

# SCUOLA 134 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XV (serie III)

Dicembre 1986

## SOMMARIO

Il nuovo archivio cantonale - Programma, piano di studio, curriculum, nei sistemi scolastici - Dalla materna all'elementare: dati e considerazioni - Incontro con Erich Fromm - «Mal scritto, rifare!». Correggere come guida al riscrivere - Educazione al portamento - Segnalazioni - Comunicati, informazioni e cronaca.

## Il nuovo archivio cantonale

*Con il messaggio trasmesso recentemente al Gran Consiglio, il Consiglio di Stato indica tempi, luogo e costi di realizzazione del nuovo archivio cantonale. Esso non dovrà fungere solo da deposito delle testimonianze della nostra storia, ma anche da polo di promozione culturale.*

### La situazione attuale

La funzione primaria di un archivio di stato resta la raccolta e la conservazione della documentazione, pubblica e privata (dossiers dell'amministrazione cantonale, fondi di famiglie, giornali, ecc.) che rappresentano la memoria del paese. L'Archivio cantonale ha, in particolare, il compito di tutelare i fondi della pubblica amministrazione, ridurli «a massa ragionevole e ragionata» con un'operazione di spurgo sempre delicata, selezionarli, ordinarli, catalogarli, e, infine, metterli a disposizione del ricercatore come dell'utente occasionale.

Ma un archivio moderno, efficiente, razionalmente concepito, non può limitarsi al ruolo di depositario passivo dei documenti affidatigli. Ben di più: esso deve essere in grado di consigliare, animare, perfino orientare in prima persona la ricerca storica. Come ha svolto e svolge l'archivio cantonale queste funzioni di conservazione e valorizzazione del patrimonio storico? La prima male, le altre non le svolge affatto, o in misura molto trascurabile. E ciò, non per imperi-

Bellinzona - Sede attuale dell'Archivio cantonale.

(Foto Pacciorini, Giubiasco)





zia o scarsa disponibilità degli archivisti. Alla base delle gravi disfunzioni una causa primaria, ormai cronica: una diffusa mentalità che, per decenni, ha identificato l'Archivio con una sorta di ripostiglio in cui ammassare le cose vecchie e fuori corso e quindi – secondo un certo modo di intendere – inutili. Da ciò la sottovalutazione del ruolo dell'Archivio e la sua progressiva emarginazione in locali assolutamente inadatti.

Già Emilio Motta, avvertiva nel 1905 la necessità di por fine a questa situazione con la costruzione di un nuovo edificio «decoroso e adatto». Ma l'unico e ultimo tentativo lo si fece negli anni '30 e a cavallo degli anni '40, quando si pensò, inutilmente, di edificare un archivio fra la vecchia Scuola di Commercio e il Pretorio.

Nel 1967, l'istituto fu trasferito nell'ex-fabbrica Bonetti, un edificio di dimensioni notevoli ma poco adatto a svolgere il compito a cui è stato adibito. Oggi, a vent'anni di distanza, gli archivisti sono alle prese con l'assoluta mancanza di spazio, con infrastrutture vecchie e cadenti, con inaccettabili condizioni di conservazione del materiale (polvere e umidità), con 6500 metri lineari di documenti in buona parte da riordinare, senza avere la possibilità di farlo in modo serio ed approfondito. Si aggiunga che, negli archivi dipartimentali, sparsi un po' ovunque, giacciono da 15 000 a 20 000 metri lineari di documenti in attesa di essere esaminati, selezionati e trasportati all'Archivio. Un'operazione impossibile nelle condizioni attuali.

### Il nuovo edificio

Dal messaggio, con cui il Governo chiede lo stanziamento di 1 310 000 franchi per la progettazione, evidenziamo alcuni dati:

a) **Ubicazione.** In via teorica, per una scelta ottimale del luogo di costruzione bisognerebbe tener conto di una quantità di condizioni difficilmente riscontrabili nella realtà. È comunque possibile evitare gli errori più grossolani: spazi troppo ristretti che pregiudicano una futura espansione, comunicazioni disagiate, vicinanza a fonti di disturbo o addirittura nocive, ecc. Scegliendo la zona dello stabile Torretta, il Governo ha optato per una buona soluzione, anche se non priva di qualche inconveniente, peraltro inevitabile (per esempio: la necessità di adottare particolari accorgimenti tecnici contro le infiltrazioni d'acqua). I vantaggi di questa proposta sono notevoli: relativa vicinanza agli uffici amministrativi; contatto diretto con altri istituti culturali e scientifici del Cantone (Ufficio Ricerche Economiche, Ufficio di Statistica, Ufficio Studi e Ricerche, Centro Di-

dattico, Scuola di Commercio, Liceo), facili comunicazioni, zona discosta dalle vie di grande traffico.

b) **Natura della costruzione.** L'intenzione di dare alla nuova struttura un carattere dinamico, di farne un centro di animazione culturale, emerge dalla proposta di concentrare in un unico edificio diversi istituti culturali: Archivio storico (AC), Centro di ricerca per la storia e l'onomastica ticinese (CRT), Opera svizzera monumenti artistici (OSMA), Ufficio protezione beni culturali (UPBC), Ufficio monumenti storici (UMS), Ufficio musei (UM), Biblioteca regionale (BR). Ciò per-

mette l'integrazione di alcune funzioni comuni e migliore coordinamento delle attività dei diversi servizi, con prospettive molto interessanti.

c) **Le fasi di costruzione.** Una struttura così complessa richiede una progettazione globale accurata, studiata nei minimi particolari, fermo restando una esecuzione per tappe successive:

| fase 1 | fase 2 | fase 3 |
|--------|--------|--------|
| AC     | UMS    | BR     |
| CRT    | UM     |        |
| OSMA   |        |        |
| UPBC   |        |        |

d) **Costo globale dell'opera.** È valutato a 25,8 milioni di franchi:

| anno | costruzione | esterni | arredamenti | costi sec. |
|------|-------------|---------|-------------|------------|
| 1987 | 0,60        |         |             |            |
| 1988 | 1,00        |         |             |            |
| 1989 | 3,00        |         |             |            |
| 1990 | 3,50        |         |             |            |
| 1991 | 4,50        |         | 1,00        |            |
| 1992 | 5,50        | 0,50    | 1,50        | 0,30       |
| 1993 | 3,40        |         | 0,50        |            |
| 1994 | 0,50        |         |             |            |

L'impegno finanziario è notevole, ma necessario. Retrospectivamente, è facile constatare il danno arrecato al nostro patrimonio dalle soluzioni provvisorie e di ripiego. Scansare il problema con mezze misure non è più possibile. Al Gran Consiglio la decisione.



Foto Pacciorini, Giubiasco



# Programma, piano di studio, curriculum, nei sistemi scolastici

**Definizione Competenze Elaborazione Prescrizioni Applicazione**

## Il problema: introduzione.

Sarebbe piuttosto difficile stabilire con esattezza la differenza di significato che intercorre fra questi tre termini: programma, piano di studi, curriculum, visto che oggi essi vengono assai spesso utilizzati attribuendo loro identica significazione. D'altro canto si accetta come dato pacifico che il «programma» è un testo di prescrittività per l'insegnante e la classe, stabilito da una superiore «autorità» (statale, regionale, distrettuale in casi più rari) destinato a stabilire, in rapporto ai vari anni e livelli, i «contenuti dell'attività di un insegnamento-apprendimento». Ma sul problema di fondo (chi è perché ha titolo di stabilire i piani di studio) c'è a tutt'oggi assai scarsa riflessione. Si accetta il principio che, essendo la scuola ambito di interesse pubblico (e quasi sempre anche di pubblica gestione) spetti al vertice della rappresentatività pubblica (lo Stato, la sua amministrazione; o a seconda dei sistemi costituzionali, il potere decentrato cantonale, regionale, distrettuale) fissare in modi prescrittivi e unilaterali i piani di studio e le loro modalità di applicazione (e, ovviamente, la valutazione dei risultati scolastici).

Si sa come tali «prescrizioni» vengono determinate: il ministero preposto all'istruzione (almeno nell'ambito dei Paesi cosiddetti «a sistema scolastico centralizzato») nomina una o più commissioni esperti (sia per gli ambiti pedagogico-psicologici, sia per quelli disciplinari); ne riceve un documento di proposte, lo sottopone al parere degli organi consultivi, quando siano previsti dalle leggi, adatta o modifica le proposte ricevute e le invia allo strumento legislativo ufficiale; a questo punto i programmi acquistano carattere di «norma»; insegnanti, direzioni scolastiche, autori di manuali, esaminatori, ispettori e consiglieri pedagogici sono tenuti a rispettare e far rispettare quanto dai programmi stessi prescritto. A quel punto, cioè, all'insegnante e al collegio di classe spetta solo il compito dell'applicazione, sia pure con modesti margini interpretativi e, in taluni casi, con qualche possibilità di scelta: ad esempio per gli autori di lingua nazionale, classica, o straniera adottati come impegno annuale di lavoro-studio per una o altra classe.

## A chi compete «fare» i programmi?

Proprio negli anni in cui il lavoro di stesura, modifica, innovazione dei programmi ha preso, in molti Paesi ritmi quasi frenetici, pochi sono coloro che si domandano se i sistemi di elaborazione-introduzione dei programmi siano oggi ancora validi e accettabili. Il problema sembra non porsi là dove,

come nei Paesi anglosassoni, non esiste un ministero centralizzato, titolare di uno specifico potere determinativo dei contenuti didattico-disciplinari delle singole scuole. Ma, come cercheremo di mostrare, il problema si pone anche in queste situazioni, sia pure in modi diversi.

Sta di fatto che, se diamo uno sguardo alle scuole dei vari Paesi Europei, questa attività dell'organismo politico-amministrativo nella determinazione dei piani di studio sembra assumere ritmi inconsueti. Prendiamo due soli casi, Italia e Francia. In Italia sono stati approvati da poco più di un anno (ma entreranno in vigore solo il prossimo periodo scolastico) nuovi programmi primari; nel 1979 sono stati modificati i precedenti programmi della scuola media, introdotti nel 1963; e già si parla di non troppo remote modifiche. Nel settore secondario superiore, dove da quasi trent'anni si attende una riforma che non sembra mai arrivare al traguardo, le modifiche-innovazioni avvengono occasionalmente, per adattamenti successivi o per giustapposizione alle strutture esistenti (come è il caso dei licei linguistici). Ma il tutto avviene per inerzia: nessuno sembra chiedersi perché spetti al ministero stabilire se e che cosa debba essere insegnato, lasciando, al massimo, al docente la risposta

al «come» possa essere insegnato e appreso.

Prendiamo il caso francese, ancor più eloquente. La legge generale (*d'orientation*) sul sistema scolastico, approvata nel 1975, apriva un nuovo sconvolgente ciclo di «programmazione dei vari corsi di studi». Modifiche al sistema primario, creazione della scuola media quadriennale (*Collège*) ristrutturazione del sistema di studi liceale e professionale. Il ministro dell'epoca, René Haby, prepara, tra il 1977 e il 1982 i nuovi programmi primari e appronta quelli del *Collège* e dei licei. Ma nel 1981 al governo centrista di Giscard d'Estaing subentra il governo socialista di Mitterrand. Il primo titolare al dicastero dell'Education, Alain Savary, tutto preso dalle questioni universitarie e dalle manifestazioni per le scuole private, non ha tempo di occuparsi dei programmi; ma il suo successore J.P. Chevènement, nel 1985 prepara il testo dei nuovi programmi primari, subito applicati (e sono assolutamente diversi se non opposti rispetto a quelli precedenti). Predisporre anche i nuovi programmi per la scuola media, che peraltro avrebbero dovuto entrare in vigore nell'ottobre 1986: nel frattempo (marzo 1986) subentra un nuovo governo di centrodestra; il ministro dell'educazione R. Monory blocca i programmi della media, lascia che siano regolarmente applicati quelli primari; sospende invece l'attuazione delle innovazioni per il liceo, già approvate dal suo predecessore.

Il caso francese è, per usare il solito frusto aggettivo, emblematico: è il vento politico che fa andare le pale del «mulino scolastico»? Quale è il livello di «autonomia relativa» di cui un sistema scolastico deve pur poter disporre per non trasformarsi in un or-

Il 10 dicembre 1986 «il Ticino torna in Consiglio federale»: Flavio Cotti è eletto al primo turno, con ben 163 suffragi. Egli è qui ripreso poco dopo il suo arrivo a Bellinzona, giovedì 18 dicembre, giorno dei festeggiamenti in suo onore. L'on. Flavio Cotti succede al dimissionario Consigliere federale Alphons Egli alla direzione del Dipartimento dell'interno.





ganismo che deve cambiar vestito ad ogni scadere di consultazione elettorale? In altri termini, posto pure che, almeno là dove la scuola è in larga misura «statale», lo Stato ne sia il gestore-amministratore naturale, quale è il margine di libertà, o di autonomia, che deve in qualche modo esser riconosciuto sia all'istituzione-scuola, sia alla società civile al cui servizio in definitiva essa si pone? Tenteremo qualche risposta.

### Che cosa è un programma di studio?

Assumiamo come punto di riferimento per definire un programma di studio il più comune modo di interpretazione: il nucleo centrale di un *corpus* di prescrizioni destinate alla scuola e al suo funzionamento, che enuncia gli obiettivi e i contenuti del processo didattico, individua i compiti da assolvere, definisce i grandi assi della «programmazione» applicata alla classe. In genere accanto a queste enunciazioni prescrittive e programmatiche si trovano altre indicazioni che in certo modo con queste fanno corpo: sono quelle che riguardano i modi di valutazione, gli eventuali suggerimenti metodologici e didattici, i dati sull'utilizzazione delle cosiddette «risorse pedagogiche», gli ambiti di interesse non specificamente conoscitivo e via di seguito.

Mi sembra che assai giustamente Zoltán Báthory, direttore di ricerca all'Istituto nazionale ungherese per l'educazione, trattando proprio di questi argomenti in un suo ampio saggio sulla rivista dell'UNESCO «Perspectives»<sup>1)</sup> rilevi come «oltre a costituire un repertorio degli obiettivi educativi, il programma di studio rappresenti allo stesso tempo un documento socio-politico; e, in quanto schema orientativo del processo educativo, una carta della professionalità. Questa duplicità di fini può evolvere o esser modificata in funzione del tempo e del luogo; ma, alla fine, non è eliminabile. Benché gli obiettivi del programma di studio siano sempre definiti esplicitamente, questo non impedisce che altri obiettivi, legati al suo contenuto ideologico, esercitino un'influenza implicita e latente».

In sostanza, quale che sia la «realtà educativa» cui Zoltán Báthory si riferisce (in fondo il mondo occidentale e quello marx-comunista si accusano reciprocamente di utilizzare i programmi di studio a fini ideologici, mediante i cosiddetti «hidden curricula», i curricula occulti) sta di fatto che nel mondo professionale scolastico si esprime con sempre maggior vigore la tendenza a riportare la definizione degli ambiti di impegno-programma nel quadro di una visione di professionalità piuttosto che in quello di una interpretazione (aperta o nascosta) di contenuto ideologico; soprattutto in una fase come quella che stiamo attraversando, in cui i grandi valori storicamente riconosciuti vengono messi a dura prova da profondi cambiamenti negli atteggiamenti, nelle convinzioni, nei comportamenti. Ora qui sta la contraddizione evidente: proprio quando la struttura sociale sembrava abbastanza omogenea e concorde i programmi scolastici emanati dalla «competente autorità» erano stringati

e indicativi; mentre oggi, in una società divisa, prevale la tendenza a stender programmi «totali» e operazionali.

### Dai programmi indicativi ai programmi analitici.

Alla vicenda storica dei programmi scolastici gli studiosi di questioni educative non hanno, in generale, prestato grande attenzione. Anche in grossi volumi retrospettivi la voce «programmi» è quasi sempre assente. Eppure uno studio comparativo documentato, Paese per Paese, dell'evolvere degli atteggiamenti relativi alla formulazione dei piani di studio sarebbe oltremodo interessante.

È peraltro subito da rilevare la diversità abbastanza profonda che caratterizza piani di studio e attività didattica delle scuole primarie rispetto a quelli delle scuole secondarie (e più tardi del settore professionale, a mano a mano che questo rientrava nell'area dell'interesse pubblico). I primi programmi delle scuole primarie create dal potere rivoluzionario in Francia tra il 1790 e il 1802 erano in realtà una confusa aggregazione di aspirazioni a promuovere l'educazione rivoluzionaria delle nuove generazioni e ad assicurare qualche rudimento di conoscenza linguistico-aritmetica. Nel suo discorso del 14 dicembre 1792 all'assemblea della Convenzione il deputato lionese Jacob Dupont dichiara fra le urla dei colleghi che la scuola primaria deve essere solo il «laboratorio della rivoluzione»<sup>2)</sup>.

Un primo tentativo organico di sistemare l'insegnamento primario francese si esprime con la legge Guizot del 28 giugno 1833: essa fa obbligo ai comuni di aprire una scuola primaria in ogni località dove convenissero almeno 500 persone.

E quanto al piano di insegnamento la legge fa semplice menzione delle «cose che si devono insegnare»: istruzione morale e religiosa, lettura scrittura, elementi di lingua francese e di calcolo, sistema di pesi e misure<sup>3)</sup>.

La caratteristica dei programmi di studio nei vari Paesi Europei, nei primi decenni della seconda metà del secolo XIX, risulta tuttavia collegata ad un progressivo intervento dell'autorità pubblica nel definire i contenuti di insegnamento in maniera più precisa e più prescrittiva; sempre peraltro con un largo carattere indicativo. In Italia i primi programmi attuativi delle norme della legge Casati (novembre 1859) successivamente estesa alle province annesse, portavano la firma di Francesco De Sanctis, ministro della Pubblica Istruzione. Le disposizioni sono molto semplici; le sobrie istruzioni che le accompagnano indicano il percorso generale, ma lasciano poi all'insegnante il compito di individuare tempi e strumenti applicativi. Più o meno sulla stessa falsariga si muovono i piani di studio per le scuole «medie di primo e secondo grado», nel settore ginnasiale-liceale come in quello tecnico: anzi le norme dei programmi in questi ambiti sono ancor più legate alla semplice indicazione analitica dei contenuti.

Più o meno nello stesso periodo vengono introdotti nel sistema liceale francese i «programmi d'esame»: in sostanza alcune centinaia di «questions» relative alle varie materie per l'esame di baccalaureato; che finiscono per mettere in secondo piano i veri e propri «programmi di studio». Più o meno, nei decenni seguenti, in tutti i Paesi si propone il dilemma se stabilire programmi di studio per i singoli anni di corso o programmi d'esame per le prove conclusive del corso di studi.

### Dai programmi indicativi ai programmi analitici: fase 2.

Dopo la seconda metà del secolo e più esattamente nei decenni terminali c'è una modifica abbastanza significativa nei modi in cui le autorità scolastiche competenti definiscono i programmi, soprattutto nel settore primario. Alla semplice «indicazione dei contenuti» subentra una individuazione «estesa» delle tappe del percorso didattico, dei passaggi intermedi, delle scelte metodologiche. Modelli di questo tipo di programmazione possono esser considerati per l'Italia i programmi del 1888, firmati da Aristide Gabelli e in Francia quelli del 1882, che si richiamano alle leggi innovatrici del ministro Jules Ferry<sup>4)</sup>.

È opportuno rilevare come questa modificazione di atteggiamenti si colleghi a tre elementi caratteristici: anzitutto l'affermazione delle sinistre sul piano politico; in secondo luogo, e in stretta connessione con tale affermarsi, la progressiva caratterizzazione in senso laico delle istituzioni scolastiche pubblico-statali; infine, sul piano culturale, la cosiddetta fase di egemonia positivistica che, privilegiando i fondamenti scientifici della ricerca pedagogica, trova nei programmi di studio, ampliati dalle semplici indicazioni di contenuti ad una loro vera e propria impostazione teorico-concettuale, un punto di riferimento essenziale per caratterizzare in senso comportamentistico-educativo il lavoro scolastico-disciplinare.

Si potrebbe dire che queste impostazioni, con maggiori o minori sfumature (e, per il settore primario, con uno spesso esasperato prevalere di certo pedagogismo) caratterizzano i programmi di studio di quasi tutti i Paesi tra i due decenni di fine secolo e la prima metà del nostro secolo. Questi modelli di programmi, per di più, offrivano ai regimi autoritari un'occasione eccezionalmente favorevole per trasformare la scuola in vera e propria agenzia comportamentistico-ideologica, con la semplice utilizzazione delle prescrizioni di contenuti e delle istruzioni annesse.

### Terza fase: dai programmi analitici ai programmi «organici».

Negli anni successivi alla fine della seconda guerra mondiale, mentre in tutti i Paesi si stavano sviluppando nuovi indirizzi di politica scolastica e si avviavano le molteplici riforme ad essi collegate, il dibattito sui programmi riprese quota: indicativi o analitici e rigorosamente prescrittivi? Si potrebbe dire che nei primi due decenni prevalse quasi





ovunque una interpretazione mediana: niente eccesso di prescrittività, ma nemmeno semplici indicazioni di contenuti. L'introduzione generalizzata dell'educazione civica, del resto, sembrava sufficiente a soddisfare quanti dalla scuola, soprattutto a livello primario-obbligatorio, si attendevano un impegno convinto ad attuare una formazione più coerente con le Costituzioni quasi ovunque elaborate negli anni post bellici; lasciando quindi al quadro disciplinare specifico una certa latitudine di modalità interpretative, e consentendo all'istituzione scolastica e agli insegnanti un maggiore spazio di libero «esercizio dell'arte» e cioè della loro professionalità.

Il panorama cambiò abbastanza radicalmente nella seconda metà degli anni '60, in concomitanza con una serie di rilevanti fenomeni, coinvolgenti l'intera società civile: affermarsi del sindacalismo politicamente attivo anche sul piano scolastico; graduale allargarsi delle prerogative e dei compiti dello «stato sociale»; affermazione diffusa degli atteggiamenti egualitaristici e relativa messa in causa della scuola (con i suoi ordi-

namenti e i suoi programmi) come strumento di differenziazione e di selezione sociale preconstituita; dilagare della «sociologia negativa» nei confronti degli ordinamenti sociali delle strutture «borghesi-capitalistiche».

La scuola fu, dal '68 in poi, largamente travolta nella bufera dei movimenti oppositiv-contestativi; e fu in questa fase che si affermarono nuove modalità di impostazione dei programmi scolastici. Forse le due leggi che meglio esprimono questi nuovi atteggiamenti sono, rispettivamente, per la Francia la legge 11 luglio 1975 di ristrutturazione dell'intero sistema scolastico; e per l'Italia la legge (che solo per la sua relativa concisione venne chiamata «leggina») del 4 agosto 1977. Questa seconda norma portava innovazioni radicali: abolizione del sistema dei voti; rottura del nucleo-classe con introduzione di attività differenziate e di gruppi di livello; abolizione della seconda sessione di esami; attività di assistenza varia a tempo pieno; forme interne di recupero ecc. Non tutto ciò che la legge comprendeva venne attuato; altre parti vennero o oblierate o

modificate. Sta di fatto che la legge non poteva non aver un diretto riflesso sui programmi di studio; in effetti, sull'onda delle impostazioni della legge, si predisposero prima i programmi della scuola media introdotti nel 1979, poi quelli per la scuola primaria, elaborati tra il 1983 e il 1985 e non ancora entrati in vigore; ma la cui introduzione è prevista per il prossimo anno scolastico 1987/88.

Definendo questo modo di redazione dei programmi col termine di «organici» (ripreso liberamente dalla definizione gramsciana dell'intellettuale) intendo riferirmi al fatto che essi risolvono interamente e anticipatamente l'intera gamma delle finalità e dei contenuti dell'impegno scolastico; si tratta insomma di programmi che esprimono una, ed una soltanto, visione della società e dell'uomo e sono pertanto indirizzati al raggiungimento di questa finalità; le «discipline» sono supporti della teoria sociale soggiacente; all'insegnante non resta che un compito esecutivo; facilitato, per di più dall'introduzione di tutta la «macchinaria» importata dall'arsenale americano delle sociotecnologie scolastiche: sistemi di programmazione (programmati); procedimenti per obiettivi finalizzati; procedure a struttura cosiddetta curricolare ecc. Ovviamente la formulazione dei nuovi programmi deborda dal «dettato» al «trattato». Spesso infatti, come i programmi francesi Haby del 1978, o quelli della scuola media italiana del 1979 (come del resto quelli in via di introduzione per la scuola primaria) sono veri e propri volumetti, contenenti tutto: indicazioni, obiettivi, applicazioni, metodologie suggerite. Programmi organici per insegnanti organicamente decapitati della loro autonomia professionale. E quanto agli utenti (alunni, famiglie) lo spazio in cui possono muoversi è chiaramente nullo o quasi.

#### **Programma, potere politico, ideologia.**

Come sottolineato più avanti, si può ben dire che per un lungo periodo di tempo il «programma»<sup>5)</sup> era costituito da una indicazione di contenuti di sapere (materie, argomenti, *subjects*) accompagnati da alcune generali enunciazioni relative agli elementi essenziali e comuni di tali indicazioni. All'insegnante veniva quindi, in generale, lasciata una certa autonomia per quanto riguardava la distribuzione oraria (in Italia solo nel 1923 si fissarono veri e propri orari per la scuola primaria; per le secondarie, ovviamente la molteplicità degli insegnanti esigeva naturalmente, salvo i casi di abbinamenti, una precisa distribuzione oraria); per quanto atteneva la ripartizione generale della materia, le modalità didattiche della sua «trasmissione», le eventuali integrazioni. Gradualmente questo panorama relativamente semplice si è venuto modificando. Se nella fase che potremmo chiamare ottocentesca della vita scolastica l'accento era posto sulla materia insegnata e sulla sua organizzazione come compito prevalentemente individuale del docente, nelle epoche attuali si può constatare facilmente il prevalere da una parte della prescrittività «organi-



ca», dall'altra la preferenza accordata alle cosiddette teorie curricolari, «assate sul processo insegnamento-apprendimento e sul processo educativo nel suo insieme» (Báthory). Ma poiché non c'è processo educativo (cioè orientato a formare un uomo secondo modelli di valori) senza una teoria della società e dell'uomo, sembra ovvio che la scelta «curricolare» porti fatalmente verso l'opzione ideologica: la quale può esser sia enunciata (il caso dei regimi autoritari) sia latente (nelle situazioni di democrazia apparente); sia ambigua (come nelle cosiddette situazioni di «pluralismo», che in realtà aprono la via a tutte le soluzioni più subdole; e in cui spesso le enunciazioni sono soggette al gioco semantico delle interpretazioni). Un breve *excursus* sulla genesi delle «teorie curricolari» forse potrà spiegare meglio il precedente asserto.

### Curriculum e teorie curricolari.

*Curriculum*, dice l'«Encyclopedia of modern Education»<sup>6)</sup> era originariamente il termine che indicava il particolare piano di studio seguito da un alunno nella sua classe. Gradualmente, peraltro, il suo significato si è venuto modificando. Con tale termine, infatti, oggi si definisce «l'insieme delle attività e delle esperienze che si svolgono nell'ambito e per iniziativa della scuola». Si conia anche il neologismo «extracurricolare», ad indicare le «attività» che integrano i contenuti conoscitivi-disciplinari (materie); attività che, analogamente, vengono assunte dall'organismo pubblico nel suo quadro determinativo dell'organizzazione scolastico-educativa.

In realtà il processo curricolare porta gradualmente la scuola verso la «scelta educativa» anziché verso l'opzione «strumenti» (e cioè la abilità nell'impadronirsi della strumentalità conoscitiva). È lo stesso lemma della citata «Encyclopedia» che ce lo conferma: «La crescita del ragazzo è un 'processo globale', più che un 'processo mentale'; ed è piuttosto attraverso un programma globale dell'attività scolastica nel suo insieme che non attraverso le 'procedure di classe' che si realizza partecipazione in luogo di semplice assimilazione di contenuti disciplinari». Ma è chiaro, in questo caso, che si passa dal «programma» di conoscenze-abilità-strumenti al «progetto» di un modo di vita e di un modello di società.

Che il mondo americano, relativamente giovane e proiettato sul suo futuro, abbia accettato questo spostamento, riconoscendo al suo «progetto di vita e di società» un valore supremo e quasi universale, è abbastanza facilmente comprensibile. Desta invece un certo stupore il fatto che la cosiddetta «pedagogia europea» si sia semplicemente allineata a questa interpretazione, accettando, al massimo, il semplice «bipolarismo» (quello americano e quello sovietico) dei modelli di società e di valori.

### Dalla teoria curricolare alla programmazione didattica.

È stato soprattutto nella seconda metà degli anni '70 che la teoria curricolare ameri-

cana ha preso piede progressivamente anche nei modelli scolastici europei e nell'elaborazione dei programmi didattici. La traduzione più comune del termine «curriculum theory» almeno nell'area italiana, è stata quella di «programmazione educativa» o anche «programmazione didattica», nell'uso più frequente; va tuttavia rilevato che nei testi programmatici più recenti (media e primaria) il termine *educativo* viene spesso usato contemporaneamente a quello *didattico*; né è molto chiara la differenza d'uso. Probabilmente lo sforzo più persuasivo per interpretare il concetto di «programmazione didattica» che ispira i nuovi orientamenti sui programmi è stato fatto da Maragliano-Vertecchi<sup>7)</sup>. Ne riportiamo esattamente le espressioni: «La programmazione (didattica) potrebbe costituire la base per la realizzazione di un processo dinamico e quindi per una reale autonomia di pianificazione da parte di ciascun operatore scolastico che, fatti salvi alcuni determinati obiettivi complessivi (che devono esser propri dell'intero sistema formativo e la cui definizione compete allo Stato), lasci la più ampia libertà di adottare soluzioni calibrate alle esigenze di ciascun contesto culturale, economico, geografico, sociale...».

Evidentemente la programmazione in questione opera su un disegno o progetto pre-costituito, la cui elaborazione spetta allo Stato; al docente il compito di portare la sua pietruzza alla costruzione, nel rispetto del progetto. Nata in un contesto di aggregazione politico-culturale-religiosa molteplice e pluralistico, la teoria curricolare si adatta perfettamente anche a un regime «totale», dato per scontato che il «pubblico» (identificato con lo Stato) sia il perno attorno a cui ruota l'elaborazione del «progetto di società»<sup>8)</sup>.

Arriviamo quindi alla interpretazione del «programma» come un «calco» di società-scuola. Al posto dell'insegnante può stare benissimo un impiegato, un automa, una macchina<sup>9)</sup>.

### Ma alla fine a chi spetta formulare i programmi?

Sarebbe allo stesso tempo ingenuo e utopistico pensare a un facile smontaggio dei sistemi pubblico-statali nel campo delle strutture scolastiche. Anche le cosiddette «battaglie per la libertà scolastica», come quelle condotte in Francia per i contratti alle private; in Italia per la legge sulla parità e, più recentemente, per i buoni-scuola; in Spagna per contenere l'esclusivismo della «Ley organica de educacion» devono arrendersi di fronte alla realtà del macrosistema gestionale scolastico facente capo allo Stato. E gli aspetti giuridici relativi ai titoli accademico-professionali non sono facilmente aggirabili.

Di fatto, quindi, il «pubblico statale» (Stato, Regioni, Cantoni, a seconda degli ordinamenti politici) rimarrà ancora a lungo deputato a formulare programmi di studio e istruzioni generali in materia scolastico-didattica. Quello che si può auspicare è invece un grande, comune, sforzo di contenimento di

questa azione: riportare cioè i compiti del «pubblico-statale» in materia di programmi scolastici alle dimensioni originarie delle grandi scelte dei modelli, degli indirizzi, delle suddivisioni; a una gestione meno avventurosa del personale e dei suoi compiti; ad una limitazione dei suoi interventi, rimanendo nell'ambito dei «dettati» anziché espandersi a polipo nelle formulazioni dei «trattati».

Mi pare che in questo senso qualcosa si muova nella nostra cultura; e forse non tanto nella cosiddetta cultura liberale, quanto in quella delle nuove sinistre, più moderne e più disposte ad accettare il messaggio delle trasformazioni.

Scrivo in un suo recente articolo Alberto Asor Rosa, esponente della cultura di queste sinistre moderne: «In Italia esiste da lunga data un rapporto improprio, anzi patologico, tra sistema politico e società civile, consistente nell'estensione assolutamente sproporzionata delle competenze proprie del sistema politico a sfere che sono invece proprie della società civile e dunque dell'appropriazione indebita da parte del politico di una quota ingente di poteri spettanti ad altri terreni, organismi competenze... Su una serie di cose riguardanti ad esempio il costume e la cultura della grande massa dei cittadini è giusto che i partiti («id est» coloro che governano lo Stato, ndr) abbiano sempre meno da dire...». In quel «meno da dire» ci sta anche una riconversione di atteggiamenti e modalità nei modi in cui il pubblico statale detta i programmi scolastici?

Giovanni Gozzer

<sup>1)</sup> Zoltán Báthory: *Problèmes de décentralisation dans l'aménagement des programmes*; in «Perspectives»; revue trimestrielle de l'éducation; UNESCO, n. 1, 1986, Vol. XVI.

<sup>2)</sup> Georges Duveau: *Les instituteurs*; éditions du Seuil, Paris, 1957.

<sup>3)</sup> J. Leif G. Rustin: *Histoire des institutions scolaires*; Librairie Delagrave, Paris, 1967.

<sup>4)</sup> L. Leterrier: *Programmes-instructions: écoles maternelles, élémentaires, premier cycle*; Hachette, Paris, 1971.

Antoine Prost: *L'enseignement en France 1800-1967*; Colin ed. Paris, 1968.

<sup>5)</sup> Il modello ottocentesco di programma scolastico ha diverse denominazioni: plan d'études o programme scolaire (Francia); Lehrplan (area culturale germanica); curriculum (area anglosassone); programa obucheniya (area russa); tanteriy (area ungherese); ma più o meno esse corrispondono allo stesso «principio indicativo».

<sup>6)</sup> The Philosophical Library of New York City; *Encyclopedia of modern Education*; Hubner and Co. N.Y.C. 1963.

<sup>7)</sup> R. Maragliano B. Vertecchi: «La programmazione didattica»; Editori Riuniti, Roma, 1977.

<sup>8)</sup> «... Se dunque il docente si fa 'specialista + politico' (per usare l'espressione gramsciana)... la produttività sociale dell'educazione non potrà che svilupparsi in senso positivo» (ib. pag. 8).

<sup>9)</sup> «Il termine curricolo allarga la dimensione contenutistica implicita nel concetto di programma e investe tutte le variabili del processo educativo, tenendo conto quindi sia degli aspetti psicosociologici che di quelli culturali, sia dei fattori didattici che di quelli istituzionali e ambientali» (ib. pag. 33).

# Dalla materna all'elementare: dati e considerazioni

*«Entre 5 et 7 ans il y a peut-être une poussée évolutive plus forte que dans les années qui précèdent immédiatement et qui suivent, une sorte de "pointe" de croissance mentale qui se traduit par une réduction de la mentalité syncrétique, par un progrès notable de la socialité. En tout cas, il y a un changement de statut, la coupe franche opérée par le passage de la Maternelle à la Grande Ecole.*

*...  
Si toute l'enfance est une adaptation au changement, au double changement de soi-même et du milieu, ce changement opéré vers l'âge de 6 ans sur le chemin des écoliers risque d'être un bon révélateur des mécanismes et des fragilités de l'adaptation.  
Un bon révélateur pour le chercheur, pas nécessairement una bonne chose pour l'enfant.»<sup>1)</sup>*

Durante l'anno scolastico 1985-86 la procedura di rinvio dell'obbligo scolastico per i bambini con particolari difficoltà di natura fisica e/o psichica è stata ridefinita e precisata.

Una specifica risoluzione dipartimentale ha evidenziato le diverse competenze e un nuovo modulo per le istanze di rinvio ha portato ad una maggiore completezza di informazioni.

Scopi essenziali:

- far sì che il bambino inizi la scuola dell'obbligo con prerequisiti (termine inteso nella sua accezione più vasta) fisici e psichici tali da poter affrontare il nuovo ordine di scuola in modo positivo;
- evitare che bambini frequentanti la I elementare siano rinviati alla scuola materna;
- dare chiarezza ad una procedura che tocca due ordini di scuola (materna ed elementare).

Gli operatori interessati alle istanze sono stati:

- la docente di scuola materna
- i genitori
- il capogruppo del servizio di sostegno pedagogico (nelle sedi dove esiste) o altri servizi
- il medico (di famiglia o scolastico)

Gli operatori coinvolti nelle decisioni di rinvio o di scolarizzazione:

- l'ispettrice di scuola materna
- l'ispettore di scuola elementare
- i genitori

Le istanze di rinvio pervenute alle ispettrici di scuola materna nel maggio 1986 sono state 267, di cui:

159 (60%)  
presentate dalla docente di scuola materna con il parere favorevole dei genitori;  
49 (18%)  
presentate dalla docente con il parere contrario dei genitori;  
59 (22%)  
presentate unicamente dai genitori.

Di queste istanze, 132 (pari al 49,5%) riguardavano bambini nati nei mesi di novembre e dicembre, quindi bambini che hanno iniziato la scuola elementare a cinque anni e

nove-dieci mesi; 169 erano maschi e 98 femmine.

Le motivazioni addotte da docenti e genitori per il rinvio della scolarità sono riportate nella tabella che segue.

|                                                                 | Circondari*                                                                                                                                                                    |    |     |    | Totale           | %      |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|----|------------------|--------|
|                                                                 | I                                                                                                                                                                              | II | III | IV |                  |        |
| Immaturità globale                                              | 20                                                                                                                                                                             | 26 | 49  | 23 | 118              | 44     |
| Immaturità globale e disturbi psicomotori                       | 5                                                                                                                                                                              | 7  | 13  | 6  | 31               | 12     |
| Immaturità globale e difficoltà linguistiche (lingue straniere) | 5                                                                                                                                                                              | 6  | 13  | 5  | 29               | 11     |
| Immaturità globale e disturbi logopedici                        | 6                                                                                                                                                                              | 7  | 6   | 4  | 23               | 8,5    |
| Gracilità fisica                                                | 5                                                                                                                                                                              | 3  | 10  | 3  | 21               | 8      |
| Difficoltà linguistiche (lingue straniere)                      | 6                                                                                                                                                                              | —  | 9   | 5  | 20               | 7,5    |
| Convinzioni familiari                                           | 9                                                                                                                                                                              | 2  | 3   | —  | 14               | 5      |
| Disturbi logopedici                                             | 1                                                                                                                                                                              | 1  | —   | 1  | 3                | 1      |
| Altro                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• trisomia 21</li> <li>• epilessia</li> <li>• gravi disturbi comportamentali</li> <li>• difficoltà motorie dovute a ipotonìa</li> </ul> |    |     |    | 4<br>2<br>1<br>1 | 8<br>3 |
|                                                                 | —                                                                                                                                                                              | 1  | —   | —  | 1                |        |
|                                                                 | —                                                                                                                                                                              | 1  | —   | —  | 1                |        |
|                                                                 | —                                                                                                                                                                              | 1  | —   | —  | 1                |        |
| Totale                                                          | 58                                                                                                                                                                             | 55 | 104 | 50 | 267              | 100    |

\* I Mendrisiotto, II Luganese, III Locarnese e Valli, IV Bellinzonese e Valli superiori

Dalla valutazione, a giugno, delle 267 istanze si è giunti all'effettivo di 229 bambini non scolarizzati, a settembre, pari all'8,7% dei bambini in età scolastica (nati nel 1980).

Dal confronto dei dati concernenti i bambini non scolarizzati — per il triennio 1983/86 — abbiamo una situazione abbastanza stabile dal 1983 al 1985 (6-7% di trattenuti) e in seguito un aumento, nel settembre 1986, dell'1,7%.<sup>2)</sup>

Cosa può significare questo aumento? È un aspetto positivo o negativo?

In realtà aumentano i bambini con difficoltà maturative o si approfondiscono gli accertamenti — grazie anche all'estensione graduale nelle varie sedi del servizio di sostegno pedagogico — e si giunge quindi a evitare un insuccesso scolastico già all'inizio della scolarità?

Siamo di fronte a docenti maggiormente preoccupate o più sensibilizzate nei confronti di un disadattamento già al primo approccio con la scuola dell'obbligo?

L'atteggiamento dei genitori è maggiormente volto al rinvio della scolarità piuttosto che a un insuccesso scolastico?

Dall'analisi dei dati possiamo sottolineare alcuni fattori:

— la principale motivazione per il rinvio della scolarità è l'immaturità globale del bambino, presente nel 44% dei casi;

— tra i bambini trattenuti il 49,5% è nato negli ultimi mesi dell'anno civile (novembre e dicembre), per cui se la legge parlasse di 6 anni compiuti (e non solo 6 anni) all'inizio dell'anno scolastico<sup>3)</sup> questi 132 bambini sarebbero automaticamente iscritti alla scuola dell'obbligo l'anno successivo, come avviene in altri Cantoni svizzeri (Ginevra, ad esempio: 6 anni compiuti entro il 30 giugno, con dispense accordate, su richiesta per i nati dal 1. luglio al 31 ottobre);

— a livello di circondario la più forte percentuale di bambini trattenuti la troviamo nel III (Locarnese e Valli): 11,5%<sup>4)</sup> e la più bassa, il 6,5% nel IV circondario (Bellinzonese e Valli

superiori); con valori uguali (8%) troviamo il I (Mendrisiotto) e il II circondario (Luganese).

<sup>1)</sup> Bianka Zazzo, *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*, PUF, Paris 1978, pages 7, 8, 11.

<sup>2)</sup> Per un maggior approfondimento della problematica rimandiamo al fascicolo **Dati relativi ai bambini in età scolastica ma trattenuti alla scuola materna per ragioni diverse**, Ufficio educazione prescolastica, ottobre 1986.

<sup>3)</sup> Art. 40 / Legge della scuola, cpv. 1, 2

«La frequenza della scuola è obbligatoria per tutti i fanciulli domiciliati nel Cantone, dai 6 ai 15 anni di età.

Devono essere iscritti alla scuola elementare tutti i fanciulli d'ambo i sessi che, all'apertura della medesima, hanno compiuto il loro sesto anno di età, o lo compiono entro il 31 dicembre.»

<sup>4)</sup> Osservazioni relative al III circondario che presenta il più alto numero di istanze

Tra le 104 istanze

il 54% riguarda bambini nati nei mesi di novembre e dicembre

il 27% riguarda bambini di lingua madre tedesca.



# Incontro con Erich Fromm

Conobbi Erich Fromm nel 1970, quando aveva ancora una residenza nel Messico, a Cuernavaca. Tre anni dopo si stabilì definitivamente a Muralto. La pergamena per la sua nomina di cittadino onorario recitava: «*Scrutò con amore i misteri dell'uomo percorrendo le vie del mondo: Scelse Muralto e da qui irradiò scienza e saggezza*».

Avevo il privilegio di incontrarlo almeno una volta la settimana: divenni suo allievo e – se posso esprimermi così – amico. Fromm si preoccupava di leggere, al di là del significato, il senso. Era maestro di chiarezza: uomo che esprimeva direttamente quello che sentiva, il suo «vissuto» emotivo più che il sapere per altro sbalorditivo.

Fromm era soprattutto un saggio: lo dimostrò anche nei gravi periodi di malattia. Ma il suo talento consisteva nel *concedere il diritto di parola al cuore*. La sua originalità colpiva, ma non era frutto immediato di intelligenza: gli era «cresciuto dentro» con la intensa sofferenza di chi sempre cerca e non si accontenta di ciò che trova sempre provvisorio. In questa tormentosa ricerca mi ricordava lo scultore Alberto Giacometti con le sue teste mai «finite», di cui parlavamo insieme con particolare ammirazione.

Spesso incompreso, osava percorrere nuove vie, esprimere nuove speranze. Diceva: «...Non si legge nessun libro da cui non si resti in qualche modo toccati, così come una conversazione approfondita, un incontro importante, non restano mai senza conseguenze».

Mai accade che si dialoghi con impegno senza che *entrambi gli interlocutori* ne ricavano qualcosa, senza che di ciascuno dei

due non si verifichi un mutamento, anche se spesso è talmente piccolo dal punto di vista quantitativo da non essere tangibile.

Quando due persone parlano tra loro, e nessuna delle due alla fine della conversazione è diversa da com'era all'inizio, significa che non hanno davvero parlato tra loro, significa che ha avuto luogo un mero scambio di parole...»

In Fromm si rileva l'irrefrenabile bisogno di servire l'uomo e la libertà.

La teoria psicoanalitica frommiana, la sua «psicoanalisi umanista», è portata inevitabilmente a dirigere la sua indagine verso ogni tipo di costruzione e manifestazione umane. Arricchita di molteplici apporti sociali, assume i tratti di una vera e propria *sociopsicoanalisi*.

Certo, per comprendere la dinamica del processo sociale si deve comprendere la dinamica dei processi psicologici operanti nell'individuo.

Per comprendere l'individuo, lo si deve considerare nel contesto socioculturale in cui è collocato e da cui viene plasmato.

È una ricerca a cavallo fra conscio e inconscio, fra razionale e irrazionale, aperta a nuovi orizzonti, tesa a rimarginare le profonde scissioni che da tempo immemorabile travagliano l'animo umano.

Fromm disse al 3° Incontro Internazionale Balint di Ascona per la formazione psicologica: «Era convinzione di M. Balint (e io sono profondamente d'accordo con la sua idea) che ogni medico dovesse avere delle cognizioni di psicologia, non solo, ma che dovesse applicare queste sue cognizioni per comprendere, in un certo senso, sia il malato sia se stesso, sia la nuova situazione

umana nata dal rapporto professionale tra lui e il suo assistito. Questi gli permetterebbe di entrare nella psicologia del paziente, di comprendere meglio la propria reazione e quelle altrui, e soprattutto di entrare in sintonia con l'individuo che, in quanto assistito, desidera affidarsi completamente all'opera del dottore.

È ovvio che un medico non è chiamato solo a prescrivere medicine: dal momento che ha a che fare con delle persone che soffrono, che sono ansiose, che sono depresse e addirittura si sentono senza speranza, le parole del terapeuta, l'intero suo comportamento, possono avere un effetto molto importante sul malato.

Se, ad esempio, quando la visita è terminata il medico tace a lungo e si mette a scrivere, con aria di sussiego, le prescrizioni, il paziente può interpretare il suo silenzio come un segno catastrofico. O anche: se il dottore comincia a fare la diagnosi, snocciolando una pomposa serie di termini scientifici, l'assistito che non riesce a capirne il significato non sa come il suo messaggio sia stato recepito. Tutto questo significa allora che il medico dovrebbe conoscere i bisogni essenziali del malato, fino al punto da prevederne le reazioni e di sapere quale effetto avranno le sue parole su di lui.

L'atteggiamento del terapeuta deve quindi essere maieutico o «globale». Erich mi incitava continuamente a vedere di più, ascoltare anche «con gli occhi», ed osservare il paziente non soltanto nelle sue espressioni verbali, ma anche nella mimica, considerare tutto quanto costituisce il suo «comportamento non verbale». Dobbiamo vedere con il terzo occhio, ascoltare con il terzo orecchio! Sono le associazioni simboliche che legano le funzioni uditive e visive all'atto terapeutico.

Bisogna *imparare* a cogliere anche quanto il malato non sa palesare, percepire qualcosa del linguaggio inconscio, con le sue metafore silenziose, ma piene di valore: metafore per captare il mondo del paziente. («L'indicibile, l'ineffabile...») L'«intelligenza» del corpo e il suo linguaggio devono pure essere considerati essenziali. Era vivissimo, quasi sorprendente l'interessamento di Erich per le nuove frontiere della psicosomatica.

Un «viaggio di esplorazione» definisce Fromm il *training psicosomatico* nella sua presentazione del nostro libro sottolineando: «...l'importanza di una aumentata e migliorata consapevolezza delle funzioni del proprio corpo» «...La respirazione ha un ruolo fondamentale quale mezzo di rilassamento...»

Al paziente occorre anche mostrare *prospettive concrete* in modo talora anche provocatorio, senza esprimergli proibizioni specifiche.

Diceva: «nelle depressioni, dare consigli non serve alla comprensione; può forse essere più significativo tenere la mano del paziente...»

È possibile che il paziente migliori soltanto se cambia qualcosa nella sua vita; è perciò necessario stimolarlo a compiere passi concreti, ma senza preoccuparsi troppo se non

Firenze, Palazzo Vecchio, 14 novembre 1986: apertura solenne del Simposio internazionale Erich Fromm, nell'ambito di «Firenze capitale della cultura europea».





li compie. Egli è restio a «crescere» perché troppo «attaccato» ai propri sintomi.

A proposito di Groddeck, che ammirava profondamente, Erich Fromm scrisse: «Le sue qualità umane erano tali da far passare in secondo piano le sue doti di psicologo; tuttavia come psicologo non era meno eccezionale che come uomo». Ma questi apprezzamenti valgono, ci sembra, proprio per Fromm.

Nell'odierna incertezza di valori, le opere di Fromm hanno un contenuto quasi profetico che risponde a un'esigenza quanto mai attuale.

Eppure – gli dicevo criticamente – possono sembrare addirittura ripetitive (scala a chiocciola che ritorna e sale...) per alcuni concetti fondamentali, «fatti a spirale», ciclici.

È il comportamento intellettuale – risponde – di colui che non è mai certo e sente il bisogno di continuamente completarsi.

*Essere capaci di ascoltare* se stessi è un requisito preliminare per *ascoltare gli altri*; essere a proprio agio con se stessi è una condizione indispensabile per mettersi in relazione con gli altri.

Il compito principale dell'uomo è *fare nascere se stesso*, divenire ciò che potenzialmente è. Il fine più importante di tale sforzo è la sua stessa personalità. Non si tratta di esporre soltanto dubbi teorici, ma di esporsi a vivere con tensione e mete di pensiero, di sentimenti, di azione.

L'attenzione costantemente rivolta al secondo elemento della diade «individuo-società», tema fondamentale del pensiero di Fromm, può essere considerata forse come il suo maggiore contributo alla psicoanalisi accanto ad una nuova più ottimistica interpretazione del concetto di «uomo», con la possibilità di essere «libero per».

Contrariamente, infatti, alle posizioni pessimistiche dei Teorici critici, soprattutto Horkheimer, Adorno e Marcuse, Fromm crede, pur conservando una nota finale di dubbio, nella possibilità di un Uomo Nuovo; vale a dire dell'uomo «perfettibile» in una società che si può e si deve «umanizzare», anche perché non mancano le tendenze necrofile. Restituendo fiducia all'uomo, conferisce così anche un «senso» all'intervento terapeutico che mira a «favorire gli atteggiamenti «biofilii», di amore per la vita. Fromm ha sempre perseguito lo scopo, squisitamente umanistico, di ridare all'uomo la sua posizione di preminenza e, alla sua coscienza, la perduta centralità e interesse. Per lui il problema fondamentale rimane quello di vedere l'uomo, soprattutto di conoscere l'uomo che è in noi.

Non si tratta di sapere che cosa è l'uomo, ma *chi* è veramente l'uomo, questo uomo che mi sta di fronte: di conoscerne e comprenderne, in senso biologico e sociale, di coglierne le identità. In questo senso, a Fromm piaceva molto la «ricerca» dei «Sei personaggi in cerca d'autore» di Luigi Pirandello).

I suoi sono libri che ci aiutano a capire meglio il mondo in cui viviamo, a farci intuire e

## «Dalla necrofilia alla biofilia»

*Linee per una Psicoanalisi Umanistica*

Letteralmente: «Dall'amore per la morte all'amore per la vita». È il tema che ha riunito nel capoluogo toscano dal 14 al 16 novembre scorso, nell'ambito di «Firenze Capitale Europea della Cultura 1986», i numerosi partecipanti al Congresso internazionale che ha ricordato l'opera e il pensiero di Erich Fromm – uomo di Cultura Umanista – nell'intento di diffonderne il messaggio.

In due giornate stimolanti e intense si sono succeduti gli interventi specifici di riconosciuti studiosi di tutto il mondo, nella linea di un programma articolato sui seguenti temi generali: Psicoanalisi, autorità e libertà; Alla ricerca di un linguaggio dimenticato; Grandezza e limiti del pensiero di Freud; Psicoanalisi, antropologia e religione; L'arte di amare.

Il Congresso si è concluso con una tavola rotonda che ha offerto un nutrito dibattito, anche per la diversa matrice culturale dei partecipanti.

Da parte nostra riteniamo opportuno offrire ai lettori della rivista un interessante *Incontro con Erich Fromm* e cioè il discorso tenuto in apertura dei lavori dal prof. dr. Boris Luban-Plozza di Locarno, Presidente della «International Foundation Erich Fromm», Fondazione che ha sede a Firenze e che ha promosso, sotto l'egida del Comune di quella Città, l'*Erich Fromm International Symposium*.

Testi o comunicati riguardanti Erich Fromm sono apparsi nei seguenti numeri di «Scuola ticinese»: 84 - 91 - 116 - 129.

desiderare quello in cui dovremmo vivere. Parlano anche ai più giovani con un linguaggio forse difficile, ma affascinante. Difficile non però per eccesso di astrazione. Sono libri impegnativi perché obbligano il lettore a riflettere su di sé, a rimettersi in questione. Una volta mi disse: «Ho cercato di scrivere sull'uomo un nuovo capitolo, ma è incompiuto, manca la parola «fine» e non so trovarla, per la modestia delle mie forze, ma soprattutto perché non si può mai finire né di studiare né di imparare a conoscersi e a conoscere...»

Sforzarsi di essere più, anche a costo di avere meno, ecco l'inversione di rotta che propone Fromm per avvicinarsi alla libertà genuina di un essere creativo, attivo, spontaneo.

Questo essere tende alla «bontà» come impulso di vita o biofilia, mentre la «malvagità» corrisponde all'impulso di morte, alla distruttività o necrofilia. Per il «biofilo» è bene tutto quanto può servire alla vita, tutto quanto la incoraggia. Occorre costruire una società per gli uomini, non solo degli uomini. Questo ideale ci accomuna intimamente, direi fisicamente, a Erich Fromm. Molto spesso mi diceva, anche parlando di pazienti: «L'uomo crede di volere la libertà ma in realtà ne ha paura». Ci vuole coraggio a – essere. Anche il malato – *homo patiens* e *homo agens* – deve diventare libero per comprendere come poter modificare positivamente la sua esistenza.

La presenza del «maestro di Locarno», come lo definisce A. Todisco, era sempre stimolante, sempre ravvivata da lampi di luce autentica. Quando parla delle «passioni», delle costellazioni emotive che sottendono ai più diversi caratteri; quando indica le vie difficili e solitarie per giungere al superamento delle tendenze egoistiche più pericolose, e fornisce concreti suggerimenti per

il raggiungimento di quella autonomia e serenità e distacco che, al di là di tutti i miti politici e ideologici, rappresentano la più ardua ed efficace delle rivoluzioni, Erich Fromm non può non riscuotere il nostro consenso. Il suo impegno per la libertà, contro l'oppressione, contro il dominio (che è prima di tutto in noi), la sua invocazione del primato dell'essere sull'avere, costituiscono un insegnamento prezioso...

Gli chiesi un giorno: «Ma lei ha potuto raggiungere la modalità esistenziale dell'essere...?»

«Certamente no, rispose. È il mio scopo ma soltanto nel senso che voglio indicare una direzione. In quale punto del cammino cesserò di vivere non è poi così importante per me, purché avessi la certezza di muovermi nella giusta direzione».

Nella ricerca di una nuova solidarietà e nella promozione di veri valori Erich Fromm, testimone eccezionale, ci aiuta a scoprire una nuova dimensione della speranza. Sempre *excubitor* ed incitatore.

Dopo la morte avvenuta nella sua dimora di Muralto nel 1980, si pensava che la sua voce avesse finito per sempre di parlare. Invece la sua grande forza comunicativa ci riunisce a raccogliere e trasmettere un messaggio di speranza, che ricaviamo direttamente dal suo modo di intendere la vita.

Negli ultimi mesi insisteva affinché insieme preparassimo un libro sull'*arte della terapia*. Ne parlava con entusiasmo quasi giovanile. L'*ultima pagina* incompiuta ed inedita che doveva concludere il nostro incontro, dettata la sera prima dell'ultima notte, si rivolge a noi tutti con un appello all'empatia, all'arte di ascoltare l'altro per capirlo: «Understanding and loving are inseparable» (La comprensione e l'amore sono inseparabili).

**Boris Luban-Plozza**



# «Mal scritto, rifare!». Correggere come guida al riscrivere.

Scrivere è un'arte difficile. Far scrivere, insegnare a comporre un testo, ben lo sanno molti insegnanti, è ancor più problematico, talvolta un'operazione quasi disperata. È nota infatti la cronica difficoltà che in generale incontra l'allievo nel trovare, coordinare e dare espressione ai propri pensieri quando è posto di fronte al compito di scrivere. Altrettanto diffuso è il disagio dell'insegnante, in parte imputabile all'assenza di strumenti concreti che possano dare un aiuto efficace all'allievo; e ciò malgrado che a scadenze regolari la didattica della scrittura e il problema della composizione in particolare si pongano al centro della riflessione linguistica e pedagogica, come testimonia il recente revival delle grammatiche scolastiche e dei manuali di tecnica compositiva e di stilistica normativa. Eppure, malgrado l'abbondanza delle «novità metodologiche», si ha l'impressione che poche siano effettivamente in grado di suggerire percorsi didattici che possano modificare in maniera sensibile i tradizionali metodi di approccio alla scrittura. Forse da una parte è responsabile un contesto sociologico che privilegia e incoraggia forme di comunicazione non verbale, ma dall'altra è senz'altro complice la posizione ancillare che la materia italiano e le materie culturali in generale sono andate assumendo nella scuola nel corso degli ultimi decenni. Inoltre, ogni didattica dell'italiano collide inevitabilmente con la particolare complessità dell'oggetto linguistico, impossibile da costringere entro un quadro teorico assiomatico.

Il Gruppo di italiano della Scuola Cantonale di Commercio (SCC), con il sostegno dell'Ufficio insegnamento medio superiore e dell'Ufficio insegnamento medio, ha quindi organizzato a Bellinzona un corso facoltativo di due giorni, SCRIVERE A SCUOLA E SCRITTURA CREATIVA (16-17 ottobre 1986), destinato agli insegnanti dei due ordini di scuola, allo scopo di fare il punto sullo stato attuale della ricerca linguistica e didattica; i partecipanti, numerosi oltre ogni più rosea attesa, hanno seguito con molto interesse i lavori, animandoli con interventi stimolanti che hanno sicuramente contribuito al buon esito dell'incontro.

La prima giornata è stata consacrata in modo specifico ad argomenti didattici («Scrivere a Scuola»); ha esordito Emilio Manzotti (Università di Ginevra), il quale ha mostrato l'importanza della conoscenza di tecniche adeguate per riuscire a dirigere il proprio pensiero durante la costruzione dei paragrafi di un testo e soprattutto nel movimento da un paragrafo all'altro, sottolineando la funzione essenziale delle cosiddette *movenze testuali* (o *connettivi*). In seguito Alessandra Moretti-Rigamonti, anch'ella dell'Università ginevrina, nella relazione che qui sotto si pubblica ha affrontato il proble-

ma della correzione degli elaborati degli allievi. Il pomeriggio, si sono avute le relazioni di due insegnanti della SCC: chi qui scrive ha illustrato i risultati delle fasi successive di un'esperienza concreta svolta in classe con l'obiettivo di far pervenire gli allievi alla stesura di una buona descrizione; Pietro Ortelli, quindi, ha passato in rassegna le questioni più importanti che deve affrontare l'insegnante di italiano di Scuola media (interferenza della cultura dell'immagine, interpretazione dei programmi in funzione del contesto, ecc.) e ha concluso con alcune preoccupanti osservazioni sul fenomeno dell'analfabetismo di ritorno.

Il secondo giorno la parola è passata a due scrittori, che hanno considerato il soggetto della specola letteraria («Scrittura creativa»). Anzitutto Giovanni Orelli il quale, pur sottolineando l'importanza della fase di montaggio di un testo, ha mostrato la necessità di non soffocare gli aspetti positivi del liberismo pedagogico nell'insegnamento della lingua materna, mettendo in guardia gli insegnanti circa i pericoli di cadere in una concezione troppo prescrittiva e costrittiva della lingua. Poi, lo scrittore milanese Giuseppe Pontiggia, dopo aver messo in evidenza il carattere necessariamente artificioso della lingua scritta rispetto a quella orale, ha parlato delle potenzialità euristiche dell'atto di scrittura, come strumento per scoprire e conoscere aspetti del mondo che altrimenti sarebbero rimasti ineluttabilmente ignoti.

A chiusura delle due giornate si è svolto un ampio dibattito fra gli insegnanti. I convenuti hanno ribadito l'importanza di una continua ricerca per l'aggiornamento delle loro procedure didattiche e competenze meta-

linguistiche; tuttavia, perché questa attività pre-scolastica diventi veramente incisiva, hanno auspicato l'allargamento delle limitazioni pedagogiche, in particolare che si assicuri all'insegnante di italiano uno spazio maggiore, indispensabile per il suo paziente e non sempre remunerante lavoro sulla lingua materna. In tal senso i partecipanti hanno indirizzato un rapporto all'Autorità scolastica.

Siamo lieti, per concludere, di poter presentare in questa sede la versione scritta della relazione di Alessandra Moretti-Rigamonti la quale, in modo intelligente e inedito, offre spunti originali sulla procedura di correzione che, al di là dell'aspetto docimologico, rimane per tradizione un luogo deputato della pratica didattica.

Ilario Domenighetti

Nella pratica di insegnamento del tema di italiano si constata che troppo spesso gli studenti considerano concluso il lavoro di redazione nel momento in cui concludono la stesura lineare del testo. Infatti, nonostante la continua insistenza degli insegnanti, manca quasi sempre il lavoro di «rilettura» e la conseguente autocorrezione, tutta quella parte cioè che dovrebbe contribuire a migliorare il testo, eliminando gli errori veri e propri e perfezionando lo stile. Questa lacuna viene normalmente attribuita alla mancanza di tempo, o meglio alla cattiva organizzazione dello stesso: è vero infatti che le due ore tradizionali del tema lasciano poco spazio alla rilettura e che anche gli scrittori di professione, quando ne hanno la possibilità, preferiscono lasciar riposare alcuni giorni il testo prima di riprenderlo in mano. Ma prescindendo dai problemi di tempo (che causano non solo, in certi casi, l'impossibilità di rileggere, ma anche, più frequentemente, l'impossibilità di intervenire su parti più ampie della parola o del sintagma), non va sottovalutata l'incapacità dello studente ad operare ad un tale livello, non





tanto per mancanza di buona volontà, quanto per l'assenza di capacità linguistiche e di parametri di confronto.

In realtà, la rilettura dovrebbe costituire il punto di avvio per un'operazione più complessa e completa, la *revisione del testo*, riconosciuta come fondamentale da tutti gli scrittori e che, in quanto tale, è stata oggetto di numerosi studi. Secondo Elsa Jaffe Bartlett<sup>1)</sup>, la revisione è provocata dalla rilettura, in quanto questa mette lo scrivente nelle condizioni di acquistare consapevolezza di una lacuna mediante il paragone tra il testo (o la porzione di testo) appena prodotto e un corpo di conoscenze su potenziali testi alternativi.

La rilettura può essere effettuata dallo scrivente stesso (*auto-rilettura*, *auto-revisione*) e/o da una seconda persona (editore, collega, amico o, perché no, insegnante). La Bartlett mette in evidenza nel suo saggio come la prima procedura (l'*auto-rilettura*) presenti maggiori difficoltà, in quanto lo scrittore deve in questo caso sdoppiarsi, leggere il proprio testo con distacco, mettendosi nella situazione di un estraneo che non conosce le intenzioni, i sottintesi, il retroterra culturale a cui egli, scrivendo, aveva fatto riferimento.

A queste difficoltà, comuni a scrittori e studenti, aggiungiamo quella, propria agli studenti, della carenza, se non mancanza, di conoscenze alternative riguardanti sia modelli sintattici sia strumenti argomentativi. Chiameremo nel seguito *reperimento* la presa di coscienza della lacuna, dell'errore. Ma per passare da questa fase alla correzione è necessaria un'ulteriore operazione, attuata anch'essa tramite la rilettura: l'*identificazione*, il riconoscimento cioè del tipo di errore che sta dietro il disagio di chi rilegge, la razionalizzazione dello scarto percepito in modo intuitivo al momento del reperimento. Reperimento ed identificazione non vanno di pari passo: spesso infatti anche l'insegnante di fronte al testo dello studente percepisce una lacuna che però non è in grado di descrivere né tanto meno di spiegare, se non dopo attenta riflessione. Altre volte invece, messo sull'avviso dall'intervento dell'insegnante, lo studente è in grado di identificare da solo un errore che in un primo momento gli era sfuggito, non aveva saputo reperire.

A questi due momenti, di reperimento e di identificazione, e solo grazie alla loro adeguatezza, può far seguito la correzione vera e propria, o riscrittura.

I motivi per cui lo studente non è in grado di rileggere e correggere efficacemente il proprio testo, sono quindi riconducibili a diversi livelli:

**1. A livello di reperimento.** Spesso rileggendo il proprio testo egli non riesce: – a far astrazione da quanto pensava di esprimere, a leggere quello che in realtà legge ogni altro lettore, che non conosce il retroterra di sottintesi dello scrivente (problemi di logica, pronomi non chiari al lettore, ragionamenti troppo ellittici, ecc.).

**2. A livello di identificazione.** A volte lo studente può percepire un disagio di fronte ad una porzione di testo, senza però riuscire a capire dove e a che livello intervenire (costrutti troppo complessi, da un punto di vista logico o sintattico, che non padroneggia).

**3. A livello di correzione.** Accanto ai due livelli operativi precedenti, occorre ancora che lo studente sappia poi intervenire in modo efficace, possa cioè far riferimento a modelli corretti ed integrarli al proprio testo. Non è quindi sufficiente consigliare agli studenti di rileggere il testo, né possibile insegnare il modo corretto di rileggere (per lo meno, non a questo grado di scolarizzazione): spesso infatti quello che manca loro è la conoscenza di modelli di scrittura alternativi e la capacità di metterli in relazione al proprio testo.

Per questo motivo, la correzione dell'insegnante, oltre a mettere in evidenza gli errori a scopo dimostrativo e giustificativo della valutazione, dovrebbe anche costituire un aiuto alla rilettura, e di conseguenza alla riscrittura, momento conclusivo della redazione di un testo.

Partendo dall'analisi di un corpus di temi di II classe della Scuola Cantonale di Commercio (gentilmente forniti dal prof. Ilario Domenighetti), abbiamo cercato di individuare un certo numero di meccanismi di correzione impiegati dagli studenti, alcuni meglio padroneggiati, altri fonte di errori collaterali. Una volta constatato che la riscrittura, se non guidata dall'insegnante, si rivela molto poco produttiva – si vedano per questo le due stesure di uno stesso tema, citato a scopo di esempio, che appaiono a conclusione del nostro testo: la prima stesura si ottiene leggendo le colonne a) e b), la seconda le colonne a) e c) – lo scopo della nostra analisi vuole essere quello di individuare le difficoltà degli studenti e di aiutare quindi l'insegnante ad intervenire sul testo al momento della correzione, sostituendosi allo studente nel lavoro di rilettura che questi, come detto, non è quasi mai in grado di operare da solo.

Il compito dell'insegnante dovrebbe essere insomma quello di dare allo studente le informazioni *necessarie* e *sufficienti* alla riscrittura, permettendogli cioè in una fase successiva di intervenire in modo corretto sul suo testo, ma senza fare niente di quanto lo studente potrebbe fare da solo.

Le prime osservazioni che si impongono sulle modalità di correzione sono di ordine generale: gli studenti a questo grado di scolarizzazione sono ancora obbligati ad intervenire sul loro testo a diversi livelli: non solo, quindi, per elaborare maggiormente il pensiero o raffinare lo stile, ma anche per correggere errori di sintassi, di scelta lessicale, di punteggiatura. Inoltre, come anticipato, il lavoro di riscrittura non si può definire riuscito, se non in rari casi. Molto spesso l'errore non viene corretto, o viene corretto solo parzialmente, quando addirittura non se ne generano di nuovi.

Abbiamo distinto, in base ai componimenti analizzati, tre MODI di correzione: *cancellazione*, *aggiunta* e *sostituzione*. All'interno del terzo modo abbiamo riconosciuto tre CAMPI di applicazione: il *lessico*, i *costrutti*, i *periodi*. Passiamo ora brevemente in rassegna i vari meccanismi, per vederne le particolarità, l'impiego e le difficoltà che essi presentano per gli studenti.

**Cancellazioni.** Modo di correzione ben padroneggiato dagli studenti, consiste nel cancellare una porzione di testo (solitamente un legame tra frasi, una congiunzione inesatta o una ripresa pronominale troppo forte; cfr. es. 3, 6 e 23 nel tema riportato in appendice). In questo caso lo studente reperisce l'errore, ne identifica la causa (ridondanza o sproporzione) ma non ha la necessità di attuare una correzione vera e propria: la soppressione della porzione di testo errata è sufficiente.

**Aggiunte.** Questo secondo modo di correzione è poco impiegato, probabilmente perché solitamente destinato ad un lavoro di perfezionamento del testo cui gli studenti non possono ancora dedicarsi, essendo troppo impegnati a correggere errori veri e propri (si veda ad esempio 16, dove l'introduzione di una negazione espletiva genera il passaggio di un registro colloquiale ad uno più elevato, o 32, in cui viene introdotta una maggior precisione nel paragone). Rare volte l'aggiunta risulta essere indispensabile alla correttezza del testo: è il caso di 31.

Globalmente, in questi casi, lo studente reperisce l'errore, lo identifica come «mancanza di una informazione» (o di un elemento sintattico) e attua la correzione sopprimendo alla mancanza.

**Sostituzioni lessicali.** Le scelte lessicali pongono ancora parecchi problemi agli studenti di questa età. Spesso «sfugge la parola» per esprimere precisamente il concetto desiderato, o non si trova il verbo che regge un determinato sostantivo (cfr. 1, 4, 5, 7, ecc.). Anche in questo caso, reperimento ed identificazione non pongono eccessive difficoltà, tanto è vero che spesso lo studente avverte un certo disagio già al momento in cui si serve di un termine (basti pensare all'uso abbondante delle virgolette, che stanno ad indicare questo disagio, o di espressioni come «se così si può dire»). Le difficoltà cominciano al momento della riscrittura: compito dell'insegnante è quello di mostrare come servirsi dei dizionari per cercare il termine che sfugge ed eventualmente come usare i testi altrui, su argomenti simili, per appropriarsi di una varietà di costrutti lessicali da riutilizzare in seguito.

Come nel caso di cancellazioni e aggiunte, anche per la sostituzione lessicale l'insegnante, al momento della correzione, potrà limitarsi a suggerire il reperimento (sottolineando l'errore) o l'identificazione (scrivendo a margine il tipo di errore): la correzione spetterà allo studente che, magari servendosi di strumenti ausiliari, dovrà essere in grado di riscrivere correttamente.

Per quanto apparentemente semplice, la sostituzione lessicale mette in gioco il cote-



sto, almeno a livello superficiale: cfr. 11-14, in cui il mutamento della formula che introduce la causale comporta un mutamento morfologico del verbo (*porti - porta*); o ancora 5, in cui il cambiamento di *6 risultati* in *alcune considerazioni* introduce una ripetizione con *tenendo in considerazione* della riga precedente. Anche a queste variazioni lo studente deve essere in grado di far fronte, una volta messo sull'avviso dall'insegnante che, dopo ogni sostituzione, è indispensabile rileggere attentamente il testo. Il fatto che la sostituzione lessicale sia sentita come relativamente facile, o economica, dagli studenti, è dimostrato dall'esempio 7 nel testo riportato: una volta reperito l'errore, la studentessa sostituisce *attestare* con *dedurre*, con risultato poco felice, invece di modificare correttamente il costruito sintattico dall'impersonale passivo all'attivo (*I dati ricavati attestano...*).

**Sostituzione di costrutti.** In questa categoria comprendiamo tutti quei casi in cui ad essere modificato è più di un singolo elemento, in particolare un costrutto sintattico o una scelta prosodica, mentre il contenuto veicolato non muta.

La situazione si rivela qui più complessa che nei casi precedenti, non tanto riguardo al reperimento (messo sull'avviso, lo studente è in grado di individuare più o meno precisamente i passaggi mal formati) quanto riguardo all'identificazione: è infatti raramente possibile scindere sintassi, semantica e prosodia, per cui l'identificazione andrà fatta valutando l'intersecarsi di questi fattori, attribuendo ad ognuno di essi la giusta responsabilità. La riscrittura dovrà tener conto della soluzione più economica (quella che comporta minor variazione nella frase) o più efficace.

In ogni caso, qualsiasi sostituzione all'interno di un costrutto, sia esso sintattico, semantico o prosodico, comporta delle variazioni non irrilevanti nel contesto. Vediamo a mo' di esempio un caso in cui l'identificazione non ha funzionato: la frase 20 è una relativa senza verbo della principale che presenta la ripresa scorretta di uno dei due elementi che appaiono in conclusione della frase precedente. In realtà si tratta di due errori dovuti alla stessa causa: la proposizione senza verbo che è posta come principale avrebbe dovuto figurare come apposizione della frase precedente, in cui i due congiunti andavano capovolti (... *il cinema e la radio, che è posta...* - meglio: *che figura al secondo posto*). Lo studente, non avendo identificato l'errore di base, cambia totalmente la frase, introducendo l'articolo e il verbo mancanti: il risultato è una graduatoria, sintatticamente corretta, ma che non si integra semanticamente con il resto dell'argomentazione.

Molti sarebbero gli esempi (cfr. 10, 12, 29, ecc.) che dimostrano come, a livello di sostituzione di costrutti, la correzione non riesca per mancanza di capacità di identificazione. L'insegnante dovrà quindi, al momento della correzione dell'elaborato, attuare questa operazione al posto dello studente, propo-

nendogli cioè l'identificazione, a partire dalla quale lo studente potrà cercare più proficuamente di riscrivere la parte di testo in questione, correggendo gli errori.

La correzione in classe può essere un momento privilegiato per esercitare, guidati dall'insegnante, l'abitudine all'identificazione. Questo esercizio, assieme al fatto che per riscrivere il proprio testo lo studente è obbligato a leggere e interiorizzare l'identificazione fatta dall'insegnante, porterà poco alla volta ad affinare tale capacità, fino al punto in cui l'intervento dell'insegnante a questo livello potrebbe ridursi al minimo.

**Sostituzione di periodi.** L'ultimo tipo di intervento, il più problematico in quanto il più esteso, è quello per cui si modifica (volontariamente) il peso attribuito ad un pensiero, o addirittura il pensiero stesso. Ciò comporta la riscrittura di uno o più periodi ad un punto tale che sarebbe più corretto parlare di «nuova scrittura» piuttosto che di riscrittura.

Lo studente reperisce un passaggio che non lo soddisfa dal punto di vista sintattico, ma soprattutto argomentativo: solitamente non attua l'identificazione, ma intraprende immediatamente la redazione di un nuovo testo, che differisce dal precedente sotto tutti gli aspetti. Un esempio evidente è rappresentato da 21, in cui ogni singolo pensiero della prima versione è ampliato nella seconda. Appaiono quindi nuovi errori, di ogni tipo: preso dall'impegno di scrivere *ex novo*, lo studente non riesce più a correggere.



Le sostituzioni di periodi, fondamentali per ogni scrittore, che può così «aggiustare il tiro», introdurre sfumature o accrescere la coerenza argomentativa del proprio testo, sono sconsigliate allo studente che non padroneggia sufficientemente la lingua. Esse richiedono per lo meno una terza versione, con un incremento di lavoro per tutti, studenti e insegnanti.

È però possibile affinare anche questa capacità al momento della correzione in classe, esercitandosi assieme a riscrivere più volte un periodo o addirittura un paragrafo mal formato, fino a giungere ad una versione soddisfacente. A livello di correzione dell'elaborato da parte dell'insegnante, è più utile cercare di ricondurre gli interventi a singole sostituzioni di costrutti oppure, quando ciò non fosse possibile, proporre per iscritto una prima riscrittura, che lo studente potrà adottare così come è oppure personalizzare: in ogni caso il punto di partenza dell'allievo sarà un periodo corretto e non un suo periodo mal formato all'interno del quale egli non sa come muoversi.

Per riassumere in modo schematico le osservazioni finora tracciate, ci vorremmo servire di un modello proposto da J. Baurmann e O. Ludwig<sup>21</sup>. I due studiosi riconoscono sette diverse attività che portano alla scrittura di un testo:

1. *La base motivazionale*, la motivazione cioè che sta alla base di ogni scritto, dando lo spunto iniziale e accompagnando lo scrittore fino alla fine del suo lavoro («voglio scrivere»);



2. *La costruzione di uno scopo*, che nasce dal contatto tra la motivazione, puramente astratta, e la realtà («perché scrivo?»);

3. *La costruzione concettuale*, che porta a definire, anche se in modo ancora vago, la direzione argomentativa del testo («cosa voglio scrivere?»);

4. *La costruzione di un piano*, che determina lo sviluppo e il concatenarsi dei pensieri;

5. *La traduzione in lingua*, cioè il momento in cui il testo prende forma come seguito di costrutti sintattici coerenti;

6. *L'esecuzione*, cioè l'insieme di attività motorie che portano alla stesura di un testo su di un foglio bianco;

7. *La revisione*.

Quest'ultima può a sua volta essere attuata a livelli di profondità diversi, secondo il tipo di attività che coinvolge. Potrà così riferirsi, ripercorrendo a ritroso lo schema precedente:

A. *All'esecuzione*: correzioni di errori così detti di «disattenzione», quali dimenticanze di parti di parole, parole scritte due volte, ecc.;

B. *Alla traduzione in lingua*: correzione della punteggiatura, dell'ortografia, della sintassi e della semantica delle parole (correzioni obbligatorie, ma anche semplici ritocchi);

C. *Alla costruzione del piano*: riorganizzazione del testo, mutamento del peso relativo di alcuni argomenti;

D. *Alla costruzione concettuale*: al limite tra la riscrittura e la scrittura di un nuovo testo, consiste nell'introduzione di nuovi argomenti, cancellazione di altri, modifica globale della base argomentativa del testo.

La revisione attuata ad uno di questi livelli mette in gioco tutti quelli che lo precedono: se è teoricamente possibile giungere fino al livello D, cioè risalire alla terza attività del processo di scrittura, per gli studenti di Scuola Media e dei primi anni di Scuola Superiore è auspicabile fermarsi al livello B, cioè alla quinta attività. In caso contrario, troppi sarebbero i fattori da prendere in considerazione e sia l'utilità che la riuscita della riscrittura rischierebbero di essere compromesse dall'eccesso di difficoltà.

Per terminare, vorremmo ricordare come la riscrittura della totalità del componimento sia in ogni caso utile e come senza di essa la correzione, e quindi anche la redazione del testo, non possa dirsi conclusa. La riscrittura non andrebbe più considerata, come spesso purtroppo succede, una punizione per un testo particolarmente mal scritto, ma un esercizio proficuo ed un'abitudine da prendere per ogni tipo di testo.

Dalla nostra analisi dei testi è inoltre possibile concludere che:

a) si può lasciare allo studente il compito di effettuare sostituzioni lessicali, cancellazioni e brevi aggiunte, facendo in modo che ne controlli da solo gli effetti collaterali. L'insegnante deve quindi limitarsi, durante la cor-

rezione, a facilitare il reperimento, lasciando l'identificazione dell'errore e la correzione allo studente; in altri casi, l'insegnante suggerirà l'identificazione (con frasi del tipo: *attenzione, errori di punteggiatura!*) senza però indicare il reperimento;

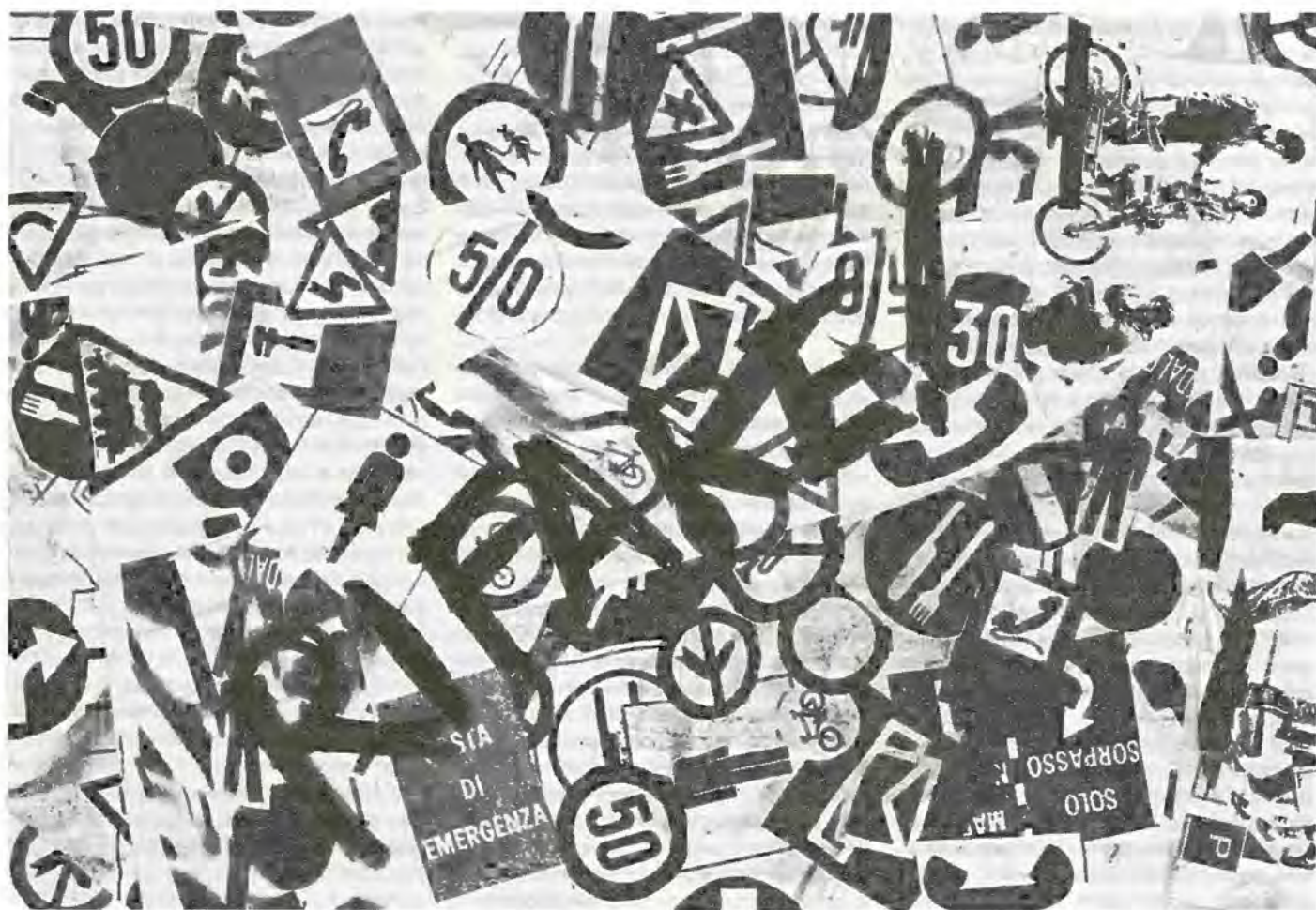
b) si possono chiedere (breve) sostituzioni di costrutti, ma in questo caso l'insegnante dovrà sostituirsi allo studente non tanto nel reperimento, quanto nella identificazione (ad esempio descrivendo in due parole il tipo di errore);

c) è inutile pretendere sostituzioni di periodi. Nei casi in cui il tempo lo permette, esse possono essere fatte in comune, e poi ricopiate dallo studente. Negli altri casi, verranno proposte per iscritto dall'insegnante: lo studente potrà naturalmente apporvi delle modifiche, qualora pensasse che il suo pensiero sia stato travisato, ma per lo meno lavorerà a partire da un testo corretto. In realtà il semplice lavoro di ricopiatura, determinando la presa di coscienza di modelli corretti, si rivela molto più utile che la dura lotta contro un periodo troppo complesso che non si riesce a riaggiustare.

**Alessandra Moretti-Rigamonti**

<sup>1)</sup> Elsa Jaffe Bartlett, «Learning to Revise: Some Component Processes», in M. Nystrand (ed.) *What writers know*, New York, ecc., Academic Press, 1982.

<sup>2)</sup> Jürgen Baumann/Otto Ludwig, «Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen», in D. Boueke - N. Hopster (Hrsg.), *Schreiben, Schreiben Lernen*, Tübingen, Narr, 1985.





**Il tempo libero: tecnologia o lettura?** (Paola, 16 anni)

| (a)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | (b)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | (c)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>In un sondaggio <sup>1</sup> a 18 allievi della II<sup>a</sup> commercio <sup>2</sup> si sono trattati diversi temi che riguardano in genere il nostro tempo libero <sup>3</sup>. (T)enendo in considerazione <sup>4</sup> ora cerchiamo di ricavarne <sup>5</sup>.</p> <p>Dai dati ricavati si può <sup>6</sup> che la maggioranza degli interrogati ha una predilezione per gli audiovisivi, questo <sup>7</sup> tecnologia che si trova sempre più all'avanguardia del nostro sistema, dato che noi viviamo in un mondo moderno che <sup>8</sup>.</p> <p>marea dei risultati, il fatto che la televisione sia la più votata <sup>9</sup> potrebbe essere <sup>10</sup> questa <sup>11</sup>.</p> <p>attraverso il video delle immagini realistiche, perché pare <sup>12</sup> sia molto più semplice guardarsi qualcosa alla televisione che <sup>13</sup> stare per dei giorni a leggere un libro o <sup>14</sup> in minor tempo <sup>15</sup> lo si può «leggere» alla televisione. Altri audiovisivi che ritroviamo tra le cifre <sup>16</sup> sono la radio e il cinema. <sup>17</sup>.</p> <p>Il cinema invece è <sup>18</sup>.</p> <p>perché ai nostri giorni non è molto conveniente andarci, <sup>19</sup>.</p> <p>A parte <sup>20</sup> poi, <sup>21</sup>.</p> <p>La lettura di giornali è seguita discretamente; se vogliamo confrontarla però con la televisione, constatiamo che non è molto consolatorio <sup>22</sup> dei quotidiani <sup>23</sup>.</p> <p>contro il 14,5% dei giornali <sup>24</sup> (Se poi aggiungiamo che solo 20 minuti <sup>25</sup> sono dedicati alla lettura a differenza della televisione che è seguita maggiormente, <sup>26</sup> verifichiamo, allora, che la lettura è in netto ribasso. Continuando potremmo parlare di libri <sup>27</sup>.</p> <p>dato il n° veramente basso di preferenze. L'immaginazione, la fantasia scompare <sup>28</sup> posto alle cose più realistiche <sup>29</sup>.</p> | <p><sup>1</sup> fatto<br/><sup>2</sup> ,<br/><sup>3</sup> Su queste basi,<br/><sup>4</sup> alcuni punti,<br/><sup>5</sup> sei risultati<br/><sup>6</sup> Poniamo in evidenza quattro aspetti che ci portano sul tema mezzi di informazione.<br/><sup>7</sup> attestare<br/><sup>8</sup> dà preferenza alla<br/><sup>9</sup> tenta di salire sempre più nel sofisticato.<br/><sup>10</sup> Emerge perciò, dalla<br/><sup>11</sup> Un perché<br/><sup>12</sup> che<br/><sup>13</sup> «semplice scatola congeniale»<br/><sup>14</sup> porti<br/><sup>15</sup> ,<br/><sup>16</sup> , starsene mezz'ora su un articolo,<br/><sup>17</sup> quando<br/><sup>18</sup> ,<br/><sup>19</sup> Radio che è posta in secondo tempo, dopo la televisione:<br/><sup>20</sup> tutto ciò perché è una seconda alternativa che dà qualcosa in modo diretto come la TV, e qui ritroviamo anche la vera gioventù di oggi, che si sbizzarrisce, si diverte ad ascoltare la loro musica.<br/><sup>21</sup> in situazione di ribasso<br/><sup>22</sup> tutto ciò<br/><sup>23</sup> un qualche strappo alla regola ogni tanto, perché per i film, tanto, abbiamo anche la televisione.<br/><sup>24</sup> che<br/><sup>25</sup> ci ritroviamo davanti allo schermo del televisore con repertori di film non più del momento.<br/><sup>26</sup> Ecco perciò, che la tecnologia si fa strada... e la lettura<br/><sup>27</sup> il voto risultato<br/><sup>28</sup> . Un 23,8% della televisione<br/><sup>29</sup> ,<br/><sup>30</sup> cosa veramente scabrosa,<br/><sup>31</sup> lasciando<br/><sup>32</sup> , la tecnologia.<br/><sup>33</sup> La statistica ci mette però in luce il problema che sorge con i mezzi di informazione utilizzati: la tecnologia fa parte dell'avanguardia del mondo moderno, ma siamo veramente sicuri, che tutto ciò ci porti ad una vita migliore?</p> | <p><sup>1</sup> sottoposto<br/><sup>2</sup> qualche risultato,<br/><sup>3</sup> alcune considerazioni.<br/><sup>4</sup> dedurre<br/><sup>5</sup> implica una preferenza per la<br/><sup>6</sup> inarrestabilmente sale verso la vetta del sofisticato.<br/><sup>7</sup> Si spiega così, nella<br/><sup>8</sup> Una ragione<br/><sup>9</sup> dovuta al fenomeno per cui<br/><sup>10</sup> semplice scatola<br/><sup>11</sup> porta<br/><sup>12</sup> non<br/><sup>13</sup> mezz'ora, un articolo,<br/><sup>14</sup> infatti<br/><sup>15</sup> La radio segue in seconda posizione la televisione;<br/><sup>16</sup> questo insediamento per il fatto che la radio è il mezzo d'informazione che dopo la televisione, rende più attento, colpisce di più il destinatario. Difatti mentre con la radio il messaggio viene subito recepito come se fossimo in comunicazione, con il giornale il destinatario deve leggere e poi, comprendere e interpretare ciò che ha letto; in pratica la televisione e la radio danno un'idea più diretta di comunicazione e quindi, più diretta anche come mezzo d'informazione. Oltre questa immagine però la radio viene vista anche come un tramite per ascoltare musica e qui vi troviamo, dunque, il consenso di molti giovani, visto che la musica è sempre più seguita.<br/><sup>17</sup> in ribasso,<br/><sup>18</sup> ma ci consoliamo lo stesso, tanto, i film li abbiamo anche in televisione.<br/><sup>19</sup> il fatto che<br/><sup>20</sup> ci vediamo dei film non più attuali.<br/><sup>21</sup> Ecco un'ulteriore conferma, la tecnologia si fa strada. E la lettura?<br/><sup>22</sup> il risultato<br/><sup>23</sup> : 23,8% di preferenze dalla televisione<br/><sup>24</sup> .<br/><sup>25</sup> al giorno<br/><sup>26</sup> (un'ora),<br/><sup>27</sup> e del risultato veramente scabroso,<br/><sup>28</sup> facendo<br/><sup>29</sup> , alla tecnologia.<br/><sup>30</sup> che porta così all'atrofizzare il cervello umano da una cultura che aiuta l'uomo ad avere un proprio intelletto il quale a sua volta lo aiuta a costruire sé stesso.</p> |



# Educazione del portamento

Un programma di profilassi per le classi di prima elementare

Fin dalla sua istituzione, il Servizio cantonale per la ginnastica correttiva ha sempre dedicato buona parte della sua attenzione al problema del portamento.

Questo perché il portamento ha sicuramente una notevole incidenza nello sviluppo morfologico dell'individuo.

Quando un soggetto accusa dolori all'apparato locomotore, se non siamo già in presenza di alterazioni strutturali, ci troviamo sempre almeno di fronte a un cambiamento più o meno importante ed evidente di quello che avrebbe dovuto essere l'atteggiamento, il portamento naturale di quell'individuo.

Con questa azione di sensibilizzazione ed educazione sui problemi della postura, il Servizio cantonale per la ginnastica correttiva non intende imporre un modello di portamento standardizzato, uguale per tutti, del tipo «pancia indentro, petto infuori, spalle indietro» come forse si faceva un tempo o come ancora oggi, qualche volontario, in perfetta buona fede, continua a fare.

Con l'attuale programma di educazione del portamento intendiamo rispettare le caratteristiche morfologiche di ogni individuo. Ma tra la vasta gamma di possibilità di atteggiarsi di cui esso dispone, desideriamo insegnare a ogni individuo a riconoscere e adottare quella che meglio risponde alle sue caratteristiche, affinché possa preservare il più a lungo possibile le sue strutture.

Invece di copiare un modello, si tratta di imparare a seguire delle indicazioni, dei principi, per scoprire il miglior modello personale e per saperlo poi adattare a tutte le contingenze della vita.

L'obiettivo è quello di dare un metodo anziché nozioni, di educare anziché allenare.

Visto secondo una simile angolazione è evidente che il concetto di portamento corretto non può essere liquidato con i classici «Stai su dritto!» o «Tirati su!» di asfissiante memoria, ma meriti qualche approfondimento.

Intanto «stai su dritto» rispetto a che cosa? Rispetto ai piedi? Rispetto al sedere?

E poi. Visto che il corpo è un susseguirsi di curve, dritto come? Come un manico di scopa? Meno? Quanto meno?

Come si fa ad accorgersi di quando si è raggiunto il «giusto dritto»?

Per il semplice fatto che stiamo in posizione eretta, siamo portati a dare per scontato che il concetto debba essere chiaro per tutti.

Ma se ci guardiamo attorno, oppure osserviamo in che modo si reagisce all'invito ad assumere un buon portamento, ci si può fa-

cilmente rendere conto che niente è più nebuloso e confuso dell'idea di «portamento corretto».

Cosa significa portamento corretto, o naturale, o buono?

Forse possiamo capire cosa significhi se esaminiamo quali sono gli elementi che lo condizionano.

Qualsiasi posizione si voglia assumere presuppone l'esistenza di un appoggio che la condiziona e caratterizza (cfr. 1).

Per esempio, l'appoggio su due piedi, è caratteristico delle posizioni eretta e accoccolata; quello su sedere e piedi, della posizione da seduti; quello su ginocchia, stinchi, dorso del piede, della posizione carponi e così di seguito.

Ma all'interno di ogni insieme di posizioni dello stesso tipo, sussiste un'infinità di varianti.

Un militare in posizione di attenti e una signorina in posizione ancata, sono entrambi in posizione eretta (cfr. 2).

Ma il primo avvertirà il peso del corpo distribuito sui due piedi; mentre la seconda lo avvertirà quasi totalmente su un solo piede.

La loro diversità di portamento dipende quindi dall'intensità e dalla diversa distribuzione del peso sugli appoggi.

Il peso a sua volta è l'espressione tangibile dell'azione della forza di gravità con la quale dobbiamo continuamente fare i conti per non cadere, per non perdere l'equilibrio.

Se ci osserviamo con un minimo di attenzione possiamo notare facilmente che assomigliamo a una piramide rovesciata, composta di tre masse (bacino, torace e capo) collegate dalla colonna vertebrale che è una struttura più adatta ad ammortizzare gli urti che a sostenere dei pesi (cfr. 3). Inoltre siamo più pesanti in alto che in basso e il tutto è in bilico su due sostegni piuttosto lunghi (le gambe), per cui il baricentro viene a trovarsi discretamente lontano dagli appoggi.

Una situazione di equilibrio instabile quindi: e per di più in costante adattamento, mai ferma. Basti pensare alla respirazione che, modificando i volumi del torace e dell'addome, sottopone l'intera struttura a continui spostamenti di compenso, necessari per mantenere il corpo in equilibrio.

Messa su questo tono la situazione sembrerebbe lasciare poche speranze a chi intende fare un discorso sul portamento.

Ma l'uomo non ha deciso ieri di mettersi in piedi.

A partire dalla notte dei tempi egli si è gradatamente adattato alla sua condizione di bipede che cammina eretto per cui, nel cor-



1 Il tipo di appoggio condiziona e caratterizza la posizione.



2 L'intensità dell'appoggio determina il portamento.



3 Siamo una piramide rovesciata.



4 L'istinto dell'equilibrio è fissato nel codice genetico.



so dei millenni, ha sviluppato una serie di meccanismi, archi, ponti e supporti talmente raffinati, che gli sono sufficienti delle minime contrazioni per contrastare l'azione della forza di gravità e mantenersi eretto, nella massima condizione di equilibrio, quasi senza sforzo.

E la lentezza con cui tali meccanismi sono venuti perfezionandosi nel corso dei millenni durante i quali si è attuata l'evoluzione della specie, ha permesso agli stessi di fissarsi nel codice genetico di ogni individuo. Per convincerci della presenza in ognuno di questo messaggio genetico, è sufficiente osservare con quale meraviglioso istinto dell'equilibrio e con quale naturalezza e scioltezza si muovono i bambini piccoli (cfr. 1).

Purtroppo, per un'infinità di ragioni (fisiche, psichiche, ereditarie, ambientali, sociali) tendiamo a dimenticare tale messaggio e piano, piano, senza rendercene conto, assumiamo degli atteggiamenti che non sono più naturali. Ossia non rispettiamo più la distribuzione equilibrata dei carichi sugli elementi di sostegno a seconda delle posizioni adottate.

Tali atteggiamenti scorretti li assumiamo non dall'oggi al domani, ma gradatamente, molto lentamente, senza accorgercene e questo fa sì che la nostra consapevolezza si adegua a loro facendoci apparire come corretti.

Brevemente. Ci teniamo «storti» ma non ce ne rendiamo conto e di conseguenza siamo convinti di tenerci «diritti» (cfr. 2).

Se si dice a qualcuno di «tirarsi su», di correggersi partendo da una simile situazione, è ovvio che si «tirerà su», si correggerà ... rimanendo perfettamente «storto».

Crederà di essersi corretto. Ma al massimo avrà aumentato la tensione di qualche muscolo qua e là, disordinatamente, in varie parti del corpo e il risultato avrà quasi sempre l'aspetto di un manichino più o meno rigido e discretamente impacciato nei movimenti.

Siccome la cattiva attitudine è il risultato di un'azione inconscia, per correggerci dobbiamo partire da un atto cosciente, dobbiamo coordinare il pensiero consapevole con l'azione.

Il continuo adattamento delle masse nell'inconsueta e inconscia attività svolta per mantenere l'equilibrio, genera delle tensioni muscolari che a loro volta provocano delle sensazioni che, se impariamo a distinguere e valutarle, diventano un segnale prezioso e discreto dal quale possiamo farci guidare per assumere la posizione corretta.

Il programma che abbiamo preparato si fonda sull'apprendimento della «lettura» e «analisi» di alcune sensazioni evidenti e strettamente connesse con la posizione: la sensazione dell'appoggio, quella del respiro, la sensazione di tensione-stiramento e la sua opposta di detensione-compressione, quella della pesantezza e quella contraria della leggerezza.

A tali sensazioni ci avvicineremo per gradi. In una prima fase andremo dall'incoscienza alla coscienza della sensazione: impareremo

mo cioè a riconoscerla, a valutarne l'intensità e a modificarne la portata, giocando con le possibilità offerte dal nostro corpo (cfr. 3).

Nella seconda fase passeremo dalla consapevolezza della sensazione alla correzione consapevole: impareremo cioè a ricercare e a raggiungere la posizione naturale (corretta, equilibrata), riconoscendola come la posizione nella quale le sensazioni si annullano per lasciare posto a un piacevole stato di benessere (cfr. 4).

La terza fase prevede l'apprendimento di una serie di attività, posture, esercizi, da mettere in atto non appena interviene l'affaticamento, per «lavare» il corpo dalla stanchezza, per liberarlo dalle tensioni, per rigenerarlo e mantenerlo sempre in perfetta efficienza (cfr. 5).

Lo scorso anno scolastico tali interventi di formazione e sensibilizzazione sono stati estesi a circa 120 classi di scuola elementare i cui docenti si erano volontariamente prestati per quest'opera di prevenzione dei disturbi di portamento.

Le risultanze dell'esperienza sono state raccolte e valutate a fine anno mediante un'inchiesta svolta sia presso i docenti titolari che presso i docenti di ginnastica correttiva i quali, in modo pressoché unanime, si esprimevano per la continuazione dell'esperienza, sotto forma di lezioni tenute dal docente di correttiva in collaborazione con il docente titolare, sulla falsariga del programma collaudato durante l'anno.

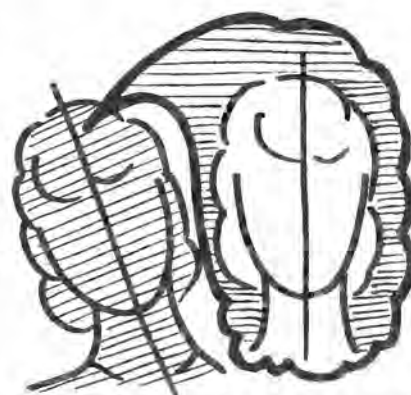
Sulla scorta di queste indicazioni il Servizio cantonale per la ginnastica correttiva sottoponeva alle competenti istanze dipartimentali per approvazione un programma da attuare con tutte le classi di prima elementare del Cantone.

Il programma è stato approvato e l'educazione del portamento nelle classi di prima elementare è in corso.

Sono previste 12 lezioni della durata di 20-25 minuti, svolte dal docente di correttiva in collaborazione con il docente di classe il quale garantisce la costante applicazione delle indicazioni fornite dal docente di correttiva durante la lezione.

Le lezioni, in linea di principio, hanno ritmo quindicinale e vertono sui seguenti argomenti: la sensazione dell'appoggio; la ricerca della posizione naturale (la correzione) mediante la sensazione del respiro, o le sensazioni della tensione-compressione, oppure quella della pesantezza-leggerezza; le applicazioni pratiche (quando ci si corregge e cosa si deve fare per scaricare le tensioni accumulate durante le attività sedentarie).

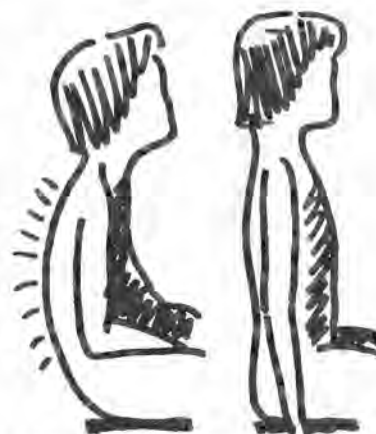
Il docente titolare ha l'impegno di integrare la correzione nelle attività quotidiane, il che si concretizza in due compiti ben precisi: primo, vigilare affinché i ragazzi imparino a correggersi prima di intraprendere una nuova attività; secondo, invitare e abituare gli allievi a mettere in pratica gli esercizi di scarico, rilassamento, rigenerazione, non appena avvertono che la stanchezza tende ad avere il sopravvento.



2 Ci teniamo storti, ma siamo convinti di essere diritti.



3 Dall'incoscienza alla coscienza della sensazione.



4 Dalla consapevolezza della sensazione alla correzione consapevole.



5 Attività di scarico e mantenimento.

Virgilio Conti



# Nel precario labirinto dell'ideologia<sup>1)</sup>

Parafrasando il grande Saba, potremmo definire il poeta di Minusio «pensoso e schivo»: infatti non ama esibirsi in pubbliche e, spesso, sdolciate *performance* poetiche; non è affiliato a nessuna parrocchia parnasiana locale; è poco noto e citato rispetto ad altre più chiacchierate mediocrità indigene. Dal lontano 1960, da quasi un trentennio, dai tempi della sua prima giovanile raccolta *Il Silos*, ogni lustro ha sortito dalla sua pensosa solitudine una raccolta, frutto di rigorose e meticolose cernite: questo fino al 1976, anno nel quale apparve forse il suo libro poetico più noto e letto: *Le precarie certezze*.

Dopo nove anni di pausa, ecco quest'ottantina di testi scritti fra il 1976 e il 1980, raggruppati in quattro sezioni: *Le continue opzioni* (20), *Le opache reticenze* (20), *I dubbi quotidiani* (20), e, infine, *Miserere nobis* (16). I titoli ci rimandano a una costante tematica di Casè e cioè a una sua continua, dinamica riflessione sul nostro quotidiano esistere: riflessione a tratti drammatica, a volte ironica o disincantata o quasi disperata: insomma è un'esigenza profonda che muove il suo bisogno di poesia.

La figura retorica che meglio delle altre evidenza, annunziandole, le nostre continue metamorfosi esistenziali è, senza dubbio, l'ossimoro: ecco perché il Casè vi ricorre con insistenza. Basta prestare attenzione al testo proemiale, *Quasi una dedica*, diviso in due parti. La figura che prende subito rilievo nell'incipit è un ossimoro legato ad una metafora: «Siccome riannoda la vita in concorde / discordia l'usato dire quotidiano...», significativamente posta in enjambement. Un'altra costante linguistico-stilistica è l'uso enumerativo della subordinata aperta da un *se* con valore condizionale o temporale: è una tecnica che permette di proporre e imporre al lettore continui e mobili scenari, nuove situazioni e prospettive. Ora l'uso quasi ossessivo dell'ossimoro e del *se* condizionale risalgono già alla raccolta *Le precarie certezze*.

Parlando di quel libro, Giorgio Orelli (si veda a p. 107) aveva proprio indicato in questa seconda tecnica sintattica «un altro sintagmema (che) assume un ruolo semanticamente prevalente» nei testi di Casè.

Per il poeta questo nostro continuo procedere e mutare non è solo condizione umana, esso è pure percepibile negli altri cicli naturali, cioè quello animale e vegetale. Ecco che allora le continue esemplificazioni e il richiamo insistente al mondo degli insetti, volatili o vegetali, spesso indicati con il loro nome più tecnico, non è mero vezzo erudito, ma nasce da un interiore bisogno di coinvolgimento, che oserei definire cosmico, poiché universali sono queste metamorfosi, frutto di continue rotture di precari equilibri: insomma il nostro esistere approda a opache – un termine assai caro al Casè – e provvisorie agglutinazioni che subito si scompongono: si veda in *Quasi una dedica*: «il bene / si scinde dal male, il sereno / dal cumulo di nubi temute».

Ma già la seconda parte del testo introduttivo da una prima possibile risposta a questa cosmica precarietà: il termine da tenere presente è *amore* quasi sempre usato con *cuore*: due parole che appaiono sovente nelle poesie della raccolta. Mi pare possibile spiegare questo apparente recupero di termini dell'area crepuscolare dicendo che anche in questo caso non si tratta di un *revival* poetico. A me sembra che Casè ci voglia suggerire una «verità» da vivere quasi come un atto di fede, che era, certamente, già motivo crepuscolare, ma che nel poeta assume chiaramente connotazioni autobiografiche. Spieghiamoci meglio: per Casè in questo nostro moderno e precario labirinto di illusioni, le risposte non sono da cercare in forme codificate di religiosità, né nelle utopie dell'ideologia, né nelle lusinghe della parola, che è altro motivo scopertamente autobiografico. Che conta, che resta e sembra ripetersi e durare è questa nostra precaria ma umana, viscerale, pulsante esistenza: si veda ancora, a p. 6, l'improvviso prorompere di vita rappresentato dall'immagine più che emblematica del grillo in amore: «nel fuoco sarà un'invenzione / di vita il sussulto di un grillo in amore di un'averla / smarrita». Basta un rapido e sommario spoglio per riuscire a catalogare una serie di variazioni sul motivo dominante *amore-cuore*: si veda a p. 9, *Così gioca il cuore* ma anche a p. 21: «Per uscire dalla norma / restiamo a corto di cuore», o a p. 22: «Infine ci accorgiamo / come l'eccellente rumore nasca dal cuore», o a p. 24: «la cristiana / sopportazione che arroventa il cuore di chi abbia fede», o a p. 26, nell'attacco che rimena a Ungaretti: «E il cuore, se i crucci rimuove degli anni», o a p. 27: «... come un'onta celando i sussulti / del cuore»: l'immagine è tolta dalla poesia *La risposta sarà*: noi viviamo negandoci i «sus-



sulti del cuore»; e lo stesso motivo è ripreso, un po' più avanti, a p. 31, in un altro componimento dall'allusivo titolo *Per chi privilegia il cuore*: l'uomo avrà dubbi solo se saprà «sentire» e «svelare turbate certezze», un altro ossimoro, proprio perché la nostra vita è una «lunga congiura d'amore». A p. 32 nuova variazione sul *leitmotiv* del nostro male di vivere, lontani come siamo dal nostro nucleo vitale «al punto che nemmeno ci accorgiamo come l'età / il cuore avvolga senza scampo»; anche qui Casè riusa l'accostamento esemplificativo dell'«Opaco velo di ragno / teso tra i rami e i corimbi dei sambuchi»: esemplificazione visibile a p. 40, in *Come diciamo di essere*, nel forte incipit che così suona: «Cancellata da tempo la parola 'cuore', opaco il velo / degli anni...»; stesso esito più avanti, a p. 55, nel testo *Di luce s'illude, o di rugiada*: «e più mite nel cuore / rintocca l'inganno appena il ragno d'incanti che tessa / la tela – opaca lusinga di vita per chi si dispera».

E siamo così a p. 58, a *Se preclusi/reclusi*, un testo che non convince perché il poeta sembra insistere su troppo evidenti effetti timbrici e in una sorta di baroccheggiante rimbombo ossimorico a chiasmo del tipo: «ci salva il cuore, s'inserisce nella vita dove l'età trapassa / tra dolci assenze, presenze amare: la pazienza disperata / dilegua...». Ma sono cadute brevi, subito annullate dai versi molto intensi della sezione *Miserere nobis*, in cui l'esperienza dell'uomo del nostro tempo si somma e si fonde all'esperienza dell'uomo Casè, al quale basta un niente per temere che quella remota profezia di verità a tratti intravista, di colpo possa svanire, rompendo così la nostra umana illusione di riuscire a decifrare, in tracce sbiadite, in segni appena visibili, parvenze di assoluto, di arcano mistero: atto che ci permetta di vivere ed amare: infatti «Cauti avanziamo sul filo / mediano della vita – eppure, se nel gelo, all'altezza / incrociata dei colmigni, omette tubando la colomba / l'incipit della remota profezia, spiandoci, / temiamo non sia reciproca la sollecita garanzia».

Pierre Codioli

<sup>1)</sup> Angelo Casè, *Al dunque* - Poesie (1976 - 1980), Ed. Il Trespino, 1986.





# La Lugano dei nostri vecchi in una sorprendente rassegna

*Cartoline di ieri e ier l'altro*

Le «cartoline postali» (intendiamo quelle non illustrate, il cui uso sussiste tuttavia, quantunque di molto diminuito) si dissero anche, ai loro inizi, «interni postali», in quanto quei cartoncini, su cui figurava l'affrancatura stampata, assumevano in sé la funzione insieme della busta e della lettera. Ma qual è la lor data di nascita? In pratica il 1869, per merito di un austriaco, che riuscì a convincere le imperial-regie poste del suo paese. E la trovata fece rattamente scuola: tra gli altri, la introdussero nel '70 la Germania, la Gran Bretagna e la Svizzera, e nel '74 l'Italia, dove si cominciò subito a farne grand'uso. Il carteggio tra Benedetto Croce e Giuseppe Prezzolini, come venne osservato, è basato in gran parte sulle cartoline postali appunto: per far più in fretta forse, o anche per risparmiare sui francobolli. Di lì venne poi la cartolina illustrata: la quale però presentava un inconveniente rispetto alla forma originaria, siccome praticamente impediva la comunicazione, in quanto sul recto si poteva mettere soltanto l'indirizzo, e sul verso se mai si poteva scriver qualcosa, ma a scapito dell'illustrazione: e molti ne avran trovato esempi nei polverosi canterani dei nonni. Poi, col 1904, la grande innovazione, sanzionata dall'Unione Postale Universale: col recto diviso in due parti, per l'indirizzo e l'affrancatura, e per la comunicazione; e col verso tutto destinato all'illustrazione. E ormai siamo, nel punto, ai tempi moderni, che ancor si continuano.

Queste informazioni, ridotte all'essenza, son tratte dal testo d'introduzione storica d'un grosso libro di fresca pubblicazione, *Lugano in cartolina tra i due secoli*, edito da Giampiero Casagrande, che reca ben 218 immagini, in nero e a colori, scelte in due, ben si può dire, quasi sterminate raccolte di due collezionisti ticinesi, Diego Luraschi ed Ettore Fornara; e il testo, sarà da aggiungere subito, è di Angelo Brocca. Il volume è a non far dubbio di veste tipografica splendida, tanto per l'impaginazione quanto per la riuscita dell'illustrazione, la quale si può dire perfetta: anzi vorremmo precisare, con un'arditezza, d'una perfezione che supera sé stessa, perché s'ha l'impressione che, in più d'un caso, i risultati raggiunti nella resa sian superiori all'originale: senza sbavature, senza zone d'incertezza, d'una nitidezza sorprendente. Siamo di fronte a uno «*Schaubuch*» che appaga, come pochi, l'occhio: una strenna ideale, dunque. Ma poi s'ha da dire che si tratta di un'opera che va oltre l'appagamento dell'occhio.

Angelo Brocca, dunque, ha anzitutto redatto una «storia della cartolina»: dove, dai

dati generali, si vien a parlare del dato particolarissimo locale, informandoci (con ulteriori completissimi elenchi nell'«apparato finale») sugli editori luganesi, da Alfredo Arnold a Natale Pisoni, a Giuseppe Chiattoni, ai Cedraschi, ad Alfredo Finzi, a Giuseppe Mayr, ad Alfredo Veronesi, e poi sui fotografi, da Antonio Balconi a Giulio Bossi, a Francesco Solza, a Grato Brunel e ai figli (in particolare Athos), via via fino al popolarissimo Ferdinando Artifoni: nomi che fanno battere più forte il cuore dei luganesi in là con gli anni, memori della vita di ieri e di ier l'altro della nostra città. Personalmente, io mi sono sempre un poco interessato di cartoline vetuste luganesi, sia pur marginalmente; ricordo che trent'anni fa ne comperavo a pacchetti, a cinque centesimi l'una, presso un tabaccaio quasi in faccia alla scuola dove (per dir così) insegnavo, e le usavo per rispondere agli auguri natalizi (allora usava ancora scrivere per Natale al proprio docente); e questo chiarisce subito che non avevo alcuna velleità collezionistica. E ammiravo, senza invidiarlo, il magnifico album che aveva saputo raccogliere Attilio Rezzonico, un de' più grandi cultori e conoscitori di cose luganesi, che me ne prestava di tanto in tanto una. Se mai, l'interesse mio per la cartolina era in funzione illustrativa, delle mie (allora quasi isolate) pubblicazioni. Il primo numero del «Cantonetto», marzo 1953, reca per esempio una cartolina che compare anche in questo libro, con uno scorcio di via Canova, dove stava il vecchio palazzo postale; e altre ne pubblicai via via, facendone una sorta di rubrica (presto, secondo il mio costume, cessata) intitolata «Cartoline di ieri». Ma ora devo aggiungere che qui siamo di fronte a una raccolta di immagini sconosciute, cioè per me totalmente nuove, sì da averne un'autentica meraviglia: un mosaico di quella che fu detta «Lugano del buon tempo», assolutamente, nella sua gran maggioranza, inedito, addirittura insospettato. Onde non posso non esprimere la mia ammirazione per i due collezionisti, Diego Luraschi ed Ettore Fornara, che hanno saputo radunare un tal patrimonio: frutto indubbiamente di passione, di intelligenza, di fiuto, e anche di pertinacia nella ricerca; d'una specializzazione professionale, insomma; e certo talvolta anche frutto della fortuna, che nel caso ha premiato i meritevoli.

Di fronte a quella nutritissima congerie di cartoline illustrate luganesi, i due collezionisti e l'autore del testo si son indubbiamente trovati di fronte a una grande difficoltà, che hanno saputo a ogni modo felicemente su-

perare: prima di tutto col coraggio di sacrificare parecchio, e poi con una visione chiara, che ha suggerito loro una ragionevole sistemazione tematica.

I vari testi di Angelo Brocca sono stati definiti «scarni»; ma l'aggettivo forse non è giustificato, se si tien conto della moltitudine di notizie e notiziette che questi testi arrecano; quasi sempre, poi, con buona precisione. Il Brocca è un mio coetaneo; autentico luganese, figlio d'un dei luganesi più popolari e brillanti appunto negli anni tra i due secoli, notissimo «*sportsman*» nei tempi, per dir così, eroici, partecipe in prima persona di molti avvenimenti grandi e piccoli della città, esercente di ritrovi in un certo senso famosi, come (per ricordarne solo due, tra loro diversi), l'Hôtel Lugano tra via Nassa e il lago, e il canvetto della Palma (dove stava primamente, non quello d'ora, che ai tempi, era il canvetto «*del Buriöö*»); e io lo ricordo bene in quest'ultima veste, buon amico di mio padre, ch'era pressappoco della sua età. Ora è certo che per entrare nell'anima di questa Lugano «vecchiotta» occorre averne respirato l'aria fin da ragazzo in famiglia; per questo Angelo Brocca era l'uomo adatto alla bisogna; con in più una notevolissima conoscenza, attraverso la passione storica e lo studio, del fatto illustrativo luganese, del passato prossimo e remoto, di cartoline e fotografie ma anche di stampe risalenti alla prima metà dell'Ottocento e perfino più indietro. Di questa conoscenza son testimonianza le notizie ch'egli ha saputo apporre a ogni cartolina: ché soltanto lui, credo, era in grado di aprire un sentiero nella selva fittissima delle «*eliotipie*», delle «*fotolito*», delle «*cromolito*», delle «*enotipie*», e chi più ne ha più ne metta, per segnalar le differenti tecniche usate: termini per i profani astrusi, di cui anche viene offerto un utile «glossario». È giusto dunque che il suo nome si sia affermato nel campo, oggi ristretto, dei «luganesisti» più agguerriti.

Libro da vedere soprattutto, s'è detto: ma da vedere alla luce delle varie introduzioni, che spiegano, come si suol dire, «la rava e la fava», pur lasciando al lettore ampio spazio per ulteriori considerazioni e magari scoperte. La prima sezione dà una rassegna dei «*Panorami*», che, per esempio in una fotolito dal tipico color caffè del Mayr, ci danno una sorprendente immagine d'una Lugano ancora, oltre il ponte di Cassarate, quasi essenzialmente prato, dove pochi decenni avanti s'era svolto il Tiro federale, e, per esempio in una fotolito d'un grigio armoniosamente rosato, ci presenta un Brè quasi privo di case, un pan di zucchero rubesto e scabro. La seconda illustra «*I quartieri*», in particolare Besso e Molino Nuovo, il primo con le sparse case e ville emergenti dal verde, il secondo ancor in tutta la sua identità popolare, che, oltre la via Serafino Balestra, faceva quasi dalla città vera propria un corpo separato (e la «Via Trevano» si chiamava ancora, come del resto continuano a dire le tabelle marmoree, «Via di Trevano», a significare che adduceva al famoso castello «del Russo»).



Dipoi «*Le contrade*» (e si sa che cosa soleva dir la parola nella lingua dei luganesi): ed ecco Canova con sullo sfondo la facciata ancora tutta liscia e bianca della chiesa di San Rocco, e la Via Giacomo Luvini Perseghini affondata nell'ombra con sullo sfondo il sole che illumina ben altre case della piazza Dante, che da poco aveva smesso di chiamarsi «del Liceo», ma restava per gli autoctoni ancora «di Sant'Antonio» (cantata da Giovanni Rezzonico); ed ecco Nassa (ben altra cosa, ahimé: basta veder i portici della Casa Conti, oggi sostituita da un «*Warrenhaus*»), e Pessina (non certo intatta, oggi); ed ecco qualche inedita immagine di

duzza che sola aveva il nome di Cioccaro), a quella un tempo detta del «Vecchio pretorio» (attuale Banca dello Stato), e che poi si chiamò del Commercio, e oggi si intitola a Emilio Maraini; fin naturalmente alla Piazza Sant'Antonio o del Liceo o Dante, oggi da molti barbaramente detta Piazza Innovazione. E vengono «*Le chiese*», e basti qui dir quella di Sant'Antonio, presentata prima e dopo la cura (1915-18) dell'architetto Bordonzotti; e «*La Stazione*», ch'era allora un mondo a sé, quando i fattorini, col loro blusotto blu e il loro parlare spedito, eran davvero in città qualcuno, e qualcuno, degno di reverenza in vista, era il «capo» (ma chi oggi

to lo spazio d'un articolo. E tuttavia, senza esaurir le sezioni, mi piace soffermarmi quella (precedente invero, la fretta m'ha fatto saltar le pagine) dedicata ai «*Mercati*»: ce n'è dovizia, in Piazza Grande, in Piazza Sant'Antonio, in Pessina, nei pressi del Liceo, nello spazio lasciato libero dall'abbattimento (1914) dell'Ospedale e delle due «unite chiese» (ma il popolo andava per le spicce, e diceva soltanto «Santa Marta»); scene vivaci sempre, umanissime, che parlano d'un'altra Lugano (o forse è più proprio dire di «un altro Lugano»), e d'una diversa campagna luganese... E m'avvedo che occorrerebbe parlar dei «*Giardini*», in specie di quello costruito nel 1890 dov'era la vetusta «*Bandoria*», onde la piazza si chiamò appunto «*Giardino*», prima d'essere dedicata all'autore, che aveva vissuto per un par d'anni nei pressi, dei *Promessi Sposi*: quella fontana, quella ringhiera, quelle voliere. Bah! È d'uopo far punto, continuar in privato la dolceamara chiacchiera.



(Eliotipi. 1914.)

Sassello, di cui giustamente il Brocca, da luganese, rivendica, in un certo senso, la nobiltà, di contro alle facili etichette volentieri assunte da gente aliena. Altra sezione, «*Le piazze*»: dalla piazza Grande (ufficialmente, dal 1830, «della Riforma», voce non mai entrata nel pretto dialetto), che *grasso modo*, ma non in tutto, si è salvata, alla piazza Rizziero Rezzonico, che ai tempi era «del Grano» (e la «*eliografia*» dei primi del secolo, coi portici oggi annientati e lo sfondo della vecchia «*Dogana*», è veramente un *unicum*, che insieme rallegra e fa piangere), alla piazza Cioccaro (che io preferisco chiamare «piazza Funicolare», come diceva mio padre, che era nato nei pressi, nella contra-

conosce il nome, a Lugano, del capostazione?). E qui bellissima è la litotopia della funicolare, da collocare intorno al 1890.

Vien poi la sezione «*Quai*»: e qui s'è adoperata giustamente la parola francese perfettamente naturalizzata nel dialetto borghigiano. Ma non sarà da dir verbo, vada il lettore a vedere, per farci suoi ragionamenti. Una cartolina solo segnaliamo, un cromolito (a colori cioè) coi doganieri italiani che van facendo il loro controllo su un battello diretto in Valsolda (o dalla Valsolda proveniente): e, badando alla data (1890), vien quasi da cercar tra i signori che s'affannano intorno a un baule il capo canuto di Antonio Fogazzaro... Ma mi avvedo di aver oltrepassa-

Questo libro fa riflettere, e non in tutto lietamente. Adriano Soldini gli ha mandato innanzi una concettosa ed elegante prefazione, ch'è tutta da seguire, per il pensiero che vi si sviluppa. Dice a un certo punto che «la globalità dell'immagine della Lugano in cartolina può dirsi certamente ridente; ridente, animata e vitale». Sì certo, se si cala del tutto in quella temperie, abbandonati all'inconsapevolezza di quel che Lugano è adesso. Del resto il titolo del suo testo è: *La città svanita*. Svanita per l'ineluttabilità della forza che ogni cosa «affatica di moto in moto»? Vorremmo ben che lo fosse. Ma proprio i luganesi non ci hanno pur la loro responsabilità in questo «svanimento», che ha seguito l'imperiosa legge del progresso meramente materiale? Certo questa città delle cartoline «del buon tempo» solo in pochi punti somiglia alla nostra città attuale; e soprattutto si sente bene che, con le case, ne è stato in molti punti annientato lo spirito. Non è questione di far del nostalgismo, ch'è atteggiamento insomma morboso, patologico quasi. Si tratta di stabilire un freddo confronto, e di averne un giudizio, che diremmo storico. Da oltre trent'anni noi andiamo dicendo che Lugano si è trasformata da bella in brutta (certo non totalmente, diciamo in certe zone, del resto tutt'altro che secondarie). Ai tempi molti sorridevano di compatimento, ci davan di nostalgici, di sentimentali, di romantici, con una ben poco scientifica aggettivazione. Che cosa vuol dire infatti «romanticismo»? Non fu il movimento romantico calato come pochi altri nel senso della storia? A ogni modo non è fare del «romanticismo», nel senso che oramai diffusamente al termine si dà, il venir comparando «le morte stagioni» e «la presente e viva». Morte le stagioni di ieri, viva la stagione d'oggi? Vien da sorridere (ma, per dir con Pirandello, «con la gaiezza mala dei tristi») a considerare i cangianti valori che si danno alle parole.

Mario Agliati



## Comprensori degli Uffici regionali di orientamento scolastico e professionale 1986-1987

Il Dipartimento della pubblica educazione, richiamata la risoluzione governativa no. 8281 del 9.10.1979 concernente la definizione degli uffici regionali di orientamento scolastico e professionale e quella del Dipartimento della pubblica educazione no. 168 del 9 ottobre 1979, e vista la proposta del capo dell'Ufficio di orientamento scolastico e professionale, ha deciso quanto segue:

- le zone di attività di ciascun ufficio regionale di orientamento scolastico e professionale definite dalla citata risoluzione governativa si suddividono in comprensori corrispondenti a quelli di scuola media;
- la responsabilità generale dell'attività orientativa (informazione, documentazione, consulenza e collocamento) esercitata in ciascun comprensorio è affidata a un orientatore responsabile del comprensorio;
- per l'anno scolastico 1986-1987 i comprensori e gli orientatori responsabili sono definiti, rispettivamente designati dal piano qui sotto prodotto:

| <b>SEDE DI AGNO, Piazza Col. Vicari (tel. 091/59 36 31)</b> |                        |                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i><b>Orientatore responsabile</b></i>                      | <i><b>Sedi SMe</b></i> | <i><b>Comuni del Comprensorio</b></i>                                                                         |
| Ombretta Lepori<br>(50%)                                    | BREGANZONA             | Breganzona, Muzzano                                                                                           |
|                                                             | GRAVESANO              | Arosio, Bedano, Breno, Fescoggia, Gravesano, Manno, Mugena, Vezio                                             |
| Domenico Milesi<br>(16,6%)                                  | BEDIGLIORA             | Astano, Bedigliora, Croglio, Curio, Migliaglia, Monteggio, Novaggio, Pura, Sessa                              |
| Mirta Soldati                                               | AGNO                   | Agno, Aranno, Bioggio, Bosco Luganese, Cademario, Caslano, Cimo, Iseo, Magliaso, Neggio, Ponte Tresa, Vernate |
|                                                             | SAVOSA                 | Cadempino, Cureglia, Lamone, Savosa, Vezia                                                                    |

| <b>SEDE DI MENDRISIO, Via P. F. Mola (tel. 091/46 29 19)</b> |                        |                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <i><b>Orientatore responsabile</b></i>                       | <i><b>Sedi SMe</b></i> | <i><b>Comuni del Comprensorio</b></i>                                                   |
| Luca Cattaneo                                                | MENDRISIO              | Arzo, Besazio, Mendrisio, Meride, Salorino, Tremona                                     |
|                                                              | RIVA SAN VITALE        | Arogno, Brusino Arsizio, Capolago, Maroggia, Melano, Rancate, Riva San Vitale, Rovio    |
|                                                              | * Istituto Don Bosco   |                                                                                         |
| Elio Gianolli                                                | BALERNA                | Balerna, Casima, Castel San Pietro, Coldrerio, Monte                                    |
|                                                              | MORBIO INFERIORE       | Bruzella, Cabbio, Caneggio, Morbio Inferiore, Morbio Superiore, Muggio, Sagno, Valcallo |
|                                                              | * SMe Campione         |                                                                                         |
| Maria Clara Magni<br>(75%)                                   | CHIASO                 | Chiasso, Novazzano                                                                      |
|                                                              | STABIO                 | Stabio, Genestrerio, Ligorretto                                                         |

| <b>SEDE DI LUGANO, Via Bossi 2A (tel. 091/21 57 98)</b> |                        |                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i><b>Orientatore responsabile</b></i>                  | <i><b>Sedi SMe</b></i> | <i><b>Comuni del Comprensorio</b></i>                                                                                                                                   |
| Fernando De Carli<br>(80%)<br>(ved. anche Locarno)      | BARBENGO               | Agra, Barbengo, Bissone, Carabbia, Carabbietta, Carona, Gentilino, Grancia, Melide, Montagnola, Morcote, Pambio Noranco, Paradiso, Pazzallo, Vico Morcote               |
| Orsola Gabutti                                          | LUGANO CENTRO          | Lugano, Gandria                                                                                                                                                         |
|                                                         | LUGANO SAN GIUSEPPE    | Lugano, Sorengo                                                                                                                                                         |
|                                                         | LUGANO BESSO           | Massagno                                                                                                                                                                |
|                                                         | MASSAGNO               |                                                                                                                                                                         |
| Enrica Maspoli<br>(75%)                                 | CANOBBIO               | Canobbio, Comano, Lugano Molino Nuovo, Porza, Pregassona (parzialmente) **                                                                                              |
| Angela Lepori                                           | TESSERETE              | Bidogno, Bogno, Cagiallo, Certara, Cimadara, Corticiasca, Lopagno, Lugaggia, Origlio, Ponte Capriasca, Roveredo Capriasca, Sala, Capriasca, Tesserete, Vaglio, Valcolla |
|                                                         | VIGANELLO              | Cadro, Cureglia, Davesco Soragno, ** Pregassona, Sorvico, Viganello, Villa Luganese                                                                                     |
| Marco Pontinelli<br>(50%)                               | CAMIGNOLO              | Bironico, Camignolo, Isono, Medeglia, Rivera, Sigirino, Taverne-Torricella, Mezzovico-Vira                                                                              |
|                                                         | * Istituto Elvetico    |                                                                                                                                                                         |



**SEDE DI BELLINZONA, Stabile Torretta (tel. 092/24 40 80)**

| <i>Orientatore responsabile</i> | <i>Sedi SME</i>                        | <i>Comuni del Comprensorio</i>                                                                                                                 |
|---------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Orazio Bordoli                  | CADENAZZO                              | Cadenazzo, Caviano, Contone, Gerra Gamberogno, Gudo, Indemini, Magadino, Robasacco, Sant'Abbondio, Sant'Antonino, San Nazzaro, Vira Gamberogno |
|                                 | GIUBIASCO                              | Camorino, Giubiasco, Montecarasso, Pianezzo, Sant'Antonio, Sementina                                                                           |
| Milena Piccoli                  | BELLINZONA 1                           | Bellinzona                                                                                                                                     |
|                                 | BELLINZONA 2<br>* Istituto Santa Maria | Bellinzona                                                                                                                                     |

**SEDE DI LOCARNO, Via Ciseri 6 (tel. 093/31 22 32)**

| <i>Orientatore responsabile</i>                   | <i>Sedi SME</i> | <i>Comuni del Comprensorio</i>                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fernando De Carli<br>(80%)<br>(ved. anche Lugano) | MINUSIO         | Brione s/Minusio, Mergoscia, Minusio, Muralto, Orselina                                                                                                                                                                     |
| Bruno Schnoz<br>(89%)                             | GORDOLA         | Brione Verzasca, Corippo, Cugnasco, Frasco, Gerra Verzasca, Gordola, Lavertezzo, Sonogno, Tenero-Contra, Vogorno                                                                                                            |
|                                                   | LOCARNO 2       | Locarno (parzialmente)                                                                                                                                                                                                      |
| Tarcisio Terribilini                              | CEVIO           | Aurigeno, Avegno, Bignasco, Bosco Gurin, Broglio, Brontallo, Campo Valle Maggia, Caverio, Cerentino, Cevio, Croglio, Fusio, Giumaglio, Gordevio, Linescio, Lodano, Maggia, Menzonio, Moghegno, Peccia, Prato Sornico, Someo |
|                                                   | LOSONE 1        | Ascona, Brissago, Intragna, Ronco s/Ascona, Solduno                                                                                                                                                                         |
|                                                   | LOSONE 2        | Aureggio, Berzona, Comologno, Crana, Gresso, Loco, Losone, Mosogno, Russo, Vergeletto                                                                                                                                       |
| Lorenzo Walzer<br>(50%)                           | LOCARNO 1       | Locarno (parzialmente), Borgnone, Cavigliano, Palagnedra, Tegna, Verscio                                                                                                                                                    |

**SEDE DI BIASCA, Via Stazione (tel. 092/72 28 14)**

| <i>Orientatore responsabile</i> | <i>Sedi SME</i>            | <i>Comuni del Comprensorio</i>                                                                                                                                            |
|---------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Piero Ferrari                   | ACQUAROSSA                 | Aquila, Campo Blenio, Castro, Corzoneso, Dongio, Ghirone, Largario, Leontica, Lottigna, Marolta, Malvaglia, Olivone, Ponto Valentino, Prugiasco, Semione, Torre, Luidiano |
|                                 | CASTIONE                   | Arbedo, Castione, Claro, Gnosca, Gorduno, Lumino                                                                                                                          |
|                                 | * Collegio Francesco Soave |                                                                                                                                                                           |
| Severino Morinini               | BIASCA                     | Biasca                                                                                                                                                                    |
|                                 | GIORNICO                   | Anzonico, Bodio, Calonico, Calpiogna, Campello, Cavagnago, Chigglogna, Chironico, Faldo, Giornico, Mairengo, Osco, Personico, Pollegio, Rossura, Sobrio                   |
|                                 | LODRINO                    | Cresciano, Iragna, Lodrino, Moleno, Osogna, Preonzo                                                                                                                       |
| Gabriele Ceresa<br>(20%)        | AMBRI                      | Airolo, Bedretto, Dalpe, Prato Leventina, Quinto                                                                                                                          |

**Pomeriggi di porte aperte nelle scuole professionali**

| <i>Scuola</i>                                                        | <i>Data / Luogo / Ora</i>                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CSIA Centro scolastico per le industrie artistiche, Lugano           | MERCOLEDI 11 marzo 1987 - ore 14.00<br>c/o Aula magna STS, Trevano<br>(Presentazione della scuola; visita in un secondo tempo secondo gruppi di interesse) |
| Scuola cantonale elettronici RTV, Lugano-Trevano                     | MERCOLEDI 8 aprile 1987 - ore 14.00<br>c/o Aula magna STS, Trevano<br>MERCOLEDI 29 aprile 1987 - ore 14.00<br>c/o Aula magna STS, Trevano                  |
| Scuola cantonale arti e mestieri, Bellinzona                         | MERCOLEDI 11 marzo 1987 - ore 14.00<br>c/o Aula magna SAM, Bellinzona<br>MERCOLEDI 8 aprile 1987 - ore 14.00<br>c/o Aula magna SAM, Bellinzona             |
| Scuola professionale città di Lugano<br>Sezione abbigliamento, Vezia | MERCOLEDI 18 marzo 1987 - ore 14.00<br>c/o Scuola abbigliamento, Vezia                                                                                     |
| Scuola tecnica superiore, Lugano-Trevano                             | MERCOLEDI 25 febbraio 1987 - ore 14.00<br>c/o Aula magna STS, Trevano<br>MERCOLEDI 25 marzo 1987 - ore 14.00<br>c/o Aula magna STS, Trevano                |