti il «cahier des charges» prevede il sostegno agli allievi con difficoltà attraverso

- l'intervento intensivo sul singolo allievo o su piccoli gruppi,
- la presenza in classe e la collaborazione con il docente titolare,
- la collaborazione con i genitori.

L'orario di lavoro di questi docenti è di 31 ore di presenza – come per il docenti di scuola elementare – suddivise, in linea di massima, in 9 ore di presenza nelle classi, 16 ore di lavoro individuale o a gruppi con gli allievi e 6 ore di contatti con genitori, specialisti ecc..

In questo computo non sono considerate le ore dedicate alla preparazione.

L'esperienza ha ovviamente carattere sperimentale ed è perciò seguita da uno psicopedagogo del centro di consulenza che garantisce l'assistenza scientifica attraverso una collaborazione e una supervisione regolare. La persona che svolge questa funzione ha più di metà tempo del proprio orario di lavoro a disposizione.

Ogni docente di sostegno è confrontato con una popolazione scolastica leggermente inferiore alle 200 unità; il modello prevede comunque uno «Schulischer Heilpädagoge» ogni 10-15 classi.

Le procedure di segnalazione degli allievi non sono formalizzate: ci si affida piuttosto ai contatti diretti tra il docente di sostegno e i docenti titolari per i quali però il «cahier des charges» è assai preciso in quanto prevede che il docente di sostegno

– durante le pause sia presente nell'aula dei docenti;

– partecipi ad attività comuni e a progetti di lavoro interdisciplinari o fra le singole classi;

– discuta con i singoli colleghi le misure da adottare, l'organizzazione dell'orario, ecc.;

– abbia il diritto di convocare il collegio dei docenti per discutere i problemi attuali.

Nonostante la chiarezza del quadro di riferimento il rapporto con i docenti è uno degli aspetti più impegnativi e gravido di difficoltà del lavoro dello «Schulischer Heilpädagoge».

Non sussistono per contro disposizioni per l'intervento psicopedagogico e didattico sull'allievo. Traspare con chiarezza la volontà di progettare sistematicamente e su basi scientifiche l'intervento, individuando dapprima problemi e difficoltà dell'allievo per programmare poi le misure adattate in funzione di obiettivi precisi e verificabili.

È interessante notare come i tre docenti attualmente in funzione abbiano tre stili di lavoro diversi: se il primo privilegia il contatto individuale con l'allievo appoggiandosi ad attività didattiche fortemente contraddistinte dall'elemento ludico, il secondo accentua l'importanza della collaborazione con i docenti al fine di migliorare le condizioni di integrazione sociale e didattica degli allievi nella classe. Infine c'è il docente che valorizza l'attività con piccoli gruppi sottolineandone i pregi dal punto di vista della socializzazione pur salvaguardando la possibilità di un intervento individuale.

Si avverte anche in queste esperienze la difficoltà se non addirittura l'impossibilità di definire una strategia metodologica precisa per l'intervento del docente di sostegno. I problemi del disadattamento scolastico non aprono, nella loro multiformità, la strada verso l'articolazione di strategie d'intervento omogenee.

Sembra piuttosto imporsi l'opportunità che il docente di sostegno pedagogico più che affidarsi a modelli d'intervento precisi, debba conferire al proprio lavoro sufficiente rigore e consistenza scientifica. Trasparenza e progettualità potrebbero essere i criteri qualitativi atti a garantire queste esigenze.

4. Problemi e prospettive

La durata delle sperimentazioni in atto è prevista per quattro anni. Gli effetti rilevabili al momento attuale – ci si trova al terzo anno scolastico – sono globalmente positivi. In un rapporto interno del centro di consulenza si procede ad un primo bilancio mettendo in luce alcuni aspetti rilevanti della sperimentazione.

Si osserva ad esempio come i docenti titolari abbiano evidenziato le difficoltà connesse con l'eterogeneità delle classi e con il carico di lavoro imposto dalla sperimentazione stessa.

D'altro canto però gli stessi docenti rilevano positivamente l'assistenza del docente di sostegno. L'asse docente titolare-docente

di sostegno si manifesta comunque in tutta la sua delicatezza.

Da parte dei genitori il giudizio sembra positivo anche perché una buona metà degli allievi segue volentieri il sostegno pedagogico. L'altra metà denota per contro preoccupazioni dovute a reazioni di etichettatura da parte dei compagni: è questo indubbiamente uno dei problemi più impegnativi.

Per l'anno scolastico appena avviato si era prevista un'estensione della sperimentazione in quanto diversi comuni hanno manifestato, anche sulla scorta di questi primi risultati positivi, interesse per l'adozione di questo modello nella propria scuola elementare.

Gianni Ghisla

Sostegno pedagogico: l'esperienza di Ginevra

È stato recentemente pubblicato dal Servizio della ricerca pedagogica di Ginevra uno studio¹⁾ sul sostegno nelle scuole del cantone romando. Concepito nell'ambito di un progetto generale di ristrutturazioni atte a creare le premesse per affrontare precocemente ed efficacemente il problema del disadattamento scolastico, esso fa riferimento ad intenti di base analoghi a quelli che nel nostro cantone caratterizzano gli interventi dei servizi di sostegno pedagogico. In sostanza, il concetto centrale è quello di una collaborazione con gli insegnanti titolari, affinché diventi possibile dare una risposta adeguata a tutti quei problemi che l'apprendimento scolastico comporta e che, bisogna ammetterlo, spesso sono di difficile soluzione. Le difficoltà provengono essenzialmente dal fatto che il sistema educativo è chiamato a tener conto da una parte delle esigenze dei programmi, dall'altra delle incontestabili differenze che esistono nei bambini rispetto al loro modo di porsi di fronte all'apprendimento. Vengono così riconosciute due funzioni essenziali al sostegno: una riferita all'allievo (suscitare dei cambiamenti nella sua relazione d'apprendimento), l'altra riferita all'insegnamento (proporre modalità di mediazione atte a favorire il progresso dell'allievo nella costruzione della conoscenza); insegnamento che dovrebbe essere inteso in un'ottica globale e non limitatamente al contesto scolastico. Se per quanto concerne gli intenti generali di base i punti di convergenza tra il modello ginevrino e quello ticinese sono parecchi, non altrettanto simili risultano i livelli di strutturazione e d'impostazione. In particolare il modello ginevrino non contempla un

sistema di coordinamento dei vari interventi specialistici a livello scolastico (psicologico, pedagogico, logopedico, psicomotorio); tale aspetto costituisce invece la caratteristica principale del modello ticinese, come testimoniano le denominazioni adottate (équipes, servizi di sostegno pedagogico). In secondo luogo il modello ginevrino si applica ad una porzione della scolarità obbligatoria (prima, seconda, terza classe primaria) mentre quello ticinese concerne tre gradi di scuola nella loro totalità (prescolastico, elementare, medio).

Altre caratteristiche del funzionamento del sostegno ginevrino, relative ad aspetti più particolari, emergono nel testo dalle analisi trasversali e longitudinali. Per una conoscenza delle stesse, preghiamo il lettore di riferirsi al documento originale; esse riguardano i momenti di assunzione e di dimissione, la durata e la frequenza degli interventi, la frequenza delle difficoltà segnalate e la loro evoluzione. Emergono comunque, senza entrare nei dettagli, due considerazioni essenziali.

Le difficoltà riscontrate negli allievi che vengono seguiti a sostegno possono essere parecchie. In generale si deve tuttavia parlare di problemi globali nei quali i comportamenti relativi alle discipline tipicamente scolastiche (linguaggio scritto, matematica) e quelli riguardanti le modalità cognitive di apprendimento (capacità di esplorare, analizzare, ragionare, verificare, ecc.) non possono essere valutati indipendentemente da considerazioni sugli aspetti affettivi e relazionali della personalità. A tale proposito il colloquio con l'allievo stesso sembra essere, per le autrici, uno dei mezzi privilegiati per raccogliere informazioni significative sulla natura delle difficoltà. Propongono infatti un interessante schema di domande destinate a mettere in luce la percezione, da parte dell'allievo, dei vari aspetti della situazione.

Quanto all'evoluzione degli allievi seguiti a sostegno, appare evidente che se questa è giudicata unicamente rispetto a parametri scolastici normativi, si rivela il più delle volte piuttosto fragile. È una constatazione che nell'esperienza ticinese del sostegno è spesso apparsa come centrale. Essa deve essere collegata a due problematiche particolari. La prima riguarda la delimitazione delle casistiche rispetto alle quali il sostegno può dare una risposta, riservandosi di indirizzare verso altri approcci quelle situazioni nelle quali l'insuccesso scolastico è soltanto un sintomo di difficoltà psicologiche più profonde. La seconda si riferisce alla formulazione degli obiettivi d'intervento. Chiaramente, soltanto nella misura in cui essi hanno un senso per rapporto alla situazione globale dell'allievo, tengono conto delle sue difficoltà ma anche delle capacità che possono essere mobilitate ai vari livelli di funzionamento, è possibile aspettarsi di poter caratterizzare l'evoluzione in termini positivi. Per concludere segnaliamo che nell'ultima parte dello studio vengono passate in rassegna alcune delle questioni che dovranno in futuro essere oggetto di ulteriori approfondimenti. Si riferiscono in particolare alla specificità della valutazione da parte del sostegno pedagogico, ai mezzi ed ai limiti dell'intervento pedagogico di sostegno, all'evoluzione del concetto di allievo e di insuccesso scolastico, alla collaborazione tra docenti titolari e docenti di sostegno.

Tali questioni testimoniano, una volta di più, della necessità di concepire il sostegno, da una parte, come possibilità d'aiuto concreto diretto o indiretto rispetto a situazioni particolari di disadattamento scolastico, d'altra parte, come luogo di ricerca nel campo pedagogico.

Giorgio Sartori

Da SHR, Berna.



¹⁾ B. Andrews, N. Buonomo, R. Borzykowski: *Au fil de l'appui...*, quaderno SRP No 32, maggio 1986.

Forum svizzero Langue 2

Dal 4 al 7 maggio 1986 ha avuto luogo a Iseltwald, sotto il patronato della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), il IV Forum svizzero Langue 2.

Il testo che segue è tolto dal rapporto del professor Augusto Colombo, docente di tedesco e direttore della Scuola cantonale di commercio, che con altri esperti di lingua ticinesi ha partecipato al Convegno.

Il Forum si inserisce nel progetto di riforma e di coordinamento dell'insegnamento delle lingue moderne in Svizzera e si prefigge come obiettivo principale la messa in atto nelle varie scuole delle raccomandazioni espresse dalla CDPE a proposito della riforma e dell'inizio anticipato dell'apprendimento delle lingue nazionali.

Fra queste raccomandazioni figura l'inizio anticipato dell'apprendimento della seconda lingua nazionale nella scuola elementare: il tedesco per la Svizzera romanda, il francese per la Svizzera tedesca e il francese (progetto già realizzato) per il Ticino.

L'obiettivo generale della CDPE è politico: la maggiore comprensione reciproca possibile in un paese almeno quadrilingue, prescindendo dai dialetti, problema sempre più attuale nella Svizzera tedesca.

I convegni precedenti hanno avuto come tema principale:

– 1980 Wildhaus:

Passaggio dalla scuola dell'obbligo alla scuola professionale

– 1982 Wilen:

Passaggio dalla scuola dell'obbligo alla scuola medio superiore

– 1984 Les Avants:

Verifica delle competenze orali nell'insegnamento delle lingue.

Il prossimo Forum si terrà nel 1988.

* * *

Al Forum n. 4 di Iseltwald hanno preso parte circa 120 persone tra docenti di ogni ordine e grado di scuola, operatori didattici, linguisti, autori di manuali didattici, direttori del gruppo Langue 2 e collaboratori della CDPE.

Sono stati presentati 5 manuali didattici concernenti l'insegnamento della lingua 2: per il francese:

– *On y va*, Felix Brun, Wetzikon

– *Echanges*, Rudolf Hildebrandt, Stoccarda
– *Bonne chance*, Sigrid Kessler, Basilea e Ruedi Walter, Berna;

per il tedesco:

– *Cours romand*, Jean-Bernard Lang, Ginevra

– *Unterwegs Deutsch*, Hanspeter Birbaum, Châtel-St-Denis.

Le relazioni principali sono state tenute da René Richterich, UNI Losanna, Henri Besse, CREDIF Parigi e Hans-Eberhard Piepho, UNI Giessen.

René Richterich: Il ruolo della grammatica nell'approccio comunicativo dell'insegnamento delle lingue straniere

Si è trattato della relazione d'apertura, nella quale Richterich ha dimostrato che se da un lato è molto facile schematizzare teorie, tendenze e possibili strategie da seguire, dall'altro tutto diventa complicato allorché si tratta di calarsi concretamente sul piano dell'insegnamento. «Essere capaci di comunicare in una lingua straniera vuol dire essere capaci di prevedere la parte di imprevedibile di ogni comunicazione attraverso la lingua.»

Richterich considera tre punti di riferimento o approcci:

1. Nell'approccio tradizionale, la grammatica s'incarna in regole/funzionamento morfo-sintattico, sovente prescrittive. Per poter comunicare prima si imparano le regole, poi si applicano.

2. Nell'approccio strutturalista/behaviorista la grammatica s'incarna in strutture e modelli sintattici. Per poter comunicare si devono prima assimilare quei modelli attraverso la ripetizione e l'imitazione.

3. Nell'approccio comunicativo la grammatica s'incarna in atti comunicativi e in enunciati che li realizzano. Per comunicare, questi atti vengono praticati in interazioni reali, simulate o giocate.

Richterich individua al momento attuale queste tendenze:

– ritorno alla grammatica di tipo tradizionale;

– necessità di completare le fasi della comunicazione con esercizi che le fissino;

– confusione nell'utilizzazione dei termini di atti comunicativi, intenzioni, funzioni, nozioni, ecc.;

– attrazione per certi metodi comunicativi (Silent way, Community Language Learning...).

Le piste possibili:

1. I termini di grammatica e di comunicazione non si escludono; la grammatica ha senso solo se è veicolo della comunicazione; la comunicazione è possibile solo se obbedisce a regole grammaticali.

2. Si può imparare a comunicare se non attraverso una grammatica; si può imparare a utilizzare una grammatica se non attraverso la comunicazione.

3. I tre approcci citati sopra non si escludono. Si tratta di trovare una pedagogia che ne faccia la sintesi. Per esempio:

– Si può spiegare il funzionamento della comunicazione in maniere diverse e secondo

punti di vista differenti come quello fonologico, morfo-sintattico, lessico-semantic, pragmatico, ecc.

A proposito di ogni atto studiato è fondamentale porsi la domanda: «A che cosa serve questo per la comunicazione?»

– I meccanismi fondamentali della comunicazione devono essere appresi non attraverso elementi isolati e a se stanti, ma attraverso un contesto che rappresenti un'unità e il cui senso viene a poco a poco scoperto da chi impara.

Non è l'atto isolato che conta, ma la concatenazione di diversi atti e la loro combinazione. Si realizza così la comunicazione, conducendo chi impara a scoprire «l'imprevedibile» nella comunicazione.

Se si considera il lavoro fatto con gli allievi negli anni passati e si mette il tutto in relazione con quanto si sente oggi a proposito dell'apprendimento della lingua straniera, non si sa se sorridere o rabbrivire. Sorridere nel vedere annientate «verità» o «certezze» passate, che abbiamo accettate tutti quanti, anche se qualche reticenza l'abbiamo pur sempre avuta quando la messa in pratica della teoria nella classe non dava i frutti sperati. Ma è anche un sorridere «positivo», perché ci consente di correggerci e dunque di considerare con non eccessiva seriosità il nostro operare nella scuola: la mancanza di humor gioca brutti scherzi nella scuola! E rabbrivire nel ripensare a certa maniera di far scuola che oggi verrebbe considerata allucinante, comunque lontana anni luce dalle teorie attuali della comunicazione. Una cosa ci fa piacere oggi: più che in passato si ammette che le soluzioni possibili sono parecchie e che ai docenti si chiede coerenza e in fin dei conti fantasia: che non è poco.

Però si può anche essere preoccupati osservando certe tendenze del presente, di cui anche Richterich ha riferito: per esempio quel ritorno puro e semplice alla grammatica di tipo tradizionale, che magari qualche collega considera come la soluzione atta a toglierlo dalle insicurezze che oggidi si vivono sempre più nel mestiere.

È chiaro che molto, nelle nostre scelte, è condizionato dall'età degli allievi. Possiamo dire, con tutti i rischi della generalizzazione, che più gli allievi diventano «vecchi» e più grande è in loro il desiderio di sapere il perché dei meccanismi che reggono il funzionamento di una lingua. Sarebbe sbagliato deluderli non soddisfacendo la loro curiosità. Ma è sbagliato valutare per esempio tutto in funzione grammaticale (certo è così «più facile» o «meno problematico» esprimere un giudizio o dare una nota); è pure sbagliato leggere un testo e dilungarsi su spiegazioni morfo-sintattiche, tralasciando la discussione su di esso; oppure interrompendo un allievo che parla su un oggetto per correggergli gli errori di grammatica; peggio: valutare la sua prestazione orale prevalentemente sulla base degli errori grammaticali commessi e non sul fatto che abbia «comunicato» idee, opinioni, pensieri.

Hans-Eberhard Piepho: *Grammatica nell'insegnamento linguistico comunicativo*

La comunicazione è sinonimo di comprensione. Essa si realizza attraverso lo scambio di informazioni mediante segni di vario genere: parlati, scritti, simbolici, gestuali, situativi.

Il cervello umano immagazzina, nel caso del bambino che impara a parlare e per sua natura, quei segni in maniera diretta e inconsciamente. Ciò avviene nella forma dell'approssimazione, cioè come avvicinamento progressivo a uno «stato di correttezza» rappresentato dalla lingua, parlata nell'ambiente in cui cresce il bambino e per rapporto alla lingua altamente deficitaria a tutti i livelli usata da quest'ultimo. In concreto attraverso l'intervento dei genitori, di altre persone che conversano con lui, poi dei docenti, il bambino riceve via via informazioni e viene corretto fino a rendersi conto dell'esistenza di norme che poi vengono osservate coscientemente e ritenute valide nella lingua scritta.

Si è cercato, a un certo momento dell'evoluzione dei manuali didattici, di sfruttare quella lingua imparata in maniera inconscia e di organizzare un apprendimento «sistematico». Nei manuali audiovisivi e audiolinguari, per esempio, sono così apparse unità grammaticali e lessicali con una progressione tuttavia che tentava di corrispondere alla progressione «naturale», senza però riuscirci.

Nell'impossibilità dunque di costruire in un manuale una progressione che si identifichi con la progressione «naturale» del bambino che impara inconsciamente una lingua, il problema essenziale diventa quello di promuovere tanto l'acquisizione naturale della lingua quanto lo studio cosciente della lingua. Risulta evidente che la progressione, per esempio, non sarà più quella dei vecchi manuali (prima il presente, poi il passato prossimo; prima il nominativo, poi ...), ma quella dettata dalle esigenze della comunicazione. Da tale punto di vista la grammatica fa parte delle tecniche di apprendimento.

La difficoltà (l'impossibilità?) di combinare le due esigenze, della progressione grammaticale e dei bisogni della comunicazione, è stata evidente quando durante il Forum si sono presi in considerazione alcuni aspetti dei manuali didattici presentati. Sebbene gli autori fossero convinti della preminenza dell'esigenza comunicativa sulla trattazione del fenomeno grammaticale (cioè quella determina la scelta di questa o questa è subordinata a quella), nella discussione fu evidente l'impossibilità di «sistemizzare» ciò che non si lascia sistemizzare. Un esempio: quello a proposito dell'introduzione delle forme dell'imperfetto nel corso «On y va». Se da un lato si può sostenere che fintanto che l'allievo non conosce questa forma, egli può esprimere quanto è capitato usando il «passé composé», dall'altro la «naturale» comunicazione non fa questa differenza diacronica nell'uso dei due tempi.

L'esercizio di ricostruzione di una lezione di uno dei manuali (un altro compito assegna-

to ai diversi gruppi di lavoro del Forum) dimostrò le varie possibilità di soluzioni per un certo tema: risulta dunque che ogni soluzione può essere sostenuta a condizione che contribuisca alla comunicazione, a conferma di quanto si va affermando sull'insegnamento delle lingue straniere: l'esigenza di una maggiore «fantasia» da parte del docente nel condurre l'allievo a «scoprire», a «ricostruire» quanto ha udito o letto, a «costruire» su quanto gli è già noto, ove lo studio di liste di vocaboli o apparizioni similari non serve a niente; ma anche una valutazione differente dell'«errore» dell'allievo può essere produttiva nella misura in cui ci consente di capire il «perché» dello sbaglio.

Henri Besse: *Comunicazione e grammatica*

Per Besse il termine di «grammatica» è ambiguo. Esso rinvia almeno a tre realtà:

– la competenza che permette a ognuno di produrre frasi grammaticalmente accettabili nella lingua o nelle lingue che conosciamo;

– le rappresentazioni più o meno evolute attraverso le quali i grammatici e i linguisti ci illustrano le regolarità reperibili in una grammatica interiorizzata, cioè quelle descrizioni grammaticali che specificano le regole o le strutture di una lingua;

– i punti di vista e le teorie a partire dai quali grammatici e linguisti ragionano sulle lingue e le analizzano.

In risalto deve essere messo il fatto che una descrizione grammaticale di una lingua dipende tanto da quanto è realmente osservabile a livello di grammatica interiorizzata, quanto dal modello metalinguistico a partire dal quale si costruisce la descrizione. Risulta così che le regole, le strutture attraverso le quali i grammatici vogliono renderci attenti sulle regolarità di una lingua sono in effetti rappresentazioni metalinguistiche, cioè ricostruzioni astratte e parzialmente ipotetiche di ciò che queste regolarità sono realmente.

Messa a confronto con la realtà, l'esposizione di Besse suscita ulteriori «incertezze» nel nostro modo di far scuola, specie per quanto concerne il rapporto tra «praticare» una lingua e «sapere» una lingua. In altre parole si può sapere tutto su una lingua e non saperla praticare. Nella classe: si possono conoscere tutte le regole che si vogliono e non aver imparato a parlare. Oppure: quando l'insegnamento grammaticale si riduce essenzialmente a una teoria sulla descrizione grammaticale, esso non porta alla conoscenza della lingua. (Vale solo per la lingua straniera?).

In condizioni naturali di apprendimento ognuno può interiorizzare oralmente le regolarità di una lingua senza ricorrere a grammatici o linguisti, ma solo comunicando con le persone. Certo che un discorso di altra natura va fatto per il leggere e lo scrivere. È possibile nella classe simulare quelle condizioni naturali di apprendimento? Forse sì, ma è difficile, prima di tutto perché la realtà della classe è sentita dagli allievi come fin-

zione, ma anche perché al momento dell'apprendimento della lingua 2 gli allievi dispongono più o meno di una formazione grammaticale nella lingua 1 (materna). Anzi: più grande è la conoscenza della grammatica nella lingua 1 e più grande diventa il loro bisogno di apprendere la lingua 2 attraverso la grammatica. Se però l'allievo tenta di trasferire nella lingua 2 la grammatica della lingua 1 senza che il docente sia in grado di individuare i punti di convergenza e di divergenza (procedimento contrastivo), ecco allora che l'apprendimento della lingua 2 rischia di diventare difficoltoso, perché l'allievo tenderà a ricercare nella lingua 2 fenomeni grammaticali esistenti sì nella lingua 1, ma inesistenti nella lingua 2.

Se dunque da un lato si deve tener conto di questo «bisogno di grammatica», tanto più palese quanto più anziano è l'allievo, dall'altro si deve badare a non trasformare la lezione di lingua in un corso di grammatica o di teoria sulla lingua.

Alcuni punti che meritano l'attenzione costante del docente possono essere i seguenti:

1. *La grammatica può essere utile, ma non la si impara come fine a se stessa.*

2. *Essa deve servire alla comprensione reciproca e dunque rispondere al bisogno di comunicazione di chi impara; è dunque un supporto alla comunicazione.*

3. *Nel limite del possibile gli allievi devono scoprire essi stessi la grammatica. Dev'essere evitato un insegnamento frontale e «imposto» del docente.*

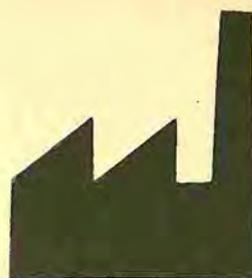
4. *Obiettivo dell'insegnamento non è l'apprendimento della grammatica, ma l'apprendimento della lingua. Gli esercizi di grammatica non devono essere trappole per allievi, preconfezionati con frasi che nessuno usa nella pratica. L'errore è normale e chi impara una lingua straniera è normale che sbaglia.*

5. *I manuali di grammatica riflettono l'opinione dell'autore. Si fondano su una teoria linguistica e possono avere scarso riferimento alla realtà della lingua.*

Durante i giorni del Forum hanno vissuto con i partecipanti tre clown. Sono intervenuti ovunque e in tante occasioni. Prima di congedarsi, uno di loro, Marco Morelli, si è rivolto ai partecipanti dicendo: «Signori docenti, mia moglie Ursula e io abbiamo un figlio di cinque anni. L'anno prossimo andrà a scuola. Guai a voi se distruggerete la sua fantasia e spontaneità.» L'ha detto con una vena di melanconia, tipica del clown che nella sua comicità esprime cose estremamente serie. E fino a che punto la scuola riesce a rispettare la spontaneità dei suoi allievi è difficile dire, già nei primi anni. In questo Forum s'è parlato molto della fantasia che il docente dovrebbe dimostrare nel suo insegnamento. Nell'ambito delle lingue moderne ciò vuol dire non soffocare il suo desiderio di comunicare, liberarlo dalla «paura» di fare errori, dargli i mezzi per raggiungere tali obiettivi. Chissà se il figlio dei clown si salverà?



SCUOLA ECONOMIA



Supplemento di «Scuola ticinese» a cura della Società Gioventù ed Economia
Segretariato centrale: Dolderstrasse 38, 8032 Zurigo, tel. 01/47 48 00
Gruppo di lavoro Ticino: presso Scuola cantonale di commercio, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona
Ottobre-Novembre 1986

N. 6

«Il Ticino nelle relazioni tra centro e periferia»^{*)}

Remigio Ratti, direttore dell'Ufficio Ricerche Economiche del Cantone Ticino e professore di economia regionale e dei trasporti all'Università di Friburgo.

La crescente attenzione per il Ticino di studiosi e di giornalisti specializzati stranieri e confederati può essere un indicatore di come si possa e si debba guardare all'unico cantone svizzero di lingua italiana con occhi diversi (Ratti, 1983), andando oltre quell'immagine tradizionale di un Ticino periferico, «enclavé». Così, per esempio, in un inserto speciale il *Financial Times* dell'8 marzo 1985 dedicava al Ticino tre grandi pagine dal titolo significativo «Ticino: more than a pretty face» (Ticino: qualche cosa di più di una graziosa facciata), mentre i maggiori giornali confederati, svizzero tedeschi e ro-

mandi, dispongono oggi di un proprio giornalista stabile residente nel Ticino.

Il «Ticino regione aperta» è un dato di fatto che si può tradurre in cifre: negli ultimi quarant'anni il Cantone ha aumentato i propri abitanti di 2/3 e raddoppiato il numero dei posti di lavoro. In questo periodo il Ticino passa dalla situazione di paese di emigrazione a quello di immigrazione mentre, inoltre, dà lavoro a 32.000 frontalieri italiani e a circa 700 pendolari mesolcinesi. Così, se la sua popolazione totale è di 275.000 abitanti - rappresentanti il 4,2% del totale svizzero - il suo potenziale economico è equiva-

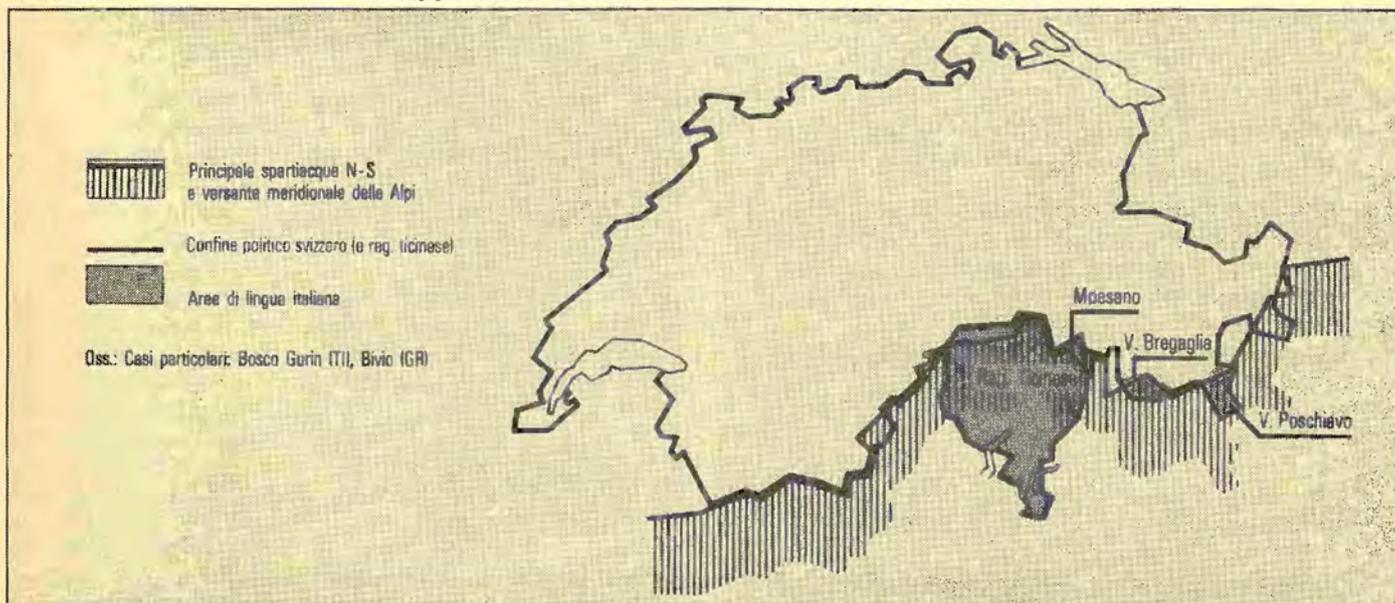
lente a una regione di circa 350.000 abitanti se consideriamo le economie dei residenti in Italia e nel Cantone Grigioni dipendenti dai posti di lavoro situati in Ticino. Dietro a queste cifre sta poi una profonda evoluzione nell'organizzazione territoriale ticinese: il Cantone Ticino, secondo la geografia fisica tra i più montagnosi della Svizzera, è divenuto oggi uno dei Cantoni svizzeri più urbanizzati - il 76% della popolazione residente in Ticino vive ormai nei quattro agglomerati di Lugano, Locarno, Bellinzona e Chiasso - ed una regione caratterizzata oggi da una

^{*)} Questo testo rispecchia essenzialmente nella sua forma redazionale il carattere originale di note per una conferenza, tenutasi davanti a un pubblico eterogeneo e in buona parte confederato in occasione del Convegno nazionale della Società Gioventù ed Economia (Lugano, 11.4.1986).

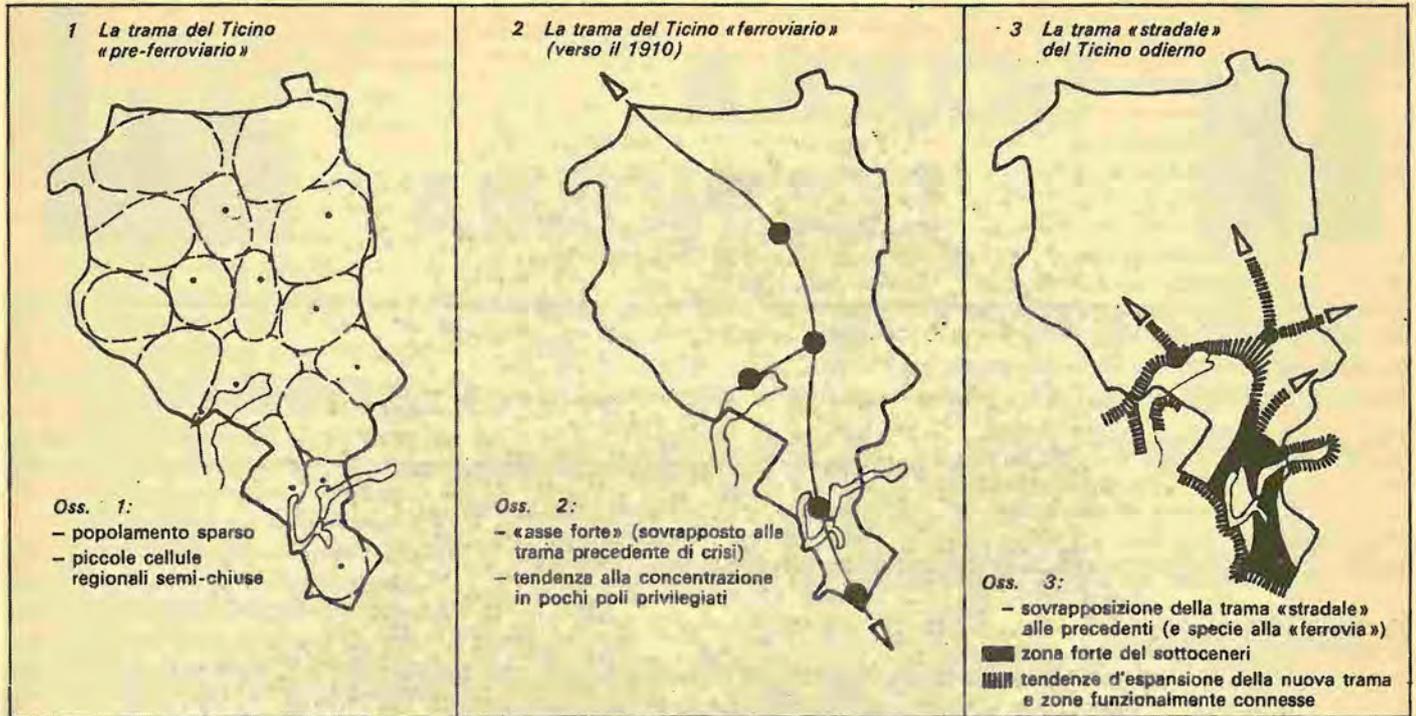
Le tre immagini modello del Cantone Ticino devono servire più che altro a provocare un dibattito ed a stimolare verifiche (cfr. Appendice, da pag VI). Un gruppo di ricerca (R. Ratti, R. Caschi, S. Bianconi) approfondirà queste ipotesi di lettura nell'ambito del Programma nazionale di ricerche No. 21 «Identità nazionale».

CARTINA N. 1

Rappresentazione tradizionale della Svizzera italiana



Fonte: Bottinelli T., in O. Bär, *Geografia della Svizzera*, Locarno 1985.



Fonte: Bottinelli T., in *Archivio storico ticinese* no. 84, Bellinzona 1980.

nuova e consistente realtà di tipo transfrontaliero; basti pensare ai 650.000 abitanti che vivono attorno al Ticino nella fascia limitrofa di frontiera di soli 10 km di profondità.

Leggere il Ticino con occhi diversi diventa quindi una necessità per il ticinese stesso che ha oggettive difficoltà interne a riconoscersi (il problema dell'identità) e per chi ci guarda dall'esterno con un'immagine quasi sempre mediata da chiavi di lettura tradotte e magari distorte.

Vorrei quindi concentrare l'attenzione su tre immagini-modello del Ticino - inevitabilmente tre semplificazioni - ma che hanno lo scopo di far sussultare e di mettere in discussione quell'immagine inconscia del Paese che portiamo dentro di noi e che, al pari delle leggi di mercato, è altrettanto importante per la nostra vita politica ed economica.

Immagine no. 1: Il Ticino periferico ed emarginato

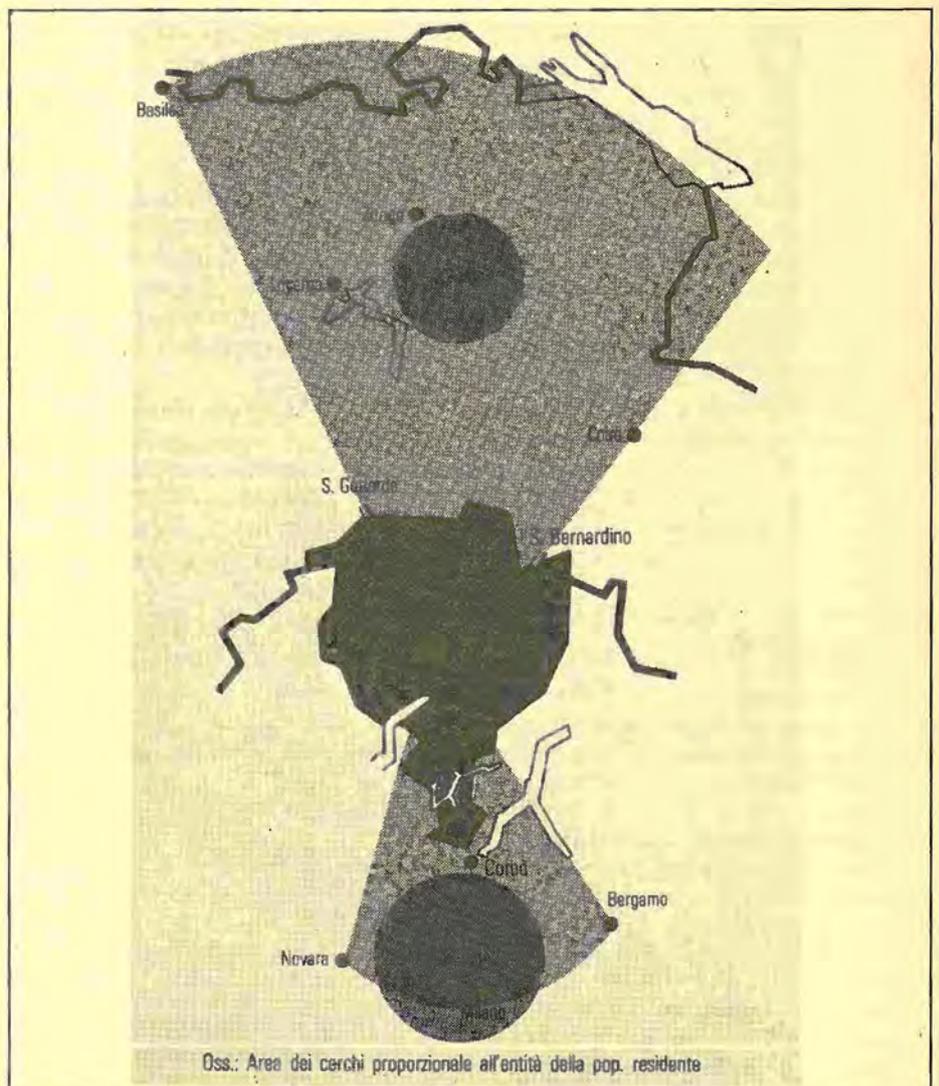
Questa immagine corrisponde schematicamente con quella della cartina no. 1 che illustra la localizzazione geografico-politica del Ticino e della Svizzera italiana.

Questa illustrazione tradizionale che evoca la piccola dimensione di un cantone di montagna separato dalla Svizzera e con una frontiera-barriera a sud ha fatto parlare di «cause geografiche ed invariabili» del mancato o precario sviluppo del Cantone.

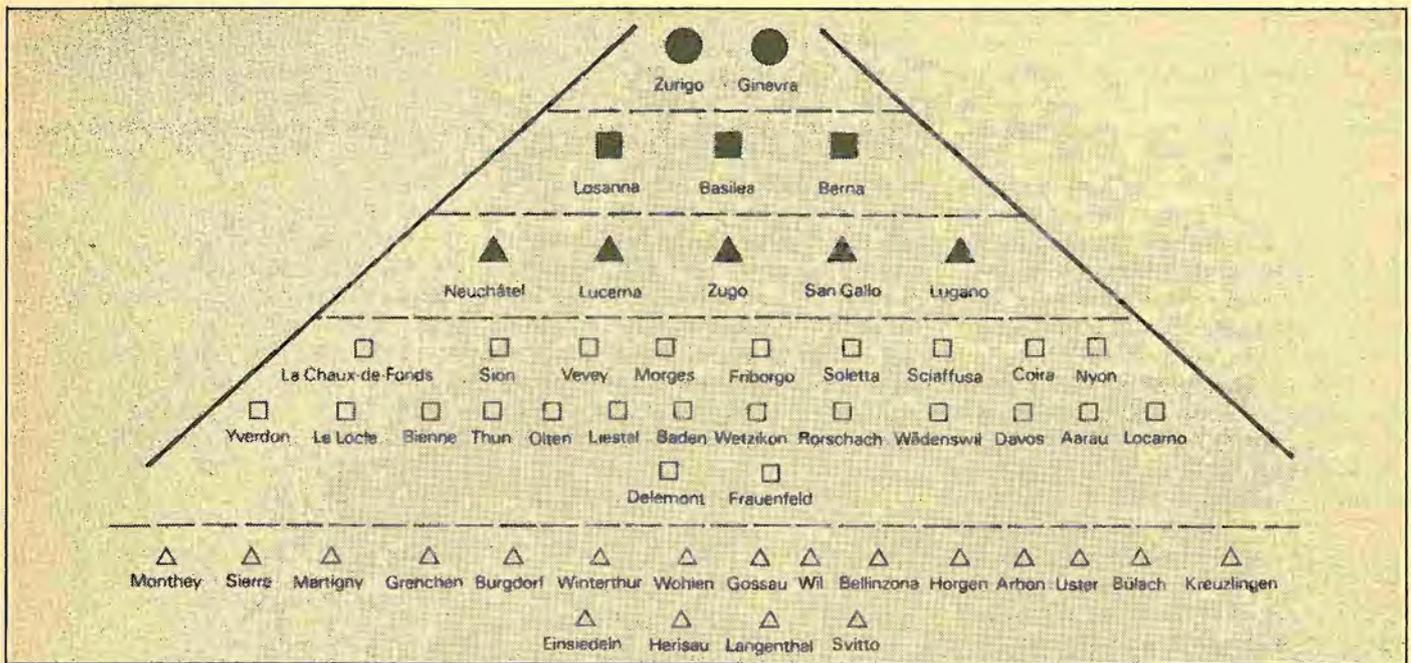
Purtroppo, questa situazione è stata storicamente vera soprattutto negli anni che vanno dalla costituzione dello Stato federale dal 1848 al 1950: la nascita di una vera frontiera nazionale fra Svizzera ed Italia, le contingenze economiche e politiche italia-

CARTINA N. 3

Peso demografico della regione Ticino rispetto alle zone immediatamente vicine



Fonte: Bottinelli T., in O. Bär, *Geografia della Svizzera*, Locarno 1985.



Fonte: Università di Losanna, Istituto di geografia.

ne (protezionismo dapprima e fascismo poi) dovevano tradursi fino dopo la seconda guerra mondiale in una frontiera-barriera. La cartina no. 2 mostra dapprima il Ticino pre-ferroviario, con la sua organizzazione spaziale frammentata in circoli relativamente chiusi, un Ticino pre-industriale senza un vero polo (basti pensare che fino al 1878 il Ticino non aveva una capitale politica stabile e l'Amministrazione si spostava periodicamente fra Bellinzona, Locarno e Lugano). Questa immagine è quella del Ticino dell'emigrazione dalle valli, verso l'oltre Oceano (California, Australia) dapprima e verso le nascenti città industriali della Svizzera interna.

L'apertura della galleria ferroviaria del San Gottardo (1882) dava al Ticino una spina dorsale da nord a sud, fra Airolo e Chiasso, ma, come lo dimostrano i capitoli della storia politico-economica ticinese concernenti le «rivendicazioni ticinesi» degli anni '20 e '30, non dava al Ticino la possibilità di realizzare un vero aggancio economico con l'economia svizzera. È questa una fase dualistica: una parte del Cantone Ticino continuava a vivere in modo relativamente chiuso mentre lo sviluppo di città come Lugano e Locarno, collegate con lo sviluppo del turismo e del commercio, avveniva in buona parte con l'apporto di forze esterne, di operatori esterni che potevano intravedere prima di altri l'attrattiva delle nostre zone lacustri (URE, 1980). In Ticino si localizzano poi attività industriali quali filiali di ditte della Svizzera interna alla ricerca di manodopera relativamente abbondante e a buon mercato, di fatto poi trovata nella manodopera frontiera (URE, 1982).

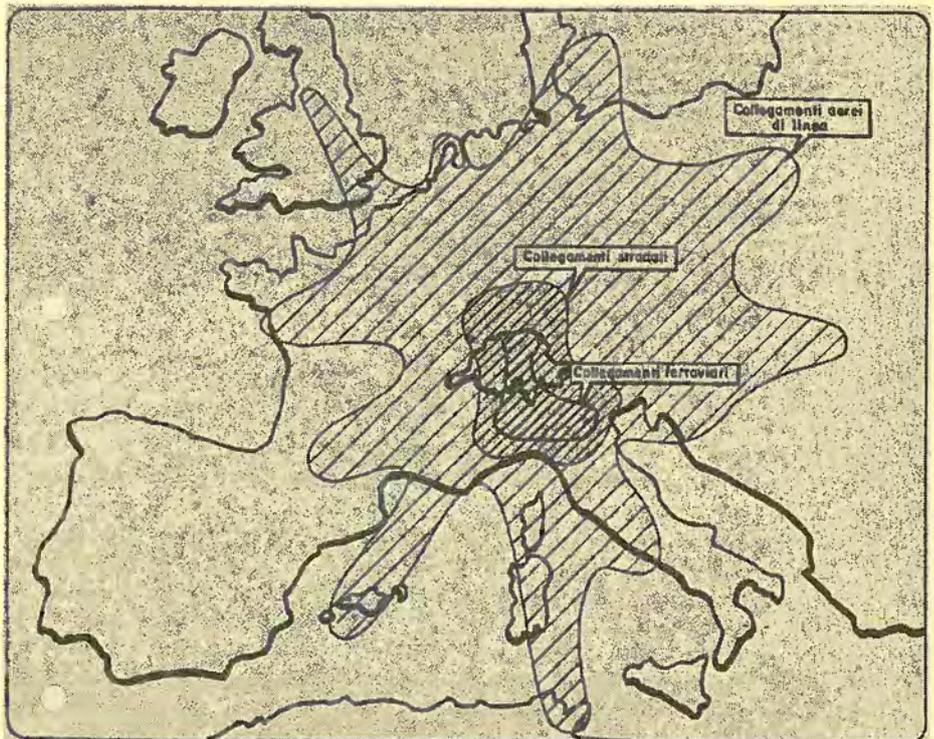
In sintesi, questa prima immagine è quella di una periferia emarginata o di una periferia dipendente.

Immagine no. 2: Il Ticino periferia «integrata» e spazio di intermediazione

Questa seconda immagine può essere rappresentata utilizzando la cartina successiva (cartina no. 3): essa mostra il Ticino aperto, il Ticino in diretto contatto soprattutto con l'area nord orientale della Svizzera dove vivono circa 3 milioni di abitanti e un Ticino in

contatto con un'area meridionale lombarda di circa 6 milioni di abitanti. Dovrebbe essere facile allora capire come il vero ruolo del Ticino sia quello di area di intermediazione economica, sociale e politica, tra il nord e il sud delle Alpi. Un ruolo di intermediazione che ha potuto svilupparsi solo con la fase di liberalismo economico nel secondo dopoguerra e con una relativa centralità e facilità delle vie di comunicazione stradali tra Lombardia e Ticino nonché di

CARTINA N. 5 Collegamenti terrestri e aerei con l'estero
Isocrone attuali, quattro ore da Lugano (Punti raggiungibili in quattro ore da Lugano).



Fonte: Gruppo di lavoro cantonale «Pianificazione aerea»

quelle autostradali. Ricordo volentieri (Ratti, 1985) come l'effetto economico sul Ticino dell'autostrada N2 sia soprattutto venuto da Sud, con il collegamento fra Lugano e Milano, a partire dal 1966, e meno da quello con il Nord, simbolizzato dalla galleria stradale del San Gottardo (1980).

Questo Ticino, periferia integrata o meglio integrabile con i centri del nord e del sud, è quello che si legge soprattutto nello sviluppo delle attività terziarie. Ricordo che secondo il Censimento della popolazione del 1980 i 2/3 della popolazione attiva sono impiegati nel terziario (contro il 55% per la Svizzera). Questa percentuale è addirittura del 72% se consideriamo il Sottoceneri, vale a dire i due distretti meridionali di Lugano e Mendrisio-Chiasso.

Lo sviluppo delle attività bancarie, finanziarie e di consulenza (Ratti, 1984) ha determinato soprattutto l'emergere di Lugano all'interno della gerarchia urbana svizzera, dove Lugano si situa oggi all'ottavo-nono posto dopo le cinque grandi agglomerazioni svizzere ed immediatamente dopo Lucerna e San Gallo. La cartina no. 4 mostra infatti il risultato di una ricerca (Cuhna, Racine, 1984), alla quale abbiamo avuto modo di partecipare direttamente, sulla gerarchia delle città svizzere secondo il criterio della presenza di posti di lavoro nel cosiddetto «terziario avanzato», vale a dire nelle attività di prestazioni di servizi non banali e che vanno quindi al di là dei servizi comunemente richiesti per servire la popolazione residente. Facciamo notare come Lugano si si-

tui prima di molte capitali cantonali e di altri centri economici tradizionali.

Il successo dei collegamenti aerei regionali operati dalla *Crossair* a partire da Lugano dimostra del resto il grado di attrattività e di integrazione della economia terziaria ticinese: 3/4 dei passeggeri viaggiano per ragioni di lavoro mentre può stupire l'intensità delle comunicazioni - 9 voli quotidiani per Zurigo, 5 per Ginevra, 3 per Berna, 1 per Basilea, 2 per Parigi e 2 voli diretti per Venezia e Nizza. Questo ha permesso, dopo l'autostrada, di estendere a buona parte dell'Europa le regioni raggiungibili in 4 ore al massimo o direttamente dal Ticino (con voli di linea regolari) (cartina no. 5).

La cartina no. 6 sintetizza invece quei rapporti demografici che caratterizzano lo spazio transfrontaliero ticinese, uno spazio diventato molto aperto con il generalizzarsi della motorizzazione privata nel secondo dopoguerra. Vi ritroviamo i due ordini di grandezza parzialmente già citati: i 650.000 abitanti che vivono nella zona limitrofa di 10 km di profondità e 1 milione e 200 mila abitanti della zona limitrofa di 20 km di profondità attorno al confine ticinese. La cartina no. 7 illustra poi quelle zone italiane fortemente dipendenti dal mercato del lavoro ticinese (nei comuni italiani che vedono oltre un terzo della loro popolazione attiva essere pendolari verso il Ticino vivono 80.000 persone) ed i comuni ticinesi fortemente dipendenti, almeno per lo sviluppo industriale, dal frontalierato.

Concludiamo, sottolineando come il tema delle relazioni transfrontaliere sia un tema essenziale e nuovo del Ticino secondo il modello dello «spazio di intermediazione e della periferia integrata». Esso è però ancora poco conosciuto, va assolutamente approfondito nella conoscenza economica e sociale (Ratti, 1986) in quanto le relazioni sono ancora caratterizzate da rapporti in parte distorti e unilaterali.

Il tema richiama inoltre la necessità di una politica transfrontaliera, come quella operante nella Regio Basiliensis e per Ginevra.

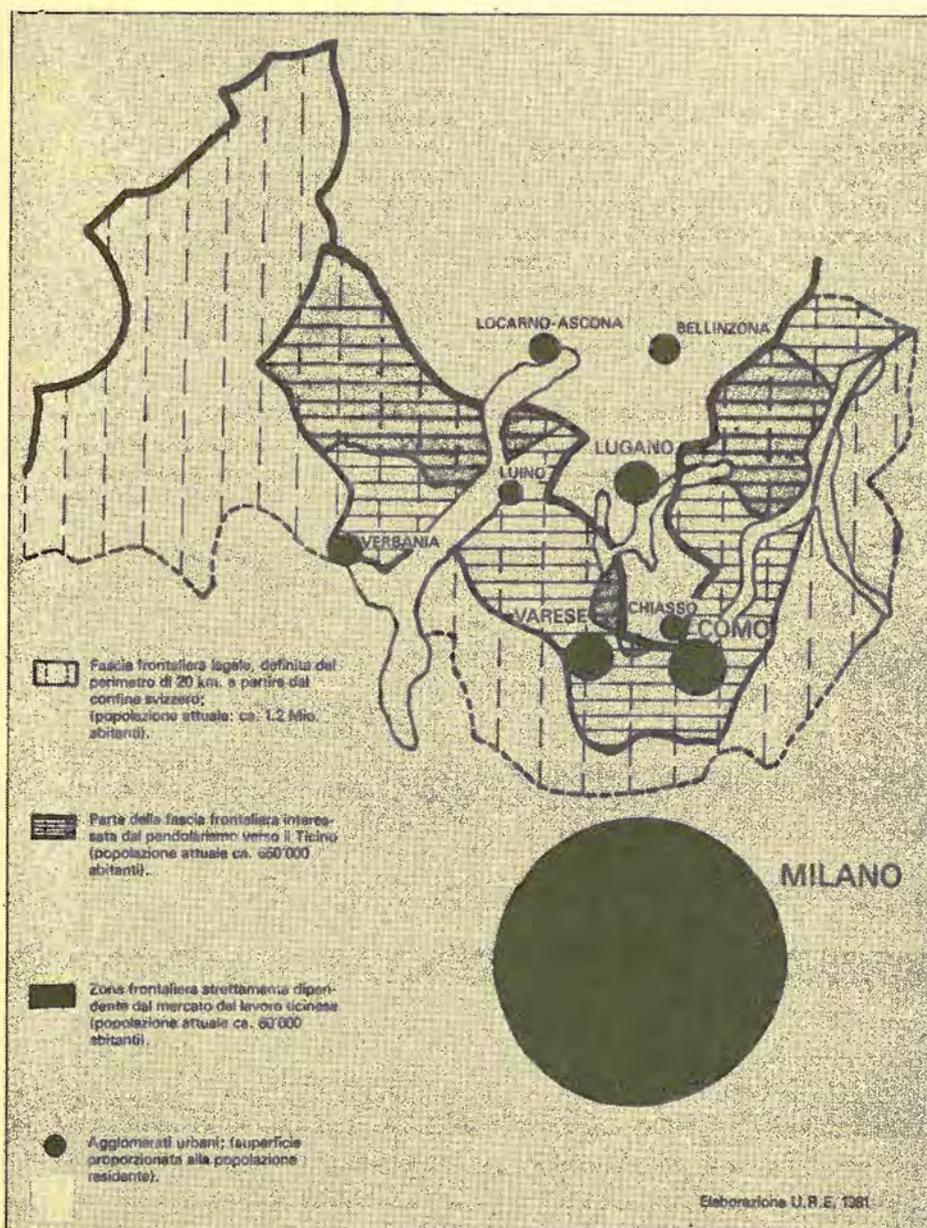
Immagine no. 3: Il Ticino: polo di sviluppo periferico emergente?

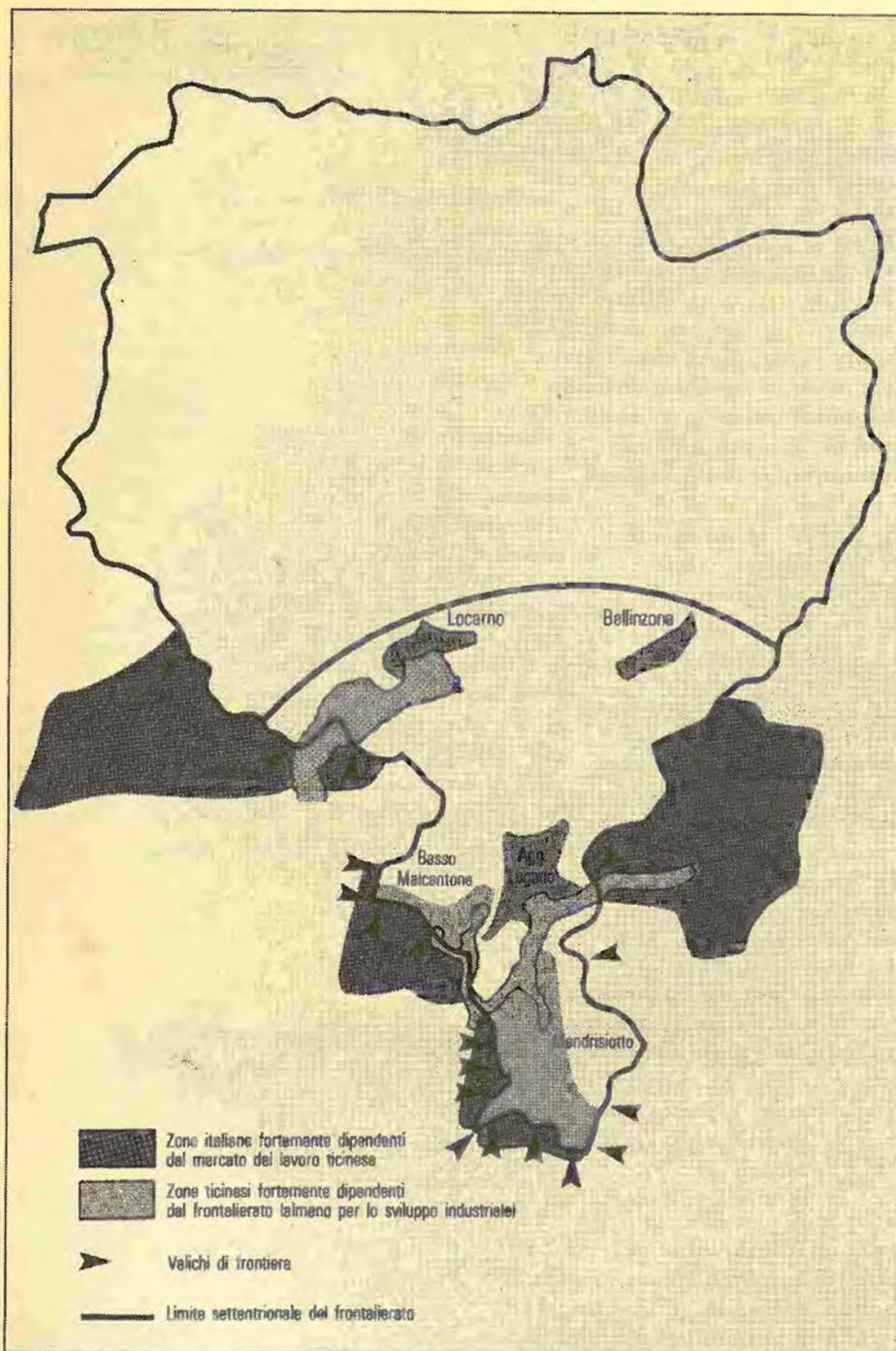
Infine, una terza immagine del Ticino potrebbe fare riferimento ad un terzo modello, quello di polo periferico emergente. Cercheremo di spiegarci partendo, di nuovo, da una cartina (cartina no. 8).

Il Dipartimento di geografia dell'Università di Ginevra ha recentemente prodotto la carta delle regioni alpine che potrebbero diventare dei centri di localizzazione di piccole e medie industrie ad alta tecnologia. Due zone appaiono molto favorevoli: le prealpi milanesi, comprendenti con Como e Bergamo anche il Ticino, e la regione di Grenoble. 5 altre regioni sono considerate favorevoli sotto il punto di vista dello sviluppo di nuove attività industriali ad alta tecnologia: la regione di Nizza, la zona transfrontaliera di Gi-

CARTINA N. 6

Popolazione residente nella fascia italiana di frontiera con il Ticino





Fonte: Bottinelli T., in O. Bär, *Geografia della Svizzera*. Locarno 1985.

nevra, l'area Lucerna-Zurigo-San Gallo, le prealpi bavaresi e la regione austriaca di Linz.

Questo perché si comincia a constatare che le nuove tecnologie della comunicazione permettono a certe zone periferiche privilegiate (buon ambiente residenziale, disponibilità e flessibilità della manodopera, esistenza di centri di formazione e di ricerca) di accogliere e far nascere soprattutto nuove imprese piccole e medie. Occorre infatti ricordare che molte grandi agglomerazioni o centri industriali tradizionali subiscono il

peso negativo del loro sviluppo o sono in piena riconversione rendendo così possibile una fase di relativo decentramento.

Una ricerca in corso in seno all'URE (URE, 1986) e condotta quale ricerca comparata nell'ambito del «Groupe de recherche européen sur les milieux innovateurs» ha permesso di appurare che all'interno di un settore industriale ancora largamente tradizionale è nato e si è sviluppato negli ultimi anni un settore industriale particolarmente innovatore. Rompendo con il modello dell'industria ticinese filiale di quella confederata, le

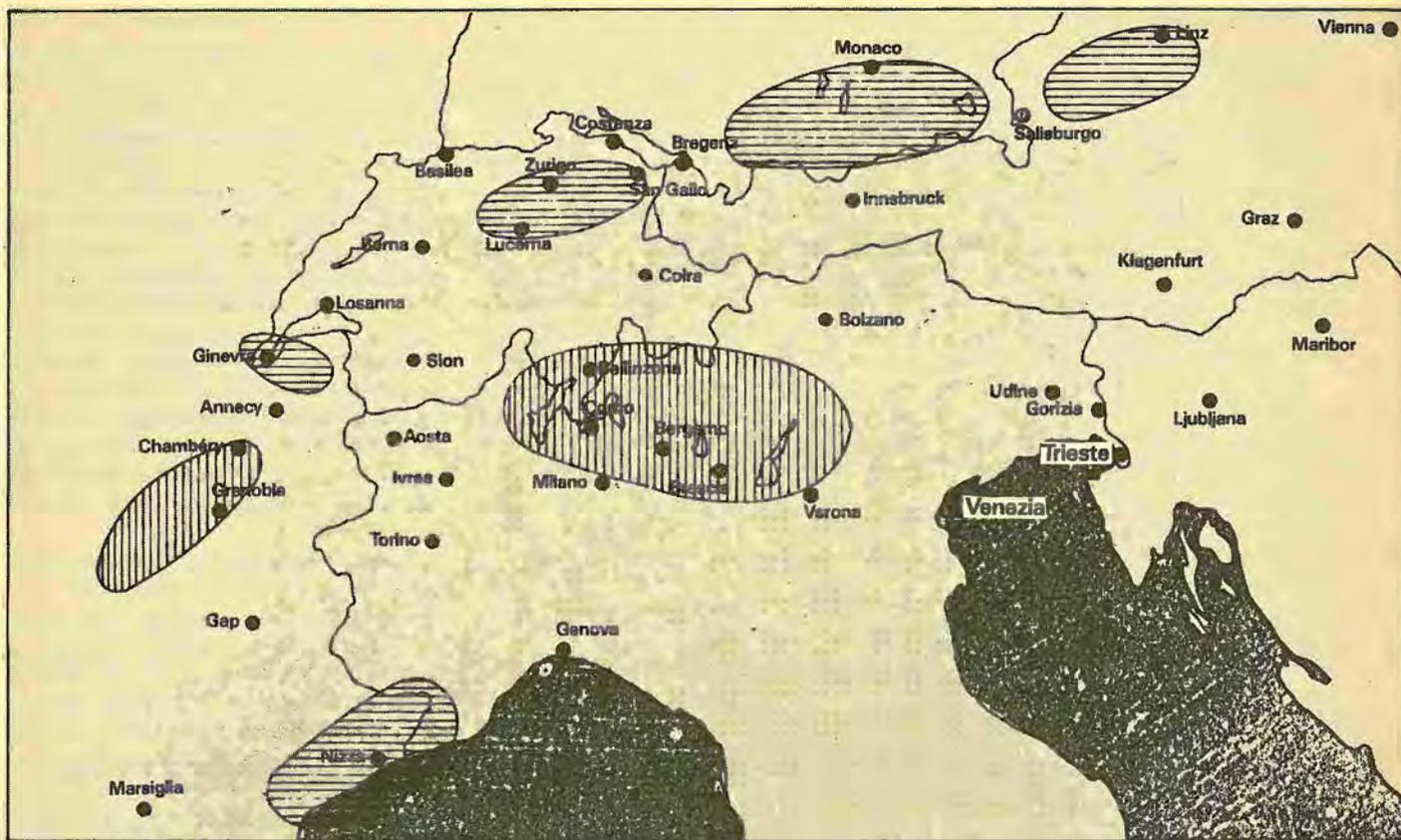
nuove aperture e l'attrattività del Cantone hanno permesso a 3 o 4 decine di industrie di inserirsi in nuove dinamiche di sviluppo. Per esempio, a partire da una grande impresa elettronica del Locarnese ma contando su forze locali sono sorte negli ultimi anni una quindicina di industrie e di imprese di servizi avanzati di assoluto interesse sotto il profilo delle recenti teorie dello sviluppo regionale (il fenomeno è conosciuto sotto il nome inglese di «spin-off»). D'altro lato, le relazioni fra il settore economico ticinese e la Lombardia, che erano largamente distorte da una frontiera-barriera stanno mutando di natura. L'inchiesta da noi svolta presso le industrie più innovatrici ci ha dimostrato che nel campo delle relazioni di ricerca e sviluppo queste industrie si rivolgono oggi in ugual misura alla Lombardia ed alla Svizzera interna! Un fenomeno che nessuno avrebbe previsto dieci anni fa.

La possibilità di essere o di diventare un polo periferico emergente è data inoltre dalla presenza di un forte settore terziario, bancario e finanziario, che potrebbe facilitare il sorgere nel Ticino di queste nuove attività. Si tratta di consolidare, di rendere progressivamente più stabili e di maturare le relazioni economiche che fanno oggi del Ticino una regione aperta.

Conclusione

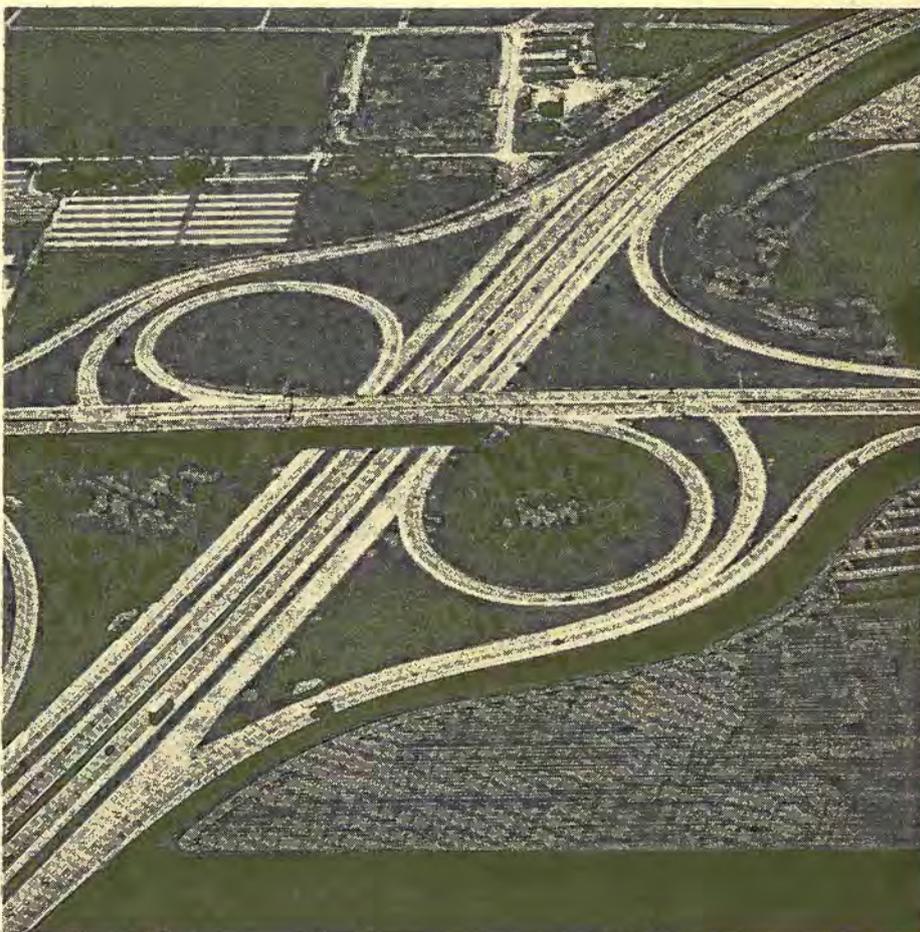
Concludendo questo rapido schizzo, fondamentalmente sintetizzato dai modelli delle tre immagini di «Ticino marginalizzato», di «Ticino periferia integrata» e di «Ticino polo periferico emergente» mi limiterei ancora a proporre queste due considerazioni finali:

- è importante saper leggere in termini storici e spaziali lo sviluppo di una regione. Nel caso del Ticino si può evidenziare come la sua dinamica di sviluppo - relativamente alle altre regioni - lo conduca da una situazione di emarginazione verso una situazione di migliore integrazione ed addirittura verso la possibilità di essere polo emergente; queste tre situazioni corrispondenti ad altrettanti modelli di sviluppo sono contemporaneamente presenti ed attive nella realtà del Ticino odierno. Non necessariamente uno o l'altro dei tre modelli avrà per finire il sopravvento (aspetto dinamico del quadro di riferimento dell'identità regionale);
- se i mutamenti nell'economia regionale sembrano dipendere dal grado di apertura della regione, lo sviluppo regionale dipenderà però sempre dalla qualità di queste relazioni e, quindi, dalla capacità degli operatori economici e politici di gestire questi rapporti implicanti necessariamente una divisione dei ruoli e del lavoro, possibilmente secondo principi di collaborazione e non secondo rapporti derivanti da subordinazione e dipendenza. Per questo è importante in Economia come in Politica avere una corretta ed aggiornata percezione della realtà, sempre eterogenea e complessa, entro la quale un'impresa, una regione, un Cantone si muove e si pone in confronto di altre imprese e regioni (dimensione rappresentativa-soggettiva del problema dell'identità).



Fonte: Università di Ginevra, Dipartimento di geografia.

Svincolo di Bellinzona Sud (Fotobrioschi, Bellinzona)



Referenze bibliografiche citate

- Bottinelli T.: *La regione ticinese*, in Bař O. «Geografia della Svizzera», 1984.
- Cunha, A.; Racine, J.B.: *Le rôle des services aux entreprises dans une société post-industrielle*, in: *Revue d'économie régionale et urbaine*, Paris, No. 5, 1984.
- Ratti, R.: *Leggere il Ticino con occhi diversi*, in: «Il Mese», dicembre 1983, Società di Banca Svizzera (cfr. pure edizione francese «Un regard différent sur le Tessin» e tedesca «Das Tessin - einmal anders betrachtet»).
- Ratti, R.: *Il ruolo delle vie di comunicazione e dei trasporti nel Ticino del secondo dopoguerra* in: Biucchi B. (ed) «Un Paese che cambia», 1985.
- Ratti, R.: *Scenari di sviluppo del terziario, attività bancarie e prospettive economiche per il Ticino*, in: «La piazza finanziaria ticinese», Giubiasco, 1985.
- Ratti, R.: *Ticino, frontiera aperta*, in: «L'Almanacco 1986», Bellinzona.
- Seravalli, G.: *Les Alpes reprennent le train de la grande histoire*, in: «Le temps stratégique», Printemps, 1986.
- URE (Bottinelli T.; Ratti R.): *Il Ticino ed i traffici internazionali di transito*, Quaderno dell'Ufficio Ricerche Economiche No. 13, 1980.
- URE (Ratti R.; Bottinelli T.; Cima T.; Marci A.): *Gli effetti socio-economici della frontiera: il caso del frontalierato nel Cantone Ticino*, Quaderni dell'Ufficio Ricerche Economiche No. 16, 1982.
- URE (Di Stefano A.): *Indagine sui processi innovativi in atto nel settore industriale ticinese*, Rapporto semestrale 1986/I.

Il Ticino politico-economico: una realtà da costruire tra fatalismo ed illusioni*

Quale relazione esiste fra la crescita e lo sviluppo economico del Cantone degli ultimi decenni e la sua volontà e capacità di attuare un indirizzo politico economico cantonale?

La domanda appare legittima, sia pur considerando le caratteristiche dell'economia moderna, fatta di spazi economico-funzionali che s'allargano e s'intrecciano in un tessuto a scala sempre più sovra-nazionale. Il motivo essenziale, sta nel riconoscimento della necessaria esistenza - anche a livelli parziali - di un sistema entro il quale devono trovare equilibrio economia ed ambiente, individuo e società.

La risposta alla domanda è purtroppo questa: almeno per il recente passato non troviamo ancora sufficienti elementi che possano farci parlare di una vera e propria «identità regionale» in senso economico. Guardando indietro all'ultimo quarto di secolo si ha l'impressione di un Ticino economico cresciuto fra fatalismo ed illusione: il fatalismo di un'economia «a rimorchio»¹⁾ - secondo il noto modello denunciato da Angelo Rossi alla fine degli anni '60, dove, in un'economia periferica aperta l'autonomia dei soggetti economici indigeni sarebbe praticamente ridotta a poca cosa - e, d'altra parte, l'illusione dell'economia della «programmazione economica», andata di moda e poi esauritasi tra il 1963 e il 1969 dopo aver prodotto, per la penna del Prof. Kneschaurek, un sia pur sostanzioso rapporto sullo stato e le prospettive dell'economia ticinese²⁾.

Questo insoddisfacente dato di fatto può anche trovare dei fattori di compressione:

a) *La forte e irripetibile fase di crescita del secondo dopoguerra - accompagnata, per il Ticino, dalle specificità di una economia di frontiera - è stata sicuramente più incisiva e travolgente rispetto alle esistenti rappresentazioni del proprio sviluppo regionale, così come potevano essere percepite a livello individuale o collettivo. In termini concreti nessuno poteva immaginare, malgrado la ben nota legge di Clark/Forastier, che la parte di popolazione residente in Ticino ed attiva nel settore dei servizi potesse passare dal 42,9% del 1960 al 65,7% nel 1980, con addirittura una percentuale del 72% nel Sottoceneri, contro un valore svizzero medio del 55,0%. Un quadro che si equilibra, ma solo formalmente, includendo i 30'000 lavoratori frontalieri, in massima parte occupati nell'edilizia e nell'industria.*

b) In questo contesto la politica ticinese ha dovuto in primo luogo, malgrado si fosse dotata di obiettivi e strumenti di politica economica, affrontare il problema del recupero e dell'adeguamento infrastrutturale, in un Cantone divenuto infatti nel medesimo tempo una grande regione ad organizzazione territoriale prettamente urbana. Il recupero infrastrutturale unito all'attuazione di un'ampia gamma di politiche e misure di prestazioni sociali lo hanno, del resto, portato sull'orlo di una grave crisi finanziaria.

c) Le difficoltà relative registratesi nel gestire e coordinare gli elementi della nostra crescita economica e sociale non vanno del resto semplicemente attribuite alla sfera di gestione dell'ente pubblico. L'agire nello stretto contesto settoriale degli agenti economici - anch'essi confrontati con fattori di sviluppo non sempre facilmente identificabili nella loro portata - non ha sempre permesso di intravedere i necessari legami ed equilibri all'interno del tessuto economico e sociale cantonale.

L'insufficiente capacità di gestione interna della realtà economica e sociale ha comportato gravi conseguenze strutturali, a livello del territorio e a livello della struttura economica³⁾. Infatti un'economia sia pur largamente aperta e dipendente da spazi economici e di mercato nazionali ed internazionali non può dimenticare i rapporti con l'organizzazione economico-territoriale che le fa da supporto. Si tratta da una parte di intravedere e gestire insieme quella parte degli inevitabili costi sociali connessi con forti cambiamenti strutturali, cosa insuffi-

cientemente realizzata, per esempio, nella pianificazione urbana e regionale d'altra parte, l'operatore privato non ha sufficientemente intravisto il positivo effetto sinergico, consistente nello sviluppo delle relazioni orizzontali all'interno del tessuto economico cantonale, sia fra operatori sia fra un settore e l'altro. Così, come recentemente dibattuto in un costruttivo ciclo di conferenze sulla piazza finanziaria ticinese⁴⁾ si è alla ricerca di un più sostanziale rapporto fra il settore finanziario e quello industriale. Cito il presidente dell'Associazione industriali ticinesi che, prima di intravedere recenti positivi cambiamenti di atteggiamento, rileva come le banche con sede nel Ticino abbiano «mancato l'appuntamento con l'industria locale» e come sia mancata alle grandi banche svizzere «la volontà di adattare le "regole canoniche" alla realtà geografica, culturale, mentale del Ticino».

Non voglio insistere oltre in questo richiamo essenziale dell'analisi del recente passato; vi è una seconda domanda, quella di carattere prospettivo, che ci interessa particolarmente.

Con quali premesse e potenzialità il Ticino può affrontare in questi anni la nuova fase di sviluppo economico, caratterizzata dall'impatto delle nuove tecnologie micro-elettroniche e dal ridimensionamento della crescita quantitativa?

Lo scenario non è privo di elementi incoraggianti, sia per opporsi al fatalismo della «economia a rimorchio» sia per evitare di cadere nel tranello della «politica delle illusioni».

Rispetto ai termini dell'economia a rimorchio si possono perlomeno avanzare due tesi:

- solo oggi il Ticino è potenzialmente in grado di tramutare la sua doppia perifericità, verso Nord e verso Sud, in una posizione di intermediazione. Come constatato in re-

Foto aerea di Lugano



*) Riproduzione parziale del contributo di Remigio Ratti al volume «Identità in cammino» (a cura di R. Ratti e M. Badan), A. Dadò Editore / Coscienza Svizzera, Locarno, novembre 1986.



Foto aerea di Stabio

centi ricerche⁶⁾ alle quali abbiamo avuto modo di collaborare, il peso del Ticino e di Lugano in particolare all'interno della gerarchia urbana svizzera e delle sue strutture trainanti nel settore dei servizi (Lugano si situa all'ottavo posto in questa specifica graduatoria) costituisce una premessa che ci porrebbe nella situazione di passaggio dalla condizione di una periferia «dominata» a quella di una periferia «integrata o associata» al più ampio sistema economico nazionale. D'altra parte, nella misura in cui il Ticino è stato di nuovo messo nella situazione di aprirsi verso Sud, verso una zona limitrofa di frontiera che in uno spazio di soli 20 km di profondità comprende 1,2 milioni di abitanti (per non parlare dei 9 milioni della Regione Lombardia) si sono scoperte potenzialità di collaborazione ed affermazione proprie, con la possibilità di contatti che possono ulteriormente andare al di là dei flussi ancora troppo unilaterali odierni⁶⁾;

– una seconda tesi contro il modello dell'economia a rimorchio che fa da corollario alla prima è data dalla possibilità di spiegare il nostro sviluppo nei termini di un modello di crescita «cumulativa». Superando l'ipotesi di una continua dipendenza del Ticino dall'apporto di fattori esterni, in particolare di capitale, si può ammettere un'altra ipotesi secondo la quale l'economia ticinese ha varcato ormai una o più soglie, per cui a partire dagli impulsi iniziali essa è in grado, per effetto cumulativo, di gestire una parte di impulsi esterni e di sviluppare iniziative proprie.

Anche rispetto a quella che noi abbiamo chiamato «la politica delle illusioni» qualco-

sa sembra poter cambiare nel senso dell'avvicinamento a più realistici postulati:

– dapprima, si può constatare a livello della politica cantonale l'esistenza di nuovi strumenti e di una rinnovata volontà per attuare politiche di coordinamento dell'azione statale. Con la Legge sul coordinamento della pianificazione cantonale (del 10 dicembre 1980) il Cantone si è progressivamente dato obiettivi e strumenti di pianificazione finanziaria, di organizzazione del territorio e di indirizzo socio-economico che, pur tenendo conto di esigenze a lungo e medio termine, si stanno attuando in un quadro sufficientemente elastico e di efficienza. Così, la pianificazione finanziaria ha permesso di denunciare e correggere situazioni di improduttività mentre nel campo del sostegno all'economia è in corso una coraggiosa verifica per un riorientamento degli strumenti ed una concentrazione degli sforzi per il promovimento industriale, turistico e delle regioni di montagna. Non è pure da sottovalutare il grosso impatto, anche se indiretto, che il progetto di piano direttore del territorio sta esercitando a livello del modo di percepire il Ticino moderno: un Ticino che ha trovato finalmente oggi anche una certa coesione interna, economica, sociale e politica, rendendo possibile una migliore presa di coscienza del proprio ruolo e delle proprie possibilità;

– in secondo luogo, è importante mettere in rilievo l'aumentata attrattività della nostra regione – e di altre, all'interno di certe zone dell'area perialpina – non solo per le localizzazioni residenziali ma pure anche per le localizzazioni di nuove attività produttive. Sia gli operatori economici sia gli osservatori della realtà regionale hanno potuto verificare una certa consistenza delle ipotesi delle più recenti ricerche sullo sviluppo regionale: la riscoperta del ruolo e delle potenzialità delle piccole e medie unità produttive, le nuove tecnologie di telecomunicazioni e di innovazione nei processi di fabbricazione nonché i cambiamenti sociologici rendono possibile oggi un relativo processo di decentramento e di autosviluppo in limitate aree tradizionalmente periferiche ma oggi capaci di cogliere attività innovatrici. Ora secondo un geografo come il Prof. Raffestin dell'Università di Ginevra (Congresso «le Alpi e l'Europa», Lugano, marzo 1985) oppure l'economista dell'Università di Parigi-Sorbona Philippe Aydalot o ancora secondo un nostro quotato ricercatore, il Dr. Denis Baggi, il Ticino è da includere fra i territori suscettibili di ricevere nuove attività produttive⁷⁾.

Anche gli stessi ambienti bancari e finanziari hanno recepito negli ultimi tempi alcune di queste possibilità, mettendo a disposizione nuovi strumenti per il sostegno ed il finanziamento di operazioni comportanti capitale «di rischio». Osservando come, in particolare all'estero, altre regioni stiano recuperando notevoli ritardi nella dotazione infrastrutturale per i servizi e l'industria (notevoli progressi si sono realizzati per alcune località del Sud della Francia e nella stessa Lombardia e Piemonte) si può addirittura, per con-

cludere, formulare la tesi provocatoria secondo la quale il Cantone Ticino dovrebbe nei prossimi anni approfittare del relativo margine di vantaggio rispetto a regioni esterne per consolidare le proprie posizioni ed attirare nuove attività, specie nel settore industriale.

Occorre più coesione

Concludendo, il forte dinamismo degli ultimi decenni mette in risalto la possibilità effettiva del Cantone Ticino di capovolgere situazioni di marginalità, rispetto ai contesti svizzero e italiano in una posizione di relativa centralità, almeno se intesa come posizione di mediazione tra le economie al Nord ed al Sud delle Alpi. Questa centralità conquistata o ritrovata è però fenomeno recente e quindi ancora molto difficile da valutare nei suoi aspetti più strutturali; la realtà presenta una molteplicità di situazioni estremamente differenziate e fluide. In particolare, il problema del Ticino diventa, nelle contingenze di oggi, quello del consolidamento e della qualità dell'inserimento economico nonché quello della capacità di gestire – senza esserne travolto – le potenzialità collegate alla sua apertura verso l'esterno. Per fare questo occorre più che mai una coesione interna economica, sociale e politica e quindi una buona presa di coscienza del proprio ruolo e delle proprie possibilità. Una sfida questa che può e deve essere accolta in quanto mai come oggi il Ticino ha radunato le premesse per diventare uno spazio organicamente strutturato, capace di sviluppi sufficientemente autonomi e continuati, tale cioè da poter essere considerato pienamente «regione».

Occorrerà quindi avere una percezione diversa, un'«immagine nuova» del Ticino nelle relazioni tra centro e periferia.

Note:

¹⁾ ROSSI, A. Un'economia a rimorchio. Bellinzona, 1971.

²⁾ KNESCHAUREK, F. Stato e sviluppo dell'economia ticinese: analisi e prospettive. Bellinzona, 1964.

³⁾ BIUCCHI, B. M. (a cura di). Un Paese che cambia. Locarno 1985 (in particolare i contributi di M. Rossi, R. Ratti, S. Toppi).

⁴⁾ AA.VV. La piazza finanziaria ticinese. Giubiasco, 1985.

⁵⁾ CUNHA, A.; RACINE, J.B. Le rôle des services aux entreprises dans une société post-industrielle: technologies nouvelles et décentralisation, in: *Revue d'économie régionale et urbaine*, 1984, N. 5.

⁶⁾ RATTI, R. Ticino, Frontiera aperta, in: *Almanacco 1986*. Bellinzona, 1985.

⁷⁾ SERAVALLI, G. Les Alpes reprennent le train de la grande histoire, in: *Temps stratégiques*, N. 16, 1986.

Esemplari dell'inserimento possono essere richiesti a:

Direzione della Scuola cantonale di commercio, Stabile Torretta, Viale Stefano Franscini 32, 6501 Bellinzona.

Borse di studio

Tesi della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione in vista di un'armonizzazione delle borse di studio.

Recentemente la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha pubblicato una serie di proposte - dieci tesi - in vista di un'armonizzazione dei sistemi cantonali riguardanti le borse di studio. Frutto di un intenso lavoro di preparazione svolto dalla Commissione per le borse di studio della CDPE e della Conferenza intercantonale degli addetti ai servizi cantonali delle borse di studio (IKSK/CIBE), le tesi della CDPE giungono un anno dopo la votazione popolare del marzo 1985 sulla proposta del Consiglio federale di abolire il sussidiamento della Confederazione sulle spese sopportate dai Cantoni per le borse di studio. Questo fatto, di per sé irrilevante per la sua portata pratica, può sicuramente essere significativo di una volontà politica di riportare d'attualità il discorso del finanziamento degli studi, in modo da poter sensibilizzare i governi cantonali e cercare di tentare un'armonizzazione dei vari sistemi cantonali sugli aiuti agli studenti.

In pratica cosa si intende per armonizzazione dei regimi cantonali d'attribuzione delle borse di studio?

Essenzialmente, e questa potrebbe essere la risposta più immediata, le tesi proposte dalla CDPE mirano ad un'unificazione delle norme basilari che regolano la concessione delle borse di studio, almeno per ciò che concerne i principi più importanti, in modo da evitare disparità notevoli fra cantone e cantone sui criteri adottati per il calcolo delle borse di studio e in ultima analisi per evitare differenze sostanziali fra gli studenti stessi. Mancando di una precisa base legale (all'infuori della Legge federale che sussidia le spese dei cantoni) e rinunciando la Confederazione a legiferare in materia, ovviamente i cantoni adottano disposizioni legislative ed esecutive in piena e assoluta autonomia: basterà ricordare che l'unica imposizione dettata dalla Confederazione riguarda la libera scelta dello studio, pena la sospensione dei sussidi federali.

Oggi tutti i cantoni sono impegnati finanziariamente, chi più chi meno, per il sostegno e per il libero accesso agli studi superiori, al fine di permettere ad ogni individuo di poter accedere agli studi senza particolari problemi economici. Sarà sufficiente ricordare che a lato delle borse di studio (per il 1985, 216,9 mio di franchi per tutti i cantoni; 11,2 solo per il Cantone Ticino) i cantoni sopportano oneri ingenti per la frequenza delle università, non soltanto quelli che posseggono l'università in casa ma anche quelli che ne sono privi, attraverso l'adesione all'Accordo intercantonale per il finanziamento delle

università (per il nostro Cantone, 10,5 mio di franchi per il 1986).

Per tornare al discorso sulle borse di studio e, in particolare, all'argomento sulle tesi della CDPE, si può tranquillamente affermare che in Svizzera troviamo almeno una ventina di sistemi diversi l'uno dall'altro per la concessione degli aiuti finanziari a favore degli studenti, anche se in definitiva lo scopo che ogni cantone si prefigge rimane sempre quello di poter offrire allo studente meno abbiente i mezzi materiali per affrontare le spese causate dalla frequenza di studi fuori del domicilio.

Come già esposto in precedenza, le indicazioni ora espresse dalla CDPE non vogliono per nulla rivoluzionare i sistemi, pur differenti, riguardanti le borse di studio oggi in vigore nei diversi cantoni: l'obiettivo, già di per sé ambizioso, che si vorrebbe raggiungere è almeno quello di fissare alcune regole minime di comportamento che ogni cantone dovrebbe cercare di adottare nell'intenzione di diminuire quelle differenze, in taluni casi notevoli, che ancora esistono fra cantone e cantone. Obiettivo ambizioso perché ciò comporta inevitabilmente qualche piccola concessione dell'autonomia cantonale, ora totale, in questo campo, in nome di una convergenza federalistica delle varie disposizioni cantonali che regolano l'istituto della borsa di studio.

TESI

Vediamo quali postulati la CDPE vorrebbe realizzare, mantenendo il rispetto massimo delle autonomie cantonali.

1. Assegni di studio

Le borse di studio dovrebbero essere concesse a titolo di sussidio, quindi non rimborsabili. Esse dovrebbero coprire:

- la prima formazione professionale;
- una formazione direttamente complementare alla prima: ad esempio dopo un tirocinio regolare lo studente dovrebbe poter frequentare una scuola tecnica o tecnica superiore o, al limite, politecnica, beneficiando della borsa di studio;
- una formazione completa, a partire dal proscioglimento dell'obbligo scolastico, sino al conseguimento di una laurea o di una licenza universitaria o di un diploma di politecnico;
- il riciclaggio o la riqualificazione professionale in caso di difficoltà congiunturale o di salute, sempre che non venga già coperto da un'assicurazione sociale.

Le borse di studio dovrebbero essere anche concesse per una seconda formazione.

2. Prestiti

I prestiti di studio, rimborsabili, dovrebbero servire soltanto a completare le borse di studio oppure a permettere il finanziamento di particolari formazioni per le quali non entra in linea di conto la borsa di studio a fondo perso.

3. Libera scelta degli studi

Nei sistemi cantonali sul finanziamento degli studi non devono essere imposte restrizioni sulla libera scelta degli studi, tanto per il genere quanto per la sede. La CDPE ammette tuttavia la possibilità di considerare almeno le spese che lo studente dovrebbe sopportare nel cantone di domicilio se, pur avendo la possibilità di assolvere gli stessi studi in quel cantone, egli preferisce frequentare una scuola privata o una scuola in altro cantone, oppure all'estero.

4. Importi minimi

I regolamenti cantonali dovrebbero garantire interventi finanziari minimi i cui importi comprendano le spese di mantenimento e di formazione dello studente, dedotta una partecipazione personale che lo studente stesso dovrebbe essere in grado di finanziare e dedotto il contributo dei genitori che in ogni caso dev'essere considerato. Secondo le indicazioni della CDPE il contributo dei genitori dovrebbe ammontare all'80% del reddito familiare, dopo la deduzione di un importo per i bisogni minimi, quali ad esempio l'affitto, le imposte, le spese di mantenimento secondo il principio del



Da «semestre **esig**» autunno 1985

minimo vitale previsto dalle disposizioni in vigore per le esecuzioni e i fallimenti, aumentate di un 10%, e le spese per le assicurazioni sociali. La sostanza sarà anch'essa debitamente considerata.

Per concludere, l'idea avanzata dalla CDPE è quella che la borsa di studio debba essere corrisposta per la copertura delle spese causate dagli studi e non coperte con il contributo personale e dei genitori, oppure ancora con altri contributi.

5. Durata

Le borse di studio devono essere accordate per un numero di semestri/anni equivalente alla durata normale degli studi. Per formazioni di tipo universitario si dovrebbe poter concedere ancora la borsa di studio per uno o due semestri oltre la durata normale.

6. Cambiamento di curriculum scolastico

Nel caso di un cambiamento nella scelta del curriculum scolastico, dovuto a ragioni importanti, la borsa di studio dovrà essere confermata per tutta la durata della nuova formazione, almeno in linea di principio.

7. Certificati minimi

La borsa di studio dev'essere concessa a tutti gli studenti in possesso di un certificato di studio idoneo per l'accesso agli studi superiori, come pure a quelli che soddisfano le condizioni d'ammissione e di promozione dei singoli istituti.

8. Limite d'età

La CDPE ammette la possibilità di imporre un limite d'età, oltre il quale la borsa di studio non viene più concessa. In tali casi dovrebbe tuttavia essere possibile intervenire almeno attraverso il prestito.

9. Domicilio giuridico del richiedente

Il domicilio giuridico dello studente, rispettivamente del richiedente e possibile beneficiario della borsa di studio, pone qualche problema all'ora attuale: accade talvolta, anche se fortunatamente in pochi casi, che lo studente venga «palleggiato» fra due o più cantoni che a turno declinano la loro competenza per riconoscere la borsa di studio o anche solo per esaminare la richiesta d'intervento. Si tratta in particolare dei casi di studenti che cambiano domicilio nel corso degli studi, oppure di quelli che accedono agli studi superiori dopo aver svolto in diversi cantoni un'attività lavorativa. La nona tesi prevede appunto che un solo cantone è competente per la concessione della borsa di studio: i cantoni troveranno tra di loro un accordo di volta in volta.

10. Applicazione delle tesi Informazione al pubblico

La Commissione della CDPE per la politica delle borse di studio incoraggia l'applicazione delle tesi e ne segue lo sviluppo, informando periodicamente l'opinione pubblica.

* * *

Le tesi appena illustrate, seppur sommariamente, non portano grandi novità nei confronti della politica attuata nel cantone Ticino. Di fronte alla situazione attuale delle borse di studio offerte dal nostro cantone ai giovani residenti in Ticino, non vi sono spazi da colmare a seguito delle proposte dalla CDPE: basterà che il Consiglio di Stato accetti il principio di ritoccare di tanto in tanto le norme esecutive che regolano la concessione delle borse di studio per adattarle all'aumento dei costi necessari per sostenere gli studi.

Ed è appunto ciò che è stato fatto in questi giorni; il Consiglio di Stato ha infatti modificato il Decreto del 13 novembre 1984, per poter applicare le nuove disposizioni già con l'anno scolastico 1986/87.

* * *

E nel Cantone Ticino che si fa ora?

Recentemente il dibattito in Gran Consiglio sull'iniziativa parlamentare sulle borse di studio ha risvegliato l'interesse del Paese per l'importante problema del finanziamento degli studi accademici in particolare, della formazione scolastica e professionale in generale.

Qualche dato per rilevare la portata dell'intervento cantonale merita d'essere illustrato (anno scolastico 1985/86, situazione al 30.6.1986):

	Richieste		Spesa totale in franchi		
	Presentate	Accolte	Assegni	Prestiti	Totale
Apprendisti	1710	1225	1.810.220	—	1.810.220
Scuole cantonali	1838	1565	1.458.420	34.000	1.492.420
Università, politecnici	1188	1078	4.025.580	2.457.270	6.482.850
Altri studi fuori del Ticino	425	374	1.352.550	624.850	1.977.400
Totali	5161	4242	8.646.770	3.116.120	11.762.890

Le borse di studio sono concesse sulla base delle seguenti disposizioni legislative: Legge della scuola, art. 18-23 per quanto riguarda gli assegni e i prestiti di studio.

Legge cantonale sulla formazione professionale, art. 58-61 per quanto attiene agli assegni di tirocinio e ai sussidi per il perfezionamento e la riqualificazione professionale.

Al Consiglio di Stato compete di regolamentare per via esecutiva la concessione degli assegni e dei prestiti di studio, degli assegni di tirocinio e dei sussidi per il perfezionamento e la riqualificazione professionale. Come già indicato in precedenza, il Consiglio di Stato ha approvato il nuovo Decreto esecutivo del 18 novembre 1986 che sostituisce quello del 13 novembre 1984.

Di particolare importanza è la decisione di ripristinare alcune norme eccezionali che il Decreto del 1981 aveva cancellato; la novità maggiore, oltre ad un aumento generale delle prestazioni del Cantone, è senza dubbio costituita dal ritorno alla borsa di studio nella forma integrale dell'assegno in luogo della forma combinata dell'assegno e del prestito. Questa decisione rispecchia le rac-

comandazioni della maggioranza del parlamento ticinese che auspicava appunto la modifica delle restrizioni introdotte nel 1981.

Chi ha diritto alle borse di studio?

Le borse di studio (assegni, prestiti, assegni e prestiti combinati, sussidi) possono essere concesse a studenti residenti nel Cantone Ticino, con i genitori. In casi particolari esse possono essere concesse anche a studenti ticinesi, originari del Cantone Ticino, residenti all'estero.

Per quali formazioni è prevista la borsa di studio?

Dopo l'obbligatorietà scolastica, per tutte le formazioni professionali e scolastiche può essere concessa la borsa di studio, purché esse avvengano in istituti riconosciuti e soprattutto se i certificati di studio rilasciati sono riconosciuti. Nel cantone le borse di studio sono concesse soltanto per la frequenza delle scuole pubbliche.

Per quanto tempo è previsto il rinnovo della borsa di studio?

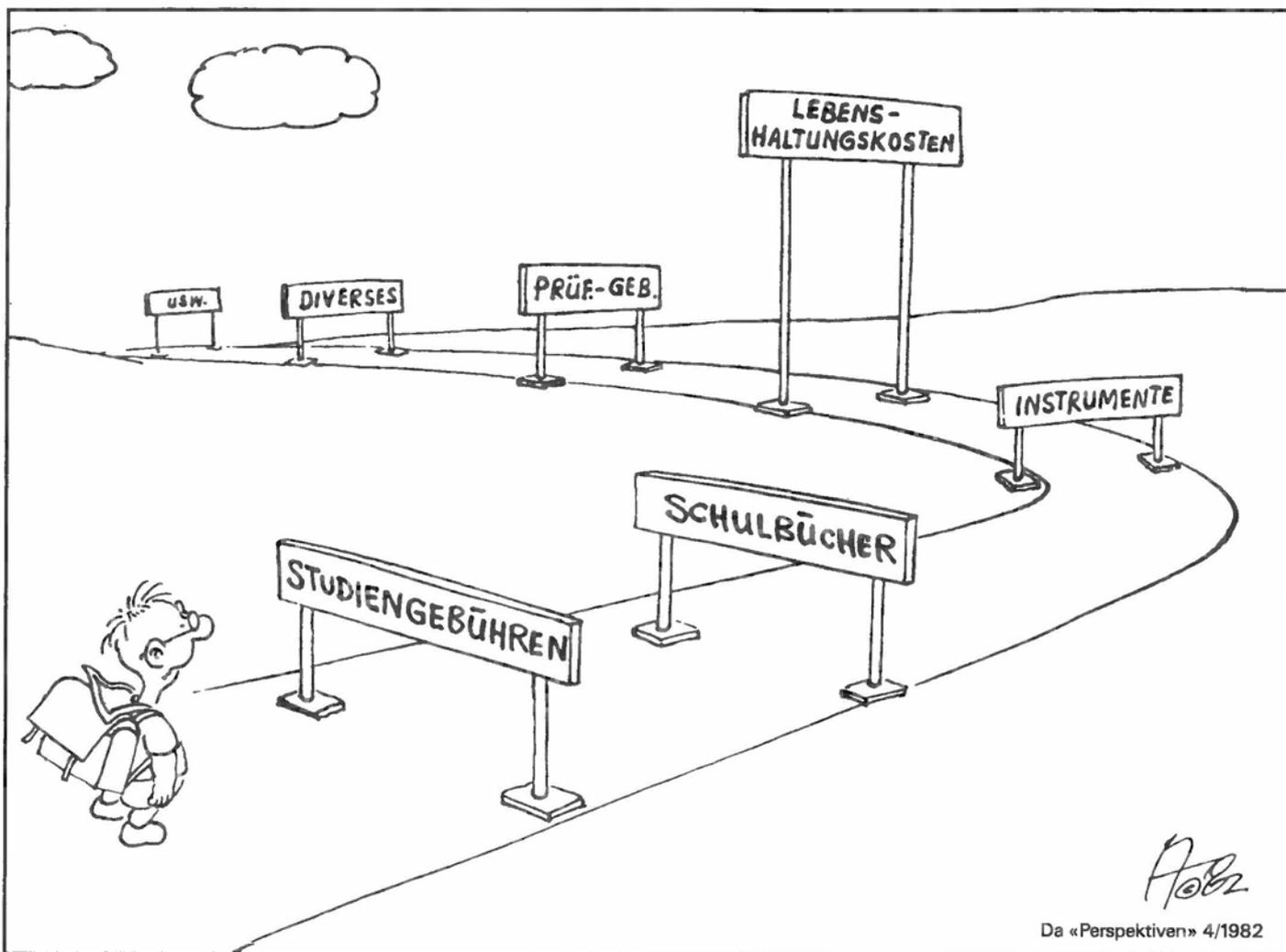
Gli assegni possono essere concessi per tutta la durata minima del ciclo di studio in base ai regolamenti dei singoli istituti. Oltre

a questa durata minima è ancora possibile usufruire dell'intervento dello Stato, unicamente attraverso il prestito. Nel caso di ripetizione di classi o di anni accademici la borsa di studio, nella forma dell'assegno, viene sospesa sino al momento in cui viene recuperato il tempo «perso»; in questi casi è possibile l'intervento del prestito.

Come interviene lo Stato?

Per gli studi nelle scuole cantonali, per l'assolvimento di un tirocinio e per la frequenza di istituti accademici o professionali superiori il sussidio viene concesso nella forma dell'assegno, ossia a fondo perso. Per gli studi di preparazione al dottorato e per la frequenza di studi postuniversitari è invece previsto soltanto il prestito. Il prestito può inoltre essere concesso con particolari agevolazioni a complemento o in sostituzione dell'assegno di studio.

Le borse di studio sono calcolate secondo un sistema a punti che tiene conto delle spese per gli studi, della situazione economica del richiedente e della situazione dei suoi genitori; se lo studente è coniugato si terrà conto anche del coniuge.



Da «Perspektiven» 4/1982

Dall'anno scolastico 1986/87 sono previsti i seguenti importi massimi:

- per studi postuniversitari e per la preparazione del dottorato (solo pre-stito) fr. 15.000.-
- per studi universitari, nei politecnici, nelle scuole tecniche e tecniche superiori, nelle scuole di servizio sociale e di formazione del personale medico ausiliario, in istituti specializzati per le professioni agricole e per studi della «seconda via» fr. 10.500.-
- per studi nei conservatori di musica, nelle scuole professionali di danza, nelle accademie e nelle scuole d'arte fr. 8.500.-
- per studi nelle scuole cantonali, per lo studente che rimane in famiglia, da fr. 1.000.- a fr. 3.000.-
- per chi è costretto a trovarsi un alloggio fuori della famiglia per seguire gli studi, da fr. 4.000.- a fr. 6.000.-

Come abbiamo potuto esaminare, la politica sin qui attuata dallo Stato può tranquillamente essere giudicata soddisfacente, sotto ogni punto di vista. Un confronto rapido con la situazione negli altri cantoni ci permette di affermare che, per il 1985, ad esempio,

- per somma globale di assegni concessi il TI è al sesto posto dopo BE, ZH, SG, GE e

BS e prima di AG e LU; per numero di persone beneficiarie, addirittura al terzo;

- per somma globale di prestiti concessi il TI è al quarto posto dopo BE, LU e ZH; per numero di persone beneficiarie il nostro cantone si situa al terzo posto;

- per quanto riguarda i soli studenti universitari il TI si trova al quinto posto dopo ZH, BE, GE e SG per somma globale elargita ed

al terzo per numero di beneficiari; la somma media dell'assegno per beneficiario è relativamente bassa ma essa rappresenta solo i 3/4 dell'effettivo importo della somma concessa allo studente: tenendo conto anche della quota di prestito, la media di quanto concesso allo studente universitario del TI si situerebbe al quarto posto fra i cantoni svizzeri.

* * *

Con la recente modifica il Cantone migliora notevolmente il suo intervento a favore degli studenti; in futuro basterà adeguare la politica delle borse di studio, soprattutto attraverso una revisione periodica dei criteri di calcolo e degli importi massimi, avuto tuttavia riguardo di considerare anche l'altro intervento cantonale in favore degli studenti universitari che aumenta di anno in anno e che, inevitabilmente trascinerà un altrettanto intervento del Cantone per la frequenza dei suoi studenti in istituti di altri cantoni, per i quali, per il momento, non è chiesta alcuna partecipazione da parte dello Stato: le prime avvisaglie in senso contrario appaiono però all'orizzonte per cui c'è da aspettarsi un aumento degli oneri a carico del Cantone per permettere l'accesso degli studenti ticinesi a scuole postobbligatorie di altri cantoni, così come già avviene per le università.

Roberto Pestoni

Previsione di spesa per i prossimi anni (in mio di franchi)						
	87	88	89	90	91	92
Borse di studio	14	14	14,3	14,6	14,9	15
Accordo intercantonale sul finanziamento delle università	11,75	14,34	14,46	17,01	17,08	19,44

I giovani e la circolazione

La ricostituita Commissione interdepartimentale (Dipartimento di polizia e di educazione) di educazione stradale ha dedicato quest'anno molta attenzione al problema dell'educazione stradale nelle scuole medie e in quelle professionali ed ha organizzato a Davos, dal 24 al 26 agosto 1986, un seminario dal tema «I giovani nella circolazione d'oggi» aperto ai docenti di questi ordini di scuola.

Oltre alla fattiva collaborazione della Sezione ticinese TCS, che si è assunta, tra l'altro, le spese organizzative e di soggiorno in un grande albergo, determinanti per l'ottima riuscita delle giornate di studio furono il contributo dell'Ufficio svizzero per la prevenzione degli infortuni, dell'Ufficio cantonale dell'insegnamento medio, della Sezione cantonale per la formazione professionale e del Centro didattico cantonale.

Numerosi e qualificati gli animatori del corso: il dott. Mario Camani (capo sezione protezione dell'aria), il prof. Danilo Chiaruttini (docente SPAI Trevano), Sergio Gargantini (aiutante Polizia comunale Lugano), Silvio Lafranchi (direttore Centro didattico cantonale), la dott. Maria-Antoinette Lorenzetti (psichiatra), il lic. jur. Rocco Olgiati (giurista), Giovanni Ponti (delegato UPI), la dott. Barbara Quadri e il dott. Giuseppe Savary (medico specialista in infortunistica e pronto soccorso), l'ing. Renato Reggiori (docente di matematica e specialista di problemi del traffico), il dr. Peter Reithaar (psicologo), il caporale Sergio Bernasconi e l'appuntato Alvaro Franchini del gruppo operativo d'educazione stradale della polizia cantonale.

Dopo le brevi esposizioni introduttive del direttore del corso Paolo Boscacci, dell'avv. Bruno Notari, presidente del TCS Ticino e del dr. Kurt Wegmüller, si è affrontato lo studio di vari aspetti della problematica con alcuni momenti collettivi di presentazione generale dei temi e, in gruppi, con le attività d'analisi e d'approfondimento condotte dai diversi animatori.

Questi i temi dibattuti:

- l'adolescente, quale valore attribuisce alla vita?
- quali possono essere le cause degli incidenti provocati da adolescenti?
- perché le misure di prevenzione?
- perché il rispetto delle regole della circolazione e perché le sanzioni?
- vi sono modelli di comportamento con un impatto diseducativo sull'adolescente?
- cosa proporre ai «miei allievi» come azione efficace di educazione stradale?

Ai frequenti riferimenti alla situazione dei giovani conducenti e agli allarmanti dati statistici a loro riferiti si aggiunse un notevole uso di mezzi audiovisivi; molto efficace risultò l'impiego di alcuni documentari realiz-

zati espressamente quali stimoli per le discussioni nei lavori di gruppo.

Di notevole utilità quello realizzato dal prof. Danilo Chiaruttini su cosa pensano gli apprendisti della circolazione stradale, dei suoi rischi, degli incidenti e delle loro conseguenze e un altro che è il corollario di uno studio sistematico sulla traumatologia stradale che sta compiendo la dott. Barbara Quadri in collaborazione con il dott. Martinioli.

Particolare interesse ha poi suscitato l'esposizione del materiale didattico e informativo (fascicoli, pieghevoli, diapositive, film, cartelloni e accessori vari) inerenti alla circolazione stradale disponibili presso la sede centrale del TCS di Ginevra e presso il Centro didattico cantonale di Bellinzona; molto ammirati e apprezzati i lavori sulla prevenzione degli incidenti eseguiti quest'anno dagli apprendisti del Centro delle industrie artistiche di Lugano quale tema finale di diploma.

Quali insegnamenti trarre da questo seminario?

L'educazione stradale, approfondita nelle scuole materne ed elementari, è poi completamente trascurata negli altri ordini di scuola, proprio nel momento in cui l'adolescente ne avrebbe maggior bisogno. Egli infatti, anche se dispone di una buona conoscenza tecnica dei mezzi meccanici, manca di senso di responsabilità: è quindi questo

senso di responsabilità nei confronti della sua vita e di quella altrui che va educato nella scuola.

L'analisi delle diverse tematiche di gruppo, presentate al plenum dei corsisti e che saranno riassunte in un documento finale in corso di stampa, ha permesso un'indagine approfondita sulle cause palesi o meno, degli incidenti.

Per il giovane, l'automezzo è simbolo del proprio livello sociale, è fonte di piacere nella velocità, gli permette di misurare il proprio coraggio di fronte al rischio, è il mezzo la cui mobilità diventa simbolo di libertà.

Compito degli educatori è di fargli distinguere i reali bisogni da quelli falsi e indotti da veri condizionamenti inconsapevoli.

I giovani hanno scarsa conoscenza dei loro limiti e di quelli del veicolo che guidano, non considerano né prevedono l'atteggiamento degli altri utenti della strada?

Occorre istituire corsi obbligatori adeguati e pratici di formazione come condizione per l'ottenimento del permesso di guida; i docenti di matematica e di fisica, nelle loro lezioni, si soffermino su elementi relativi a velocità, a tempo, spazio, energia ecc.

I giovani mal comprendono le regole della circolazione stradale e non giustificano le sanzioni per le infrazioni?

Ecco quindi la necessità di una collaborazione completa tra la scuola, la famiglia, la polizia e gli altri enti interessati al fine di realizzare nelle fasce di età successive a quella elementare una continuità del processo educativo e con essa una concreta prevenzione degli incidenti della circolazione.

Ancora. La pubblicità sui mezzi di trasporto fa appello ai bisogni istintivi dell'individuo, all'appagamento della propria aggressività, alla competitività?

Una prevenzione efficace è difficile in quanto si scontra con i valori vincolati dell'ambiente sociale e accettati dal giovane.

Seminario di Davos - Docenti ticinesi al lavoro (Foto TCS, Berna.)



La padronanza del potente mezzo motorizzato richiede competenza e responsabilità? La competenza è ottenibile mediante la formazione e l'informazione, il senso di responsabilità si può sviluppare soltanto tramite l'educazione.

Sulla scorta dei dati statistici pubblicati recentemente risulta che i giovani dai 15 ai 24 anni sono di gran lunga più implicati negli incidenti. Le principali cause di questi infortuni sono l'inesperienza, il piacere del rischio e la mancanza di senso di responsabilità.

Si constata che tale situazione è dovuta anche ad alcuni fattori quali la sporadicità o la mancanza di riferimenti ai problemi dell'educazione stradale da parte del corpo insegnante negli anni della scuola obbligatoria, la facilità del conseguimento della licenza di condurre per i ciclomotoristi.

Le conclusioni del seminario – confermate poi dal Rapporto della Commissione «Formazione dei conducenti di veicoli a motore», presentato a Berna lo scorso mese di settembre – auspicano appunto un proseguimento dell'attività educativa anche nella scuola media e nelle scuole professionali, in continuazione di quanto si fa nelle scuole elementari. *L'educazione stradale non va però intesa come materia a sé, ma come parte integrante di un'educazione globale.*

Nella scuola media, dove la struttura dell'insegnamento è frazionata per materie, dove i programmi sono già sovraccarichi, i concetti di prevenzione stradale vanno inseriti nelle diverse materie scolastiche. Ogni docente può educare alla prevenzione e responsabilizzare i giovani ai temi della circolazione, dell'infortunistica stradale e del rispetto degli altri utenti della strada nei modi più diversi sfruttando mille occasioni che si presentano durante l'insegnamento.

Quindi ogni disciplina o materia deve offrire uno spazio ben definito nell'ambito dell'educazione stradale: la pluralità e la frequenza degli interventi può garantire i maggiori successi.

Per il settore professionale, invece, questo compito può essere svolto regolarmente dai docenti di cultura generale convenientemente preparati. Si ritiene quindi indispensabile sensibilizzare gradualmente tutto il corpo insegnante mediante seminari e l'organizzazione, nelle singole sedi, di momenti di studio che comportino l'intervento di specialisti (psicologi, medici, agenti della polizia, giuristi, esperti della circolazione). È necessario far conoscere ai docenti i vari e validi mezzi didattici esistenti, attingere, per l'organizzazione di seminari e la preparazione di materiali esemplificativi, alle esperienze di quei docenti che realizzano programmi di educazione stradale.

Con quest'anno è garantita la consegna gratuita a ogni allievo di seconda media di una copia di «Strada e traffico 4», una raccolta di otto temi relativi alla circolazione stradale che potrebbero essere affrontati dagli studenti anche in modo indipendente o, come è auspicato, con la guida e l'assistenza dei docenti di classe.

Silvio Lafranchi

Vita di un fiume

Un libro di Plinio Grossi

In occasione del centenario della correzione del fiume Ticino dalla Moesa al Lago Maggiore, per le Edizioni A. Salvioni & Co. SA, Bellinzona, è apparsa una preziosa opera che racconta la vita del fiume seguendola e illustrandola sul piano storico e geografico attraverso una serie eccezionale di documenti raccolti e commentati da Plinio Grossi. Si tratta di una pubblicazione che, al primo incontro, subito attira l'attenzione per la veste lussuosa di grande impegno tipografico e per la dovizia di riproduzioni che ad ogni pagina stanno a testimoniare la meticolosa ricerca compiuta dall'Autore. C'è inoltre una parte, l'ultima, che all'indagine storica compiuta da Plinio Grossi aggiunge la visione del fiume e del paesaggio che esso attraversa dalla sorgente alla foce: una visione che l'obiettivo sapiente di Pino Brioschi rende quasi irreali, tanto è suggestiva ogni inquadratura, sia essa volta a riprendere le acque del fiume al loro scaturire o attraverso orride gole, sia quando esse incontrano l'uomo e le sue opere: dai ponti in legno e in ferro ai giganteschi arditi viadotti della strada nazionale. E così via via attraverso il piano fino alla foce, là dove il corso d'acqua ha subito i più incisivi interventi alla sua primitiva natura. Ma anche dove il fiume è sta-

to costretto entro confini innaturali, pur piegato ai voleri e agli interessi dell'uomo esso conserva nell'immagine una sua altera dignità, come nella stupenda panoramica del Piano di Magadino, mai vista prima d'ora in così sontuosa e riposante prospettiva di verde e di azzurro perdentesi nel lago.

Un'opera, insomma, che oltre all'originalità degli intenti rivela non comune bravura nella tecnica atta a realizzarli.

La trama del libro, una specie di romanzo sulla vita del fiume, si svolge, da un lato, seguendo il suo corso, dall'altro quello dei secoli, rallentando il ritmo del racconto a mano a mano che la vicenda si avvicina ai tempi nostri, per illustrare ciò che il fiume Ticino ha rappresentato per la terra che percorre, per la sua gente, alla quale ha generosamente dato e, non di rado, tolto con impeto selvaggio, secondo i suoi imprevedibili disegni. E ci offre anche, il libro, l'occasione di conoscere accadimenti significativi del nostro passato, personaggi di cui s'è persa la memoria, piccoli e grandi drammi vissuti dalla nostra gente.

Si avverte pure nel testo una preoccupazione tematica nella disposizione degli argomenti, come nei capitoli dedicati ai ponti, all'acqua che diventa industria, alla fauna ac-

Foto d'archivio





Fotobrioschi

quatica, alla malaria: per poi giungere, attraverso la cronaca di polemiche, progetti, votazioni, alla realizzazione dell'opera grandiosa. Alcune pagine, come quelle sulla «flottazione», nel caso specifico l'utilizzazione del fiume per il trasporto del legname, offrono una visione di un mondo che si stenta a credere essere stato quello in cui oggi viviamo.

Nella presentazione, gli editori si premurano di avvertire che il libro non è un volume di storia, bensì una raccolta di documenti intesi a comporre un vastissimo quadro che va dall'era glaciale fino ai nostri giorni, e a raccontare del fiume vita e miracoli, strettamente legati alla terra cui ha dato il nome.

A noi, che pure abbiamo avuto per decenni vasto commercio con metodi e materiali connessi con l'insegnamento della storia, il libro appare tuttavia uno straordinario e originale strumento che, in un'ottica moderna dello studio di questa disciplina, consente un'interpretazione non libresco né pedantesca di un'impresa non certo marginale del nostro passato, i cui momenti sono mirabilmente illustrati fin nei più curiosi particolari dalla maestria rievocatrice di Plinio Grossi. Delle nostre vicende umane, politiche, sociali, economiche, del nostro lento ma costante incedere sulla strada del progresso, il fiume Ticino è stato testimone e, per certi aspetti, protagonista: è giusto pertanto che, in occasione del centesimo annuale della sua correzione, venga chiamato, appunto, a testimoniare sugli avvenimenti a cui ha assistito attraverso i secoli.

È vero, tuttavia, che il libro, già per la sua veste imponente (400 pagine e 500 illustrazioni in nero e a colori) non può essere considerato, in senso stretto, un testo di storia da metter nelle mani degli allievi senza un'adeguata avvertenza circa il modo di utilizzarlo. Eppure, non certamente per l'assillo di un proposito dichiaratamente didattico ma in omaggio a una felice formula rievocatrice, l'Autore accomuna storia e geografia.

Ben venga pertanto questa stupenda opera nelle nostre biblioteche scolastiche: consultare un libro così sarà sicuramente, per docenti e allievi, non solo stimolo alla curiosità ma fonte di genuina conoscenza e di arricchimento.

Claudio Pollanda

«Carpe Diem» – Il destino umano

Dodici odi di Orazio tradotte da Fernando Zappa
Edizioni Pedrazzini Locarno

Dire di questa «plaquette» di Fernando Zappa ad alcuni mesi dalla pubblicazione è assai diverso e meno persuasivo che l'averne detto a suo tempo a caldo e a braccio in quel di Mendrisio (maggio 1986).

Presentare una pubblicazione con a fianco l'autore e davanti un pubblico interessato e partecipe, oltre che competente, non è certo impegno da prendere con disinvoltura, alla leggera, però è condizione più idonea all'intento di rilevare gli aspetti più significativi dell'opera, senza scadere nel tedio delle minuzie, e di coglierne, con parola più libera e aderente, i pregi meno perspicui, che tendono a sfuggire alla presentazione scritta, o a dissolversi nella preoccupazione di completezza dell'argomentare a penna. La parola parlata, più mobile e duttile, si presta meglio al compito, esclude il rischio dell'inespicatura di punta o di taglio, propria del nero su bianco.

D'altronde, dire di un traduttore standogli gomito a gomito, tiene in qualche modo al riparo dall'insidia di proiettarlo a tutto campo sulla figura dell'autore che gli sta alle spalle, fino a sfocare meriti e contorni specifici. E alle spalle di Zappa c'è Orazio, con quella soverchiante statura di padre-padrone che non concede parsimonia di discorso a suo riguardo, né negligenze o disattenzioni di sorta, quando c'è lui di mezzo. È qui la ragione di una lunga esitazione, quasi riluttanza, da cui rinvii e ritardo, a buttar giù le due cartelle per «Scuola ticinese», che le aveva chieste da tempo e poi risollecitate. E qui è la ragione della brevità. Le odi scelte da Zappa per la traduzione sono appena dodici, ma l'«appena» è ingannevole, un eufemismo alla rovescia, perché ogni ode è un mondo, e le dodici insieme sono un universo. L'universo oraziano, senza confini.

Zappa, che in quell'universo si direbbe abbia respirato dalla nascita, vi ha ritagliato i tratti essenziali riconosciuti più suoi, modulandoli nelle suggestioni di un «carpe diem» sganciato dalla radura del destino ineluttabile, e li ha composti con avanzata modernità di linguaggio in «plaquette» autobiografica.

«Carpe diem» a modulazione soggettiva, e modernità di linguaggio in qualche caso al limite del di più, si colgono senza lente a forte ingrandimento, per esempio nei titoli, che fanno stacco anche rispetto alle traduzioni più recenti. Ma allora l'«alterazione» connotata al tradurre, in Zappa ve a briglia sciolta? Tutt'altro. Ligio sino al puntiglio alla matematica indigesta della metrica oraziana, attentissimo a non inciampare nei «piedi» di Alceo, di Archiloco o di Saffo, ragioniere pignolo del conta e racconta nel trasporre allitterazioni, assonanze e quant'altro, è totalmente irretito, e a maglia stretta, dal rispetto formale dell'originale. Ma proprio qui sta il segreto del suo lavoro di traduttore, degli

esiti cui perviene con lunga rimasticazione di sillabe e parole: entrare nella poesia oraziana senza effrazioni, con ricalchi fedeli delle diverse serrature, e riuscirne con licenza di più libera appropriazione.

Concludere qui sarebbe avaro. C'è da dire ancora dei disegni di Bolzani, oraziano non meno di Zappa, e dell'arte dell'editore Pedrazzini. Facciamolo riavvicinandoci alla serata del 21 maggio nella «Campagna Adorna», con il resconto al vivo che ne diede due giorni dopo sul «Corriere del Ticino» l'invitato della redazione chiassese. Un ritaglio di cronaca come di rado è dato leggere a proposito di novità editoriali, che merita di essere riproposto su «Scuola ticinese».

«*Hoc erat in votis*», orazianamente. Fernando Zappa ha studiato, centellinato, amato e distillato Orazio, giungendo infine, è opera di anni, s'intende, alla silloge edita da Pedrazzini, sotto il titolo «Carpe diem – Il destino umano», che è un preciso programma di lettura, partecipazione, appropriamento e traduzione di dodici odi del poeta latino, «parte fondamentale dello spirito umano» come Luigi Del Priore l'ha definito, mercoledì sera a Mendrisio, presentando la «plaquette» in una cerchia di amici ed estimatori, rinnovando una sorta di cenacolo di cultura che ha avuto la sua parte nella definitiva edizione del libro, composto anche di nove disegni di Giuseppe Bolzani.

Luigi Del Priore disponeva, l'altra sera, di un'annosa frequentazione di Orazio, di Zappa e di Bolzani: per cui di tutti ha, in qualche misura, intessuto le vicende artistiche ed umane, individuando nello spazio, cioè nelle odi trascelte dal «corpus» oraziano, un itinerario corrispondente a quello esistenziale del traduttore. Soffuso, cioè, di vitalità, quindi trattenuto sul «carpe diem», un epicureo «godì», assai più gaudioso che gaudente, per evitare il vuoto, l'annuncio del nulla che, spesso, traspare da Orazio. Ecco, allora, esplicitati gli aspetti più positivi del verso oraziano, con uno sforzo inavvertibile, ma costante, di restituzione all'orecchio contemporaneo dell'ode latina, fatta anche di onomatopée, assonanza, allitterazioni.

La prova, a detta dello stesso Zappa, consiste nel rendere in lingua moderna, senza tuttavia mutarlo, il poeta Orazio. Da autentico poeta in proprio, Fernando Zappa ha setacciato le parole italiane, perché quelle adeguate, infine, come fanno, agissero. La questione, antica e controversa, batte sul bisticcio «traduttore-traditore»: per Del Priore, Zappa non si è fatto scrupolo, nel più devoto rispetto, di personalizzare gioiosamente l'esortazione oraziana, ossequiando lo spirito col diluire, lungo l'intera selezione, il particolare senso delle cose, del futuro e del destino. «*Scire nefas*», «non è lecito a noi saperlo», ma, intanto, si dilata in mo-

(continua a pag. 19)



menti che incalzano, allontanando un poco gli estremi, attenuando quanto rammenta la fine e preannuncia il vuoto.

Allo sforzo di traduzione «con linguaggio moderno e pulito», «Carpe diem – Il destino umano» assomma i disegni di Bolzani: nove tavole classiche, datate tra il '45 e il '65, in straordinaria simbiosi coi testi; e, ancora, di fedeltà va detto per l'edizione, pienamente rispettosa dell'arte della stampa, di Carlo Pedrazzini: l'editrice locarnese, insomma, continua una scuola tanto più raffinata quanto meno appariscente nella minuscola, ma preziosa veste della plaquette. Grytzko

Mascioni, prefatore, vi coglie una piccola misura, consona al «destino umano», che lascia, però, grande il libro; e antico e moderno, nello stesso tempo, sia perché questo contraddistingue l'imperituro Orazio, sia per la traduzione di Zappa, sia, infine, per l'idea del destino umano tesa tra i poli che delimitano il mondo poetico di Orazio: la vita che dura poco, e la fine e ciò che non c'è dopo. Anche per questo, anche oggi, come qualcuno di recente ha scritto, ecco «perché non possiamo non dirci oraziani».

Luigi Del Priore

Collegio dei direttori delle scuole medie superiori, dell'Ufficio studi e ricerche.

5. Ai membri della Commissione e agli esperti da essa delegati è data facoltà di prendere visione di tutti i documenti finora prodotti nell'ambito della riforma delle scuole medie superiori, di visitare le classi degli istituti liceali e di promuovere incontri con le direzioni, gli esperti di materia, i docenti, gli studenti.

6. La Commissione rassegnerà al Dipartimento della pubblica educazione un rapporto circostanziato entro il 31 maggio 1987.

Iniziato l'aggiornamento nei settori prescolastico e primario

Con l'anno scolastico 1986-87 ha preso avvio il curriculum postliceale della Scuola Magistrale Cantonale e con esso una prima offerta di corsi di aggiornamento destinati ai docenti della scuola elementare e materna. Si tratta tuttavia di un intervento ancora parziale: da una parte perché la nuova magistrale si è dovuta occupare dapprima quasi interamente della preparazione e dell'avvio del curriculum di formazione iniziale; dall'altra, perché non è ancora terminata l'analisi dei bisogni di aggiornamento emersi dall'inchiesta dello scorso anno.

L'elenco dei corsi 1986-87 che gli insegnanti interessati hanno già ricevuto non riflette quindi gli orientamenti futuri, la cui definizione dovrà anche tener conto di quanto prevederà l'atteso decreto legislativo sull'aggiornamento, che un apposito gruppo di studio sta preparando.

Tra l'altro la mancanza di tale ordinamento impone per intanto (almeno per il settore elementare) di concentrare l'aggiornamento negli spazi al di fuori delle ore di lezione (pomeriggio del mercoledì e tardo pomeriggio degli altri giorni durante l'anno scolastico; periodo di vacanza).

Dodici corsi sono a iscrizione spontanea (facoltativi), mentre nove sono stati dichiarati a frequenza obbligatoria dalla «Commissione di coordinamento per l'aggiornamento» (art. 61 del Regolamento della formazione magistrale), su indicazione dei responsabili dei due settori interessati.

Altre occasioni di aggiornamento, oltre a quelle presentate, potranno essere offerte dagli ispettori scolastici o dalle direzioni didattiche, in entrambi gli ordini di scuola.

Il programma non prevede infatti i corsi organizzati dagli ispettori nella seconda quindicina di giugno per la generalizzazione dei nuovi programmi della scuola elementare.

Di regola i corsi sono tenuti da docenti della Magistrale, in base alle disponibilità risultanti dopo l'assolvimento dei compiti di formazione iniziale (e ciò è causa di qualche assenza, come per esempio delle scienze dell'educazione); non si è mancato però di ricorrere a qualche contributo esterno.

I docenti tenuti a seguire uno o più corsi obbligatori riceveranno la relativa convocazione dagli ispettori di circondario. Quelli delle pluriclassi, inoltre, saranno informati perso-

Comunicati, informazioni e cronaca

Verifica della riforma degli studi liceali

Il Consiglio di Stato, con risoluzione no. 6622 del 28 ottobre 1986, ha deciso quanto segue:

1. È istituita una Commissione di esperti per la verifica della riforma degli studi liceali, in particolare per una valutazione della struttura, del piano degli studi e dei programmi del nuovo liceo quadriennale nella realtà ticinese e in rapporto al contesto svizzero.

2. Alla Commissione sono affidati, in particolare, i seguenti compiti:

a) verificare la validità della struttura del liceo (tipi e curricoli); articolazione in due bienni: primo biennio con tronco comune, personalizzazione dei curricoli nel secondo biennio);

b) verificare l'adeguatezza del piano degli studi liceali (in particolare: durata e collocamento delle materie negli anni del curriculum; numero delle materie e delle ore-lezione per anno);

c) verificare la praticabilità e l'adeguatezza dei programmi liceali in rapporto: alle esigenze liceali (comparandole anche con quelle degli altri Cantoni svizzeri); alla dotazione oraria delle singole discipline; alla preparazione fornita dalla scuola media e alle condizioni di accesso al liceo; alle metodologie didattiche adottate dai docenti; ai diversi tipi di maturità.

3. A comporre la Commissione sono chiamati i signori:

– prof. Eugène Egger, Chemin de Trembley 5, 1197 Prangins

– prof. André Giordan, Rue Henri Mussard 10, 1208 Ginevra

– prof. Alphonse Widmer, Chemin des Chainions 7, 2900 Porrentruy.

La presidenza della Commissione è affidata al prof. Eugène Egger.

4. La Commissione può valersi della consulenza di altri esperti d'intesa con il Dipartimento.

La Commissione si vale della collaborazione dell'Ufficio dell'insegnamento medio superiore e, per esso, del Gruppo operativo, del