

SCUOLA 135 TICINNESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVI (serie III)

Gennaio-Febbraio 1987

SOMMARIO

Indagini sui bisogni di aggiornamento nei diversi settori scolastici – Le scuole di maturità svizzere: crescita e riforme negli ultimi 15 anni – Attività di controllo della lingua italiana nelle classi pilota di quinta elementare: descrizione di un iter valutativo – Conferenza internazionale dell'OCSE: «Tecnologie informatiche e apprendimento di base» – La Scuola cantonale di commercio: l'esperienza positiva di una riforma – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

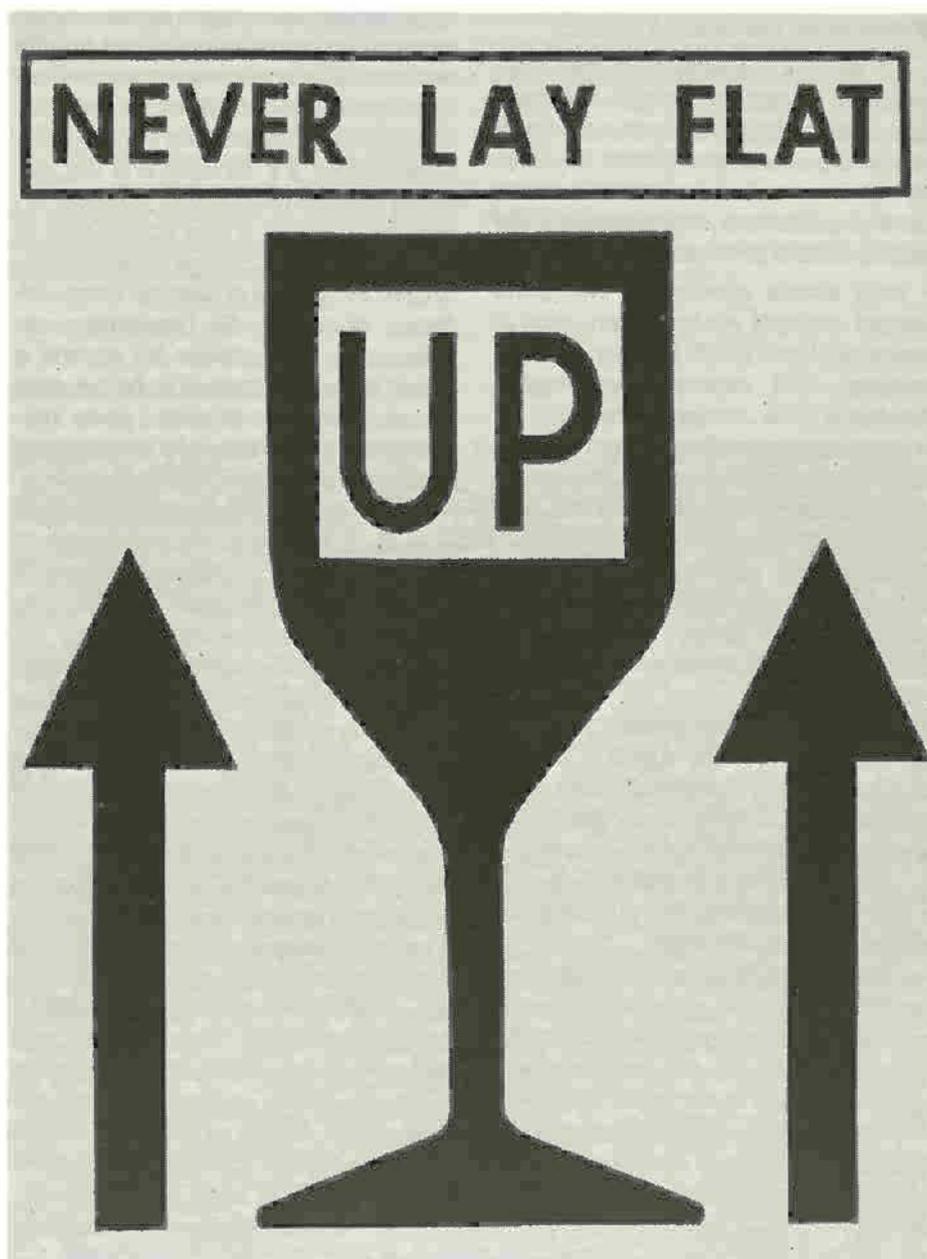
«Non sederti mai» (Traduzione libera).

Indagine sui bisogni di aggiornamento nei diversi settori scolastici

Durante l'anno scolastico 1985/86 il Dipartimento della pubblica educazione, per il tramite dell'Ufficio studi e ricerche, ha promosso un'indagine concernente i bisogni di aggiornamento dei docenti di ogni ordine e grado scolastico. A questo scopo sono stati consultati i docenti e i quadri scolastici dei diversi settori (ispettori, direttori, esperti). L'analisi dei dati raccolti è ancora in fase di elaborazione; i risultati analitici saranno contenuti nei rispettivi rapporti di ricerca. In questa sede ci limitiamo a riprendere alcune tendenze generali emerse nei vari ordini di scuola.

In generale i docenti hanno reagito positivamente a questa iniziativa manifestando interesse per la problematica della formazione continua sia sotto forma di risposte ai quesiti posti (indagine qualitativa) sia sotto forma di partecipazione (indagine quantitativa attraverso l'uso di questionari per i docenti).

Su quest'ultimo aspetto il tasso di partecipazione è differenziato: 100% scuola



materna, 90% scuola elementare, 78% scuole professionali (docenti di cultura), 70% scuole professionali (docenti di conoscenze professionali), 49% scuola media; nel medio superiore l'indagine è stata svolta unicamente sul piano qualitativo.

L'interpretazione di tali differenze di partecipazione deve naturalmente tenere in debita considerazione le realtà specifiche dei vari ordini di scuola nonché le esperienze del recente passato in fatto di aggiornamento.

I risultati evidenziano in primo luogo la necessità imprescindibile dell'aggiornamento inteso come formazione continua degli operatori scolastici sia sotto forma di autoaggiornamento (studio personale, partecipazione a congressi, ecc.) sia sotto forma di attività strutturata da offrire ai docenti.

I bisogni di aggiornamento toccano i diversi campi del profilo professionale del docente anche se assumono proporzioni diverse nei vari ordini di scuola:

– nei docenti di **scuola materna** i bisogni sono soprattutto relativi al campo delle scienze dell'educazione, agli aspetti metodologico-didattici (circa il 90% delle docenti indicano questi due settori come necessari e/o prioritari) seguiti dal settore cultura generale (circa 77%);

– nella **scuola elementare** emergono bisogni analoghi anche se con valori di scelta più bassi (62% scienze dell'educazione, 73% aspetti metodologico-didattici e 57% cultura generale);

– nella **scuola media** i bisogni concernono in modo particolare le conoscenze disciplinari della materia insegnata e relativi aspetti didattici (circa 75%) seguiti dai settori cultura generale (circa 58%) e scienze dell'educazione (circa 55%); emerge inoltre l'opportunità di migliorare la dinamica educativa della sede scolastica;

– nelle **scuole professionali** i bisogni concernono in primo luogo il settore cultura generale / professionale finalizzata all'insegnamento (circa 98%) con la materia italiano al primo posto, seguito da tecniche per la trasmissione delle conoscenze (circa 90%), cultura generale e problemi educativi;

– nelle **scuole medie superiori** (mancano dati quantitativi, come si è detto sopra) i bisogni emergono soprattutto all'interno del gruppo di materia anche se viene affermata la necessità di non rinchiusersi entro i confini ristretti della materia insegnata né di escludere le implicazioni pedagogiche e didattiche.

Per quanto riguarda le modalità organizzative, sono state sottoposte ai docenti

Le proposte del gruppo di lavoro

In data 8 ottobre 1985 il Dipartimento della pubblica educazione ha costituito uno speciale gruppo di lavoro con l'incarico di elaborare un progetto di messaggio e di disegno legislativo sull'aggiornamento dei docenti di ogni ordine e grado di scuola.

Del gruppo facevano parte i direttori degli uffici dell'insegnamento, un rappresentante della Scuola Magistrale e i rappresentanti delle associazioni magistrali. Parallelamente al lavoro del gruppo è stata svolta un'indagine fra i docenti di tutti i settori scolastici sui bisogni d'aggiornamento.

Il progetto di decreto legislativo elaborato dal gruppo e trasmesso recentemente al Dipartimento, si articola – prescindendo da alcune norme generali (Titolo I) – in due parti: la prima sull'aggiornamento (Titolo II), la seconda sul perfezionamento dei docenti (Titolo III). Nel titolo II si propone la creazione di un servizio cantonale per l'aggiornamento e si stabiliscono le norme che regolano le modalità e le condizioni di partecipazione all'aggiornamento.

La proposta di maggior rilievo e interesse concernente il perfezionamento riguarda la possibilità, a determinate condizioni, di beneficiare di un congedo pagato di perfezionamento. Le proposte del gruppo di lavoro sono ora all'esame del Dipartimento.

un certo numero di ipotesi di lavoro che messe assieme potrebbero essere costitutive di un modello di aggiornamento; le risposte alle singole domande permettono unicamente nella fase attuale dei lavori di far emergere alcune tendenze generali auspiccate dal corpo docente. In primo luogo esiste una convergenza d'opinioni circa il principio che l'aggiornamento deve rientrare nel tempo di lavoro del docente e non aggiungersi ai numerosi compiti che già oggi il docente deve svolgere al di fuori del tempo effettivo di lezione. Se l'aggiornamento valorizza le competenze dei docenti e quindi le loro prestazioni in favore della scuola, esso deve diventare parte integrante del tempo di lavoro del docente. Vi è quindi un netto rifiuto dell'aggiornamento collocato unicamente nei periodi di vacanza mentre tende a emergere l'ipotesi che colloca i corsi obbligatori in tempo di lavoro e quelli facoltativi in tempo di vacanza (= non-lezione).

I periodi di vacanza da destinare a eventuali corsi di aggiornamento sono di preferenza da situare a fine agosto (prima dell'inizio dell'anno scolastico) e in via subordinata a fine anno scolastico; in alcuni casi vengono indicati anche il mercoledì pomeriggio (quando è possibile) e le serate prima di cena, mentre vi è una netta opposizione all'utilizzazione di periodi di vacanza interni all'anno scolastico (Natale, Pasqua, ecc.).

Sul problema dell'obbligo/facoltatività dell'aggiornamento che di fatto tocca il problema del diritto/dovere del docente di aggiornarsi, si impone l'ipotesi della facoltatività entro un'ampia scelta di occasioni, pur non escludendo la possibilità che taluni corsi siano decretati obbligatori in funzione delle esigenze della scuola.

Sulle forme di aggiornamento, la durata, ecc., le risposte sono molto diversificate anche per una comprensibile difficoltà di analizzare questi aspetti prescindendo dalla specificità di un singolo corso e dei singoli istituti.

Un'altra richiesta generalizzata riguarda i sussidi per le spese di aggiornamento e i congedi senza deduzione di stipendio per motivi di studio che dovrebbero permettere anche la partecipazione ad attività di ricerca scientifica ritenute, almeno da chi è in possesso di titoli accademici, fonti preziose di aggiornamento. Durante questo congedo il docente si dedica allo studio e/o alla ricerca sulla base di un programma elaborato in precedenza e approvato dalle autorità seguendo eventualmente corsi presso istituzioni di formazione o lavorando presso centri di ricerca; tale lavoro potrebbe sfociare in materiali e proposte utili per la scuola o per un ordine di scuola.

Sul piano della gestione dei corsi i docenti del settore medio e medio superiore (il problema è stato sollevato in modo esplicito solo in questi due ordini di scuola) esprimono la volontà di collaborare con lo Stato per la definizione dei contenuti e delle modalità operative dell'aggiornamento.

Tutti i docenti e anche gli altri operatori scolastici hanno sottolineato l'importanza delle modalità organizzative: l'impatto dell'aggiornamento sul corpo dei docenti sarà sicuramente determinato dalla qualità dei corsi proposti, ma anche dal modo con il quale l'aggiornamento sarà proposto/imposto agli operatori scolastici.

I rapporti di ricerca relativi ai diversi settori scolastici sono in corso di elaborazione e saranno diffusi dall'Ufficio studi e ricerche nel corso dei prossimi mesi.

Le scuole di maturità svizzere

Crescita e riforme negli ultimi 15 anni

di Jean Pierre Meylan e Verena Ritter¹⁾

A seguito di un'iniziativa scaturita in occasione della settimana di studi della Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie nel 1967, venne elaborato e successivamente pubblicato, nel 1972, il rapporto «Insegnamento secondario di domani». Solo più tardi ci si rese conto che i promotori del rapporto – insegnanti e direttori – non rappresentavano che una minoranza che, oltretutto, al momento della susseguente consultazione si vide abbandonata a se stessa. Peccato, poiché questo rapporto conserva oggi ancora un suo carattere di modello. La consultazione condusse a un secondo rapporto: «La riduzione dei tipi e delle discipline di maturità» che, pure esso, non determinò quella discussione di fondo che ci si aspettava.

La debole risonanza prodotta dai due rapporti stava forse a indicare che i licei svizzeri non erano cambiati? Era prevedibile; ma bisognava peraltro ammettere che le riforme si erano svolte all'interno della scuola, senza pertanto modificarne le strutture. E la crescita quantitativa aveva facilitato oppure ostacolato dei miglioramenti qualitativi? Ecco perché, nel 1983/84, la Commissione dell'insegnamento secondario procedette, con i direttori dei licei, a un'inchiesta sullo stato delle riforme. Si trattava di un'inchiesta aperta, senza questionari prestrutturati. Ci si era limitati a segnalare il genere di innovazioni o riforme che meritavano una menzione. Lo scopo dell'inchiesta era quello di:

- favorire la reciproca informazione dei direttori di liceo e dei docenti sulle innovazioni in atto e su quelle di recente introduzione;
- indicare il margine di manovra lasciato dall'ORM per intraprendere delle riforme;
- fornire le basi per nuovi programmi di maturità.

All'inchiesta risposero 88 istituti (64% delle scuole riconosciute dalla Confederazione) di cui 80 (circa il 60%) segnarono delle innovazioni. L'inchiesta è dunque rappresentativa dal punto di vista della diversità delle innovazioni e delle correnti di riforma avanzate negli ultimi 10-15 anni. Una controinchiesta effettuata dalla Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie e dalla Conferenza svizzera dei direttori di licei indicò che tutte le correnti essenziali nel campo dei metodi, delle forme di attività pedagogica e dell'organizzazione dell'insegnamento erano state prese in considerazione. Trattandosi di un'inchiesta non prestrutturata e a partecipazione volontaria, il risultato permise un'analisi qualitativa, ma non quantitativa.

Non si tratta dunque di un inventario completo, ma di un rapporto sulle tendenze. I risultati sono stati pubblicati in un dossier si-

notico, ma non sono stati oggetto né di analisi, né di interpretazioni. È ciò che ci proponiamo di fare in questa sintesi. Tutti i casi menzionati resteranno anonimi per evitare di assumere come esempio ciò che non deve essere che una semplice illustrazione di fatti e situazioni segnalate.

Le riforme segnalate

Il periodo toccato dall'inchiesta è stato dominato principalmente da tre concetti: *l'individualizzazione*, *l'approfondimento* e *l'attuazione* dell'insegnamento.

Questi postulati non sono più stati contestati dopo la pubblicazione dei rapporti «Insegnamento secondario di domani» e «Riduzione dei tipi e delle discipline di maturità».

Le riforme segnalate rispondono a questa tendenza? La risposta non può essere univoca poiché gli obiettivi sono molto astratti e generici e non possono affatto essere tra di loro nettamente distinti. Ogni innovazione, per quanto modesta, in qualche modo contribuisce alla realizzazione di tali postulati. Nessuna delle innovazioni menzionate

potrebbe in ogni caso rivendicare di servire esclusivamente un obiettivo oppure un altro.

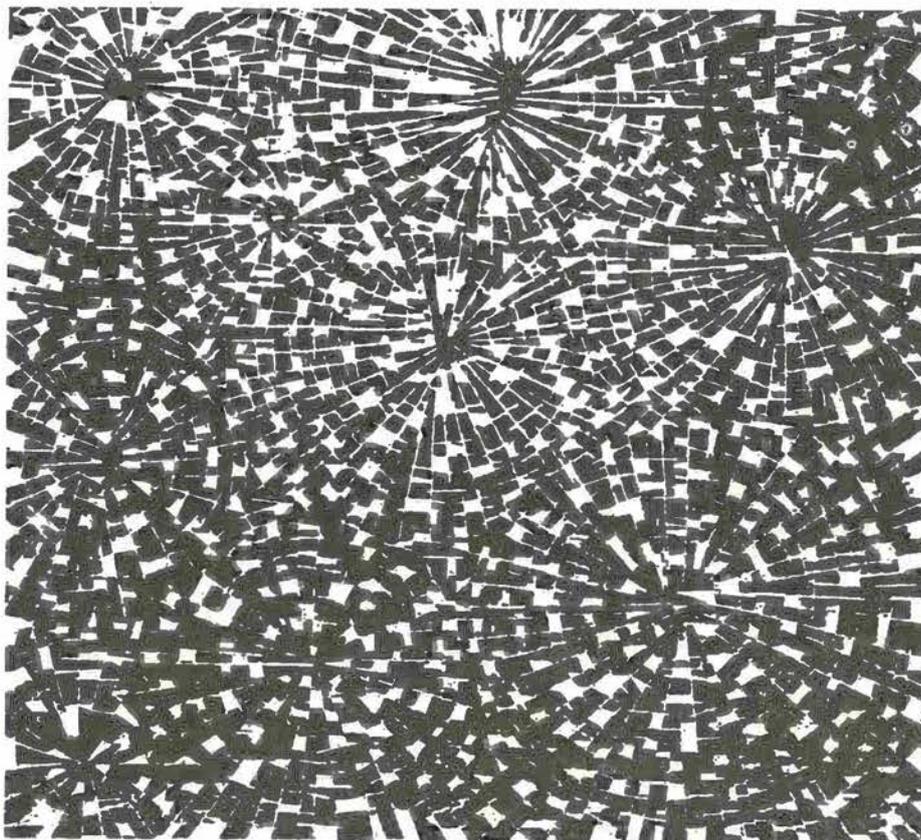
Per strutturare questa nostra sommaria panoramica ci atterremo dunque agli aspetti più pragmatici.

1. L'apertura delle scuole verso l'esterno

La discussione attorno al pericolo di un isolamento dell'insegnamento liceale, in quanto tenuto lontano dal contatto con la vita, riappare ciclicamente. La disputa è vecchia; ma sempre attuale. Il liceo vi è particolarmente esposto poiché il suo prestigio sociale è grande e perché lo si identifica quale veicolo di una cultura generica, non utilitaristica e al di sopra di tutte le ideologie. Il rischio dell'isolamento è dunque reale. L'inchiesta rivela qualche indizio di un ravvicinamento al settore professionale o alla società? Dei tentativi di apertura sono innegabili. Il settore in cui il ravvicinamento appare più evidente è l'orientamento scolastico e professionale: i progressi sono notevoli.

Problematiche d'ordine politico, economico e sociale entrano nei licei attraverso manifestazioni speciali, corsi interdisciplinari, settimane di studio, ecc. Talune di queste manifestazioni come le settimane di studi economici, i corsi di civica, le visite alle aziende, le giornate d'informazione sul servizio militare, ecc. sono quasi divenute una consuetudine. Associazioni padronali, aziende, fondazioni offrono spesso materiale didattico molto interessante.

Stampa di Luciano Marcionelli.



I tentativi di apertura «endogeni», sollecitati cioè dagli stessi insegnanti, sono meno frequenti. Alcune scuole cercano un impegno sociale mediante il gemellaggio con altri istituti oppure offrendo i loro servizi.

Lo scambio di allievi oltre le frontiere linguistiche costituisce un caso a parte: non è più una innovazione, ma ormai una tradizione che, dopo la rivalorizzazione della comunicazione orale e interculturale nell'insegnamento delle lingue, conosce un nuovo slancio.

2. Le relazioni umane nella scuola

L'inchiesta indica quanto siano cambiati nel corso degli ultimi 10-15 anni lo stile delle relazioni umane e l'atmosfera che regna tra gli allievi e gli insegnanti. Metodi di lavoro individualizzati e più cooperativi prendono sempre più piede. Nelle scuole regna uno spirito di cooperazione più sobrio. Le forme di convivenza sono cambiate considerevolmente, ma la ripartizione dei ruoli e delle funzioni è restata più o meno la medesima, sconsigliando le speranze di taluni riformisti degli anni 70. Tutte le misure segnalate, suscettibili di un miglioramento delle relazioni umane a scuola, hanno in comune di non essere state istituzionalizzate. Si credeva forse di tradire lo spirito dell'innovazione dando alla stessa uno statuto?

Le innovazioni segnalate in questo campo concernono tanto gli allievi quanto gli insegnanti e i genitori.

Sul piano delle *relazioni tra allievi*, si constata alcune forme di autogestione o di autonomia associativa che, per taluni, sono già superate. Alcune funzioni specifiche all'interno delle classi quali il «tutorato», l'assistenza allo studio sorvegliato, l'organizzazione autonoma di manifestazioni culturali o di seminari consentono all'allievo non solo una partecipazione più attiva alla vita della scuola, ma intensificano anche i contatti tra compagni.

Sul piano delle *relazioni tra allievi, corpo insegnante* (in quanto collettivo) e *direzioni*, si nota la formazione di organi con la funzione di perno di articolazione: commissioni miste tra docenti e allievi, incaricati di relazioni umane, mediatori, consiglieri, ecc. destinati a evitare conflitti o a risolverli. Avendo dovuto accogliere, durante il periodo in questione, una pleora di allievi, i licei hanno dovuto far fronte ad alcune deficienze e all'anonimato dei grandi organismi. Il docente di classe, al quale incombe il compito principale di seguire lo sviluppo della personalità degli allievi, ha una pesante responsabilità. La sua funzione mediatrice tra l'individuo e l'istituzione è più importante che mai.

Quanto alle *relazioni con i genitori*, l'inchiesta rileva qualche miglioramento, ma non segnala che poche innovazioni. Queste relazioni sono forse giudicate poco suscettibili di cambiamenti? Il relativo silenzio è forse il riflesso di un fatto di società, e cioè l'autonomia sempre crescente degli adolescenti? Le *relazioni tra insegnanti* di una stessa scuola stanno subendo una nuova tendenza, per quanto ancora timida: quella di cercare di superare l'isolamento degli inse-

gnanti tradizionalmente individualisti. I nostri docenti sono ancora, come negli anni sessanta, arroccati in posizione di difesa delle loro discipline? Hanno ancora paura a collaborare con i loro colleghi? Rifiutano ancora di considerarsi anche come degli educatori? Alcune indicazioni dell'inchiesta rivelano che qua e là, a livello di singole sedi, si incomincia a prendere qualche iniziativa nell'ambito del perfezionamento e ciò non soltanto per quanto riguarda la didattica delle discipline, ma anche a livello degli obiettivi generali e dei problemi pedagogici. Questo perfezionamento «endogeno» e collettivo si sviluppa sempre più attraverso «riunioni pedagogiche», seminari e conferenze di classe.

Sono pure state segnalate esperienze di cogestione: si tratta in generale del diritto di fare proposte, del diritto di partecipazione degli allievi alle sedute del corpo insegnante o perlomeno del diritto di essere sentiti. Un solo Cantone conosce una forma di cogestione formale da parte di docenti, genitori e allievi, codificata nella legge.

3. Le forme di insegnamento e le attività pedagogiche

I sistemi a opzione sperimentati negli anni settanta sono conosciuti grazie a numerose pubblicazioni. Quanto alle nuove forme d'insegnamento tendenti a superare il monotono rosario delle tradizionali lezioni di 45 minuti, l'inchiesta ha messo in evidenza una incoraggiante ricchezza di iniziative.

Lo stile di lavoro è cambiato? Siamo lontani dalle caricature dell'insegnante formalista, pontificante, cerebrale, che condanna l'allievo a una passività ricettiva? La tendenza, incoraggiante, va decisamente verso metodi più attivi, individualizzati e differenziati.

I risultati dell'inchiesta mostrano l'introduzione di molte innovazioni, ciò che è di notevole importanza. Tuttavia, il fatto stesso di segnalarle lascia supporre che tutte queste nuove forme non sono ancora parte integrante di una realtà pedagogica quotidiana. I vari istituti e i licei svizzeri sono privilegiati (rispetto all'estero) per quanto riguarda le iniziative che si manifestano a livello di insegnanti, di classi, di sezioni e di singole scuole. La libertà d'azione e il margine di manovra degli istituti sono notevoli. L'inchiesta mostra che molte innovazioni sono il risultato di iniziative provenienti dalla base (si nota addirittura un certo pudore nel far conoscere queste esperienze, per il timore che vada perso quel carattere intimo, proprio all'istituto, e per paura di attirare l'attenzione sospetta del pubblico e delle autorità).

Distingueremo due categorie principali di differenziazione dell'insegnamento: la differenziazione attraverso forme d'insegnamento in cui le classi sono composte sulla base di *nuove forme sociali* di attività pedagogica e la differenziazione attraverso *manifestazioni o attività speciali* in cui, per determinati periodi, l'insegnamento differisce radicalmente da ciò che solitamente immaginiamo con la nozione di lezione.

Nel caso delle *nuove forme sociali* d'inse-

gnamento, i ruoli e le funzioni attribuite all'insegnante e all'allievo sono modificate. L'unità «classe» è periodicamente soppressa a vantaggio della formazione di gruppi di allievi che meglio si prestano allo svolgimento di determinate attività. Può trattarsi di attività in mezze classi o (ciò che è più ambizioso dal punto di vista della complessità) in gruppi speciali o semplicemente divisi. I gruppi differenziati a livelli – ancora più complessi per l'organizzazione scolastica – sono molto meno frequenti. Per le attività e le manifestazioni a carattere interdisciplinare di ogni tipo (che hanno spesso luogo nel momento dell'insegnamento) si raggruppano non solo gli allievi di più classi, ma anche di più sezioni o tipi di maturità. Sono ormai noti da tempo i lavori di laboratorio, le escursioni, i lavori pratici nell'ambito delle scienze sperimentali. Questi tipi di attività stentano a penetrare nel campo delle scienze umane, ove sembra che la suddivisione delle classi sia limitata a poche occasioni.

Relativamente rari sono i casi di «team teaching» (insegnamento impartito in corsi a cui danno il loro contributo, insieme o separatamente, due o più docenti).

La suddivisione delle classi obbedisce a degli imperativi puramente pratici, ma capita anche che, con questo mezzo, si voglia intensificare la partecipazione individuale. I numerosi corsi di recupero o di sostegno sono ambivalenti: da un lato testimoniano la volontà di promozione individuale, dall'altro lato la loro necessità è testimonianza di una deficienza e cioè del fatto che i bisogni individuali non sono sufficientemente presi in considerazione nelle lezioni «normali». Inoltre, la distinzione tra i corsi di «ripetizione» e di «sostegno» e i corsi «a livello» non è sempre molto chiara: si tratta di colmare dei «ritardi» oppure di promuovere gli allievi più dotati? L'inchiesta non ha potuto analizzare questo problema nel dettaglio.

Il tipo particolare di lavoro individuale è menzionato sotto due forme: il lavoro pratico a lungo termine (lavoro di semestre), che accompagna l'insegnamento normale, e lo studio indipendente (étude «sous contrat»). La prima forma non è nuova ed è abbastanza generalizzata (prepara agli studi universitari). La seconda è più ambiziosa: l'allievo è dispensato dalle lezioni e lavora secondo un piano prestabilito, con l'assistenza dei docenti responsabili. (V. Etienne Bugniet, «L'étude indépendante sous contrat», pubblicazione della CDIP, Haupt, Berna, 1982).

Nel caso delle *attività speciali*, l'insegnamento ha luogo per gruppi di allievi in periodi straordinari (giornate, settimane, ecc.), si prefigge obiettivi specifici e si svolge con metodi particolari. Si tratta di esperienze completamente nuove, molto diverse dall'insegnamento normale basato sulle lezioni di 45 o 50 minuti, che si avvicina al cosiddetto apprendimento per «progetti». La sinergia tra obiettivi interdisciplinari con una tematica aperta e metodi nuovi produce un effetto di stimolo sull'intera personalità dell'allievo (come d'altra parte su quella del do-

cente), di motivazione, di attivazione e di responsabilizzazione.

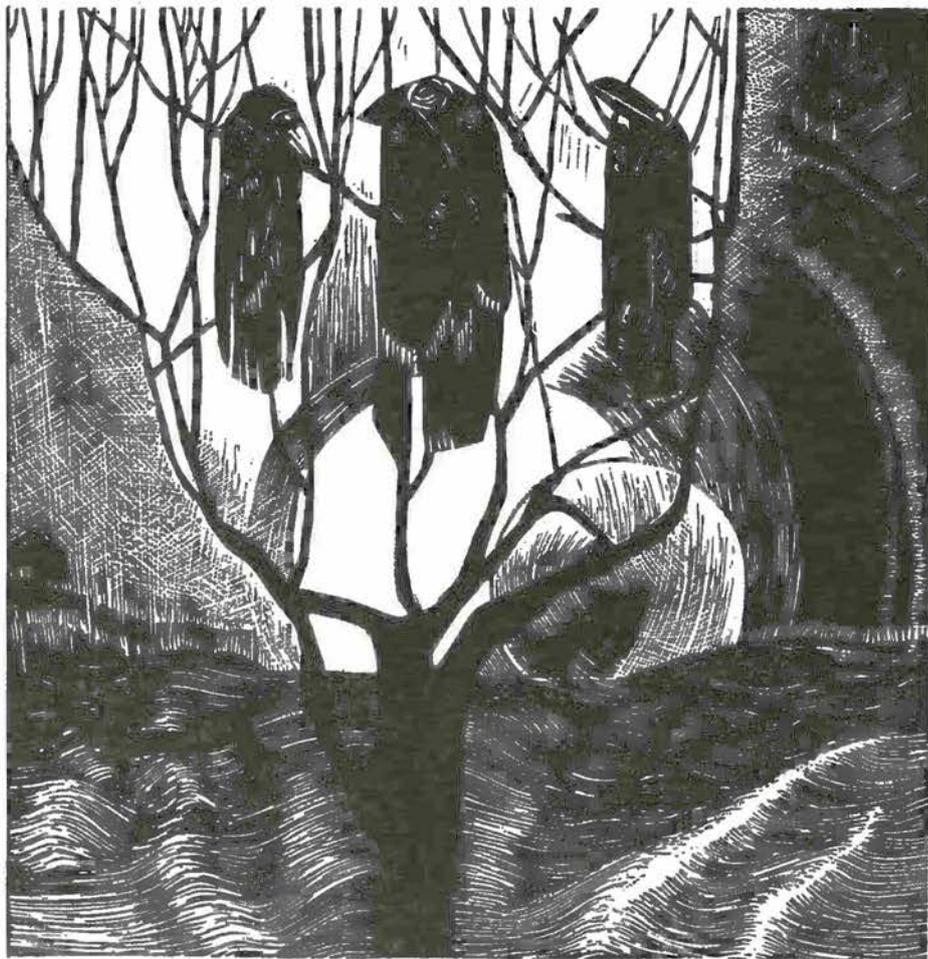
Queste forme di attività sono evidentemente molto esigenti: ecco perché non si sostituiscono all'insegnamento normale, ma lo completano. Sono attività che hanno contribuito largamente al miglioramento delle relazioni umane nelle scuole. È in questo contesto che si ricorre talvolta – anche se raramente – al contributo di persone straniere nell'insegnamento, in qualità di esperti. Il metodo dei «progetti» è diventato pressoché l'antitesi dell'insegnamento tradizionale dispensato in lezioni.

Nel campo degli orari articolati in blocchi interi (una innovazione che sta generalizzandosi), l'inchiesta rivela sempre più la presenza di blocchi d'orari messi a libera disposizione delle classi per risolvere problemi specifici o per discutere problemi interni. Si tratta pure di ore di consultazione dei docenti di classe. Alcune giornate intere sono riservate a temi particolari, a discipline, ecc. La medesima cosa vale pure per i periodi di settimane intere o di cicli di giornate che sono l'occasione preferita per i «progetti». I temi di queste giornate sono diversi e servono a compensare taluni argomenti che le materie ignorano o non possono trattare nel contesto delle lezioni. Si fanno riflessioni su questioni etiche e su problemi sociali; si intraprendono escursioni d'interesse storico-culturale, economico o ecologico, ecc.: ecco i temi più comuni di questo genere di giornate a programma aperto.

La categoria «settimane di studio» non è meno ricca. Gli obiettivi di questa forma d'insegnamento sono diversi. In generale si effettuano anche degli spostamenti, ciò che aumenta il raggio d'azione, culturale e insieme geografico, delle ricerche. Si tratta sovente di inchieste etnologiche, di incontri culturali, di scambi linguistici, di lavori pratici su temi quali «il barocco», «l'uomo e la natura», «l'ecumenismo», ecc. Nel corso di una settimana di studio una scuola può mobilitare fino a 200 allievi, 20 docenti e altre persone esterne alla scuola per trattare temi come «l'agricoltura oggi», «la magia e i culti», «il lavoro notturno», «la morte». Queste settimane hanno anche un carattere ricreativo e consentono lo svolgimento di attività compensative non meno improntate alla vita della scuola come l'orientamento, lo sport, il gioco. Inutile dire che queste attività, dette «gratuite», danno un apporto all'insegnamento d'ordine sociale e affettivo molto maggiore delle lezioni di tipo accademico. Sono dunque altrettante finestre aperte verso il mondo e verso la società.

4. La strutturazione delle materie

Contrariamente ad altri paesi, il liceale svizzero è costretto a seguire parallelamente l'insegnamento di nove discipline obbligatorie del tronco comune, alle quali si aggiungono da una a due discipline specifiche al tipo di maturità, ciò che indica una certa specializzazione pre-universitaria, ma conta poco nell'insieme. L'aspetto della preparazione a discipline universitarie è del tutto se-



Stampa di Piergiorgio Piffaretti.

condario. Paghiamo cara la nostra validità universale dell'esame di maturità con l'obbligo di studiare un elevato numero di discipline comuni (mentre altrove le opzioni quasi equivalgono alle discipline comuni). I tentativi di apertura non sono mancati, ma la maggior parte è fallita. Al momento della revisione dell'ORM (1972) si trattava di introdurre l'economia e le lingue moderne. Invece di incorporarle come opzioni equivalenti, si è preferito creare due nuovi tipi (D e E), ciò che non cambia niente al sistema. Altri tentativi sono stati intrapresi sul piano cantonale con l'introduzione della psico-pedagogia (AG) o delle discipline artistiche (BS, GE), ma questi tipi cantonali non sono totalmente riconosciuti. La CDIP ha, da parte sua, proposto un modello di sistema a opzione limitata, in cui il tronco comune sarebbe ridotto a vantaggio del numero di opzioni (v. il rapporto «La riduzione dei tipi e delle discipline di maturità»). Nessuno di questi tentativi si avvicina neppure lontanamente ai sistemi a opzione con una vasta libertà di scelta, in vigore nella maggior parte dei paesi stranieri. Il sistema a opzione più spinto che si conosca attualmente obbliga l'allievo a comporre il suo «menu» in modo da soddisfare le esigenze dell'ORM, e riprodurre il profilo di un tipo federale.

La struttura delle nostre discipline è di conseguenza rigida e concede poca libertà agli innovatori. L'inchiesta rivela nondimeno che

si desidera rendere più elastico il sistema. Gli innovatori sono confrontati con un dilemma rappresentato da due tendenze innovative contraddittorie. Da una parte si chiede maggiore flessibilità, maggior margine di manovra e una riduzione delle materie, ma dall'altra si rifiuta di rinunciare all'ambizione di una cultura generale. È un conflitto di tendenze centrifughe e centripete: da un lato la ricerca di una cultura fondamentale, di un legame creato da un bagaglio di nozioni comuni che permettano di comunicare, ciò che presuppone un insegnamento sistematico, ordinato e deduttivo, e l'educazione ai valori fondamentali; ma la nostra società esige d'altro lato un insegnamento pluralista, aperto e differenziato, che rispetti i bisogni dell'individuo e di cui nessuna materia e nessun metodo possa rivendicare il monopolio. I metodi di questa tendenza sono piuttosto induttivi, euristici, imperniati sulla capacità di risolvere dei problemi. L'intensità e la curiosità di spirito con i quali si avvicinano i «campi di apprendimento» contano più delle materie o del sapere enciclopedico. Le due tendenze, tanto l'universalista come la pluralista, sembrano tenute in equilibrio dagli innovatori che cercano di rendere più flessibile lo schema delle nostre discipline di maturità. L'inchiesta testimonia anche questa moderazione.

La maggior parte delle materie facoltative segnalate rivela un bisogno di contenuti

nuovi e diversificati. Nonostante la varietà dell'offerta, il numero di queste discipline rimane limitato. Gli argomenti più comuni sono le lingue, le tecniche di lavoro, i corsi su problemi sociali, etici ed epistemologici, filosofici (dove questa disciplina non è obbligatoria), la civica, i media (a parte l'informatica che gode attualmente di un trattamento particolare). Questi corsi hanno anche chiaramente un valore ricreativo.

I sistemi a opzione segnalati al momento dell'inchiesta costituiscono una struttura particolare delle discipline. I cantoni interessati utilizzano il margine di libertà lasciato dall'ORM (che prescrive l'elenco delle materie obbligatorie), per offrire una scelta di opzioni che sono altrettante occasioni di approfondimento; vogliono unire i vantaggi delle due tendenze, quella universalista e quella pluralista, o almeno limitarne gli svantaggi. I corsi a opzione aprono una breccia, ma la varietà delle scelte è necessariamente limitata e le discipline obbligatorie conservano la loro posizione di privilegio. Le opzioni dovrebbero motivare gli allievi e offrire loro l'occasione di approfondire una materia. Il primo obiettivo, quello della motivazione, non è sempre stato raggiunto: la signora Regula Schröder-Naef ha interrogato alcuni liceali zurighesi e ha constatato che la limitazione delle scelte non ha stimolato la curiosità intellettuale degli allievi. Il secondo obiettivo sembra essere stato raggiunto dalla maggior parte degli innovatori. Prova ne è che quasi tutti i sistemi a opzione hanno ottenuto uno statuto definitivo dopo un periodo di sperimentazione.

I sistemi a opzione segnalati possono essere classificati in due grandi famiglie: le op-

zioni a carattere complementare che formano il «menu» fisso e quelle a carattere costrittivo che si sostituiscono allo schema unico delle discipline. I sistemi a opzione hanno inizio generalmente con il 12.mo anno di scolarità, quando l'ORM permette l'abbandono di talune discipline, ciò che concede il tempo necessario per l'introduzione delle opzioni. La maggior parte di esse estende la scelta non solo a materie nuove, ma anche a materie principali, ciò che permette le opzioni dette «forti» o rinforzate. Il fatto di approfondire anche le discipline obbligatorie è un segno tipicamente svizzero. La maggior parte dei sistemi a opzione è stata creata tra il 1968 e il 1975, nella fase di maggior crescita quantitativa, quando, con maggiore frequenza, furono fondati nuovi licei e nuove sezioni.

Nei sistemi a opzione a carattere costrittivo la valutazione viene effettuata con l'assegnazione delle note. Sono rari i sistemi che alle opzioni affiancano i livelli, poiché ciò porrebbe dei problemi di organizzazione non irrilevanti.

5. Le innovazioni nel campo della valutazione, della selezione e degli esami

Il campo della valutazione lascia poca libertà alle scuole di intraprendere delle innovazioni. È sottomesso a una regolamentazione cantonale nell'ambito della quale docenti o scuole singole non possono prendere iniziative indipendenti. Il campo d'azione è ridotto, ma non inesistente.

Le riforme menzionate nell'inchiesta indicano la tendenza verso una valutazione più

globale della personalità dell'allievo, verso criteri di valutazione più ampi e più trasparenti, verso controlli a più prospettive e a confronti intersoggettivi. Parecchi licei si conformano alla nuova attitudine di valorizzare le acquisizioni positive e la personalità completa degli allievi.

Le modalità d'intesa tra insegnanti per le decisioni sulle note finali sono state migliorate notevolmente.

Dal momento che la pratica quotidiana della valutazione è di esclusiva competenza degli insegnanti, i direttori non hanno potuto rispondere al loro posto. L'inchiesta non ha dunque potuto delucidare la situazione relativa allo sviluppo del comportamento individuale degli insegnanti sulla valutazione e, in particolare, non hanno potuto chiarire se la valutazione formativa nelle diverse didattiche della disciplina è avanzata.

In talune scuole si avverte il disagio che provano i docenti di fronte all'aspetto aleatorio e soggettivo della nota da loro stessi assegnata. Ecco perché si raggruppano per discipline per fissare i loro criteri di valutazione. In un istituto si consultano addirittura gli allievi.

La procedura inversa, quella cioè della valutazione degli insegnanti da parte degli allievi, è rara, ma non del tutto inesistente; in due scuole gli allievi possono valutare i loro progressi e formulare le loro osservazioni. Quanto alla valutazione dei lavori scritti – talvolta giudicata, a torto, più oggettiva – essa è particolarmente oggetto di regolamentazioni: qualche riferimento indica dei miglioramenti. L'analisi è talvolta ambigua poiché è difficile sapere se le innovazioni a livello di regolamenti nascono da una volontà collettiva del corpo insegnante o se i docenti sono costretti alla cooperazione da misure coercitive.

L'inchiesta permette in definitiva di concludere che nel campo della valutazione c'è un timido sforzo verso l'innovazione.

Lo sviluppo quantitativo

La discussione attorno all'insegnamento liceale è imperniata sull'accrescimento del numero degli allievi e del numero degli istituti, con la conseguente decentralizzazione, così come sull'aumento dei tipi di maturità.

Questo sviluppo è considerato come un dato di fatto che richiede qualche interpretazione e qualche spiegazione che non è ancora stata data.

Il problema che si pone è quello di sapere se la spinta quantitativa e i cambiamenti strutturali hanno facilitato oppure ostacolato le riforme interne o i miglioramenti qualitativi. C'è una relazione tra questi fattori?

Il rifiuto delle proposte dei rapporti «Insegnamento secondario di domani» e «La riduzione dei tipi e delle discipline di maturità» hanno per causa questa crescita strutturale e quantitativa? I direttori e gli insegnanti avevano il tempo di occuparsi di altri problemi oppure erano totalmente presi dalla preoccupazione creata dalla gestione dell'espansione e dai problemi che quotidiana-

Concerto, disegno a penna di Rodolfo Soldati.



mente ne derivano? (Alcuni direttori confessano di aver passato più tempo a cercare insegnanti e a sistemare nuove costruzioni che a sorvegliare l'insegnamento).

Tentiamo ora di analizzare i seguenti problemi:

- la crescita strutturale e quantitativa e i suoi diversi fattori,
- le relazioni tra le riforme degli ultimi 15 anni e i cambiamenti strutturali e quantitativi.

Alcuni dati

Dal 1963 al 1975 - in 13 anni - sono state istituite 37 scuole di maturità; dopo questo periodo non ne furono create che quattro. Il periodo della più forte espansione si situa tra il 1968 e il 1975 con 29 scuole inaugurate.

Nel 1968, in 24 Cantoni si contavano 57 scuole di maturità con, complessivamente, 193 tipi (A, B, C) a insegnamento continuo. Nel 1983 le scuole erano 123 in tutto il Paese, per un totale di 391 tipi (A, B, C, D, E). Tra il 1970 e il 1982, il numero dei liceali (tra il 10.mo e il 13.mo anno di scolarità) è più che raddoppiato: da 22.247 è salito a 53.238, cioè dal 100 al 239%.

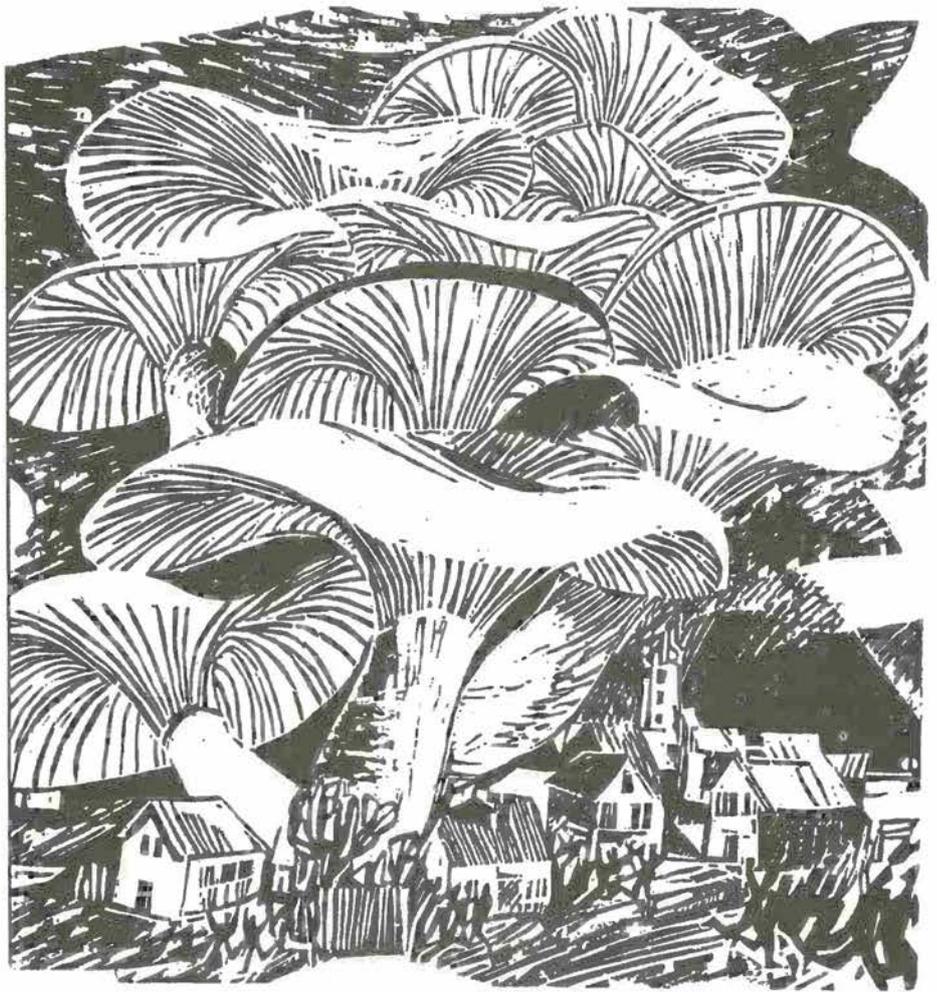
L'indice di crescita è cambiato d'anno in anno: dal 1970 al 1975 la progressione è più lenta (+41%, sulla base del tasso del 1970), mentre dal 1975 al 1980 è quasi raddoppiata (+79%). Dal 1981 c'è stabilità fino al 1984, anno in cui comincia la decrescita. La diminuzione era prevedibile, poiché il tasso di natalità dal 1974 non aveva cessato di abbassarsi. Gli effetti di questo abbassamento hanno ora raggiunto il liceo, dopo aver toccato i cicli precedenti.

Il numero dei giovani delle classi d'età corrispondenti alla scolarizzazione liceale è continuamente aumentato dal 1970 al 1983. Gli adolescenti di 16 anni che si trovavano al decimo anno di scolarità erano dell'ordine dell'11,1% nel 1971 e del 15,4% nel 1982 (15,7% nel 1981). I fattori di questa crescita proporzionalmente più alta rispetto a quella della popolazione sono fra l'altro i seguenti:

- l'aumento del numero degli allievi nei corsi più esigenti del primo ciclo secondario;
- l'aumento del numero delle giovani che affrontano la via degli studi;
- lo spostamento di studenti dalla scuola magistrale di tipo seminariale verso i licei;
- la creazione di nuovi tipi di maturità.

Come tutte le scuole, i licei hanno fatto fronte a questo afflusso con l'aumento del numero degli allievi per classe e con l'aumento del numero delle sezioni. I dati relativi sono disponibili a partire dal 1977, anno in cui le classi di maturità furono 2.368 (media di 18 allievi per classe), compresi i corsi di maturità per adulti. Sei anni più tardi, il numero delle classi era aumentato del 23,2% con una media di 19,1 allievi per classe. Nel 1980 la media degli allievi per classe era di 19,5.

Più allievi, più classi, più scuole: aumenta la domanda d'insegnanti. Mancando una statistica sugli insegnanti, è impossibile sapere, in quegli anni, era disponibile un suffi-



Stampa di Daniele Cleis.

ciente numero di docenti con formazione completa. V'è motivo di credere che si siano aperte le porte a universitari preparati dal punto di vista scientifico, ma con scarsa formazione pedagogica.

L'aumento degli effettivi ha provocato una impennata nei bilanci cantonali per l'educazione. I dati per valutare la spesa per allievo sono purtroppo inaccessibili. La spesa per l'insegnamento secondario (licei, scuole diploma, scuole di commercio) ha seguito, tra il 1970 e il 1980, la curva ascendente dei costi generali per l'educazione e la ricerca. Nel corso di questi 11 anni, il suo aumento fu spesso anche più elevato di quello dei costi per l'educazione in generale. Le spese totali si sono moltiplicate per 1,5 (prezzi correnti) e rispettivamente per 0,5 (prezzi costanti). (V. S. Kislig, «Kosten und Ausgaben des Bildungswesens», 2° parte del rapporto dell'OCDE, OFES, 1983).

Sintesi

Nel corso di questi ultimi 15 anni i licei svizzeri hanno vissuto una crescita quantitativa mai conosciuta, hanno subito numerose trasformazioni strutturali e hanno anche beneficiato di molti miglioramenti qualitativi. La prima fase, terminata verso il 1975, è stata più movimentata della seconda, che ha

preso fine verso il 1982. L'inchiesta sulle riforme indica che durante la prima fase sono state intraprese molte innovazioni e ciò malgrado le turbolenze della crescita e le conseguenze delle ultime due revisioni dell'ORM. È di questo periodo l'offerta agli allievi della possibilità di scelta grazie ai sistemi a opzione. Il rapporto «Insegnamento secondario di domani» si è ispirato a queste tendenze che allora prevalevano e che sembra abbiano anche sollecitato gli innovatori. Questa prima fase è contrassegnata da un parallelismo tra crescita, ristrutturazione e riforme interne. L'atmosfera di alta congiuntura, alleata a ciò che oggi si considera come una «euforia» riformista, ha fatto la sua parte e sembra aver determinato questo dinamismo.

A partire dal 1975, gli effettivi delle scuole sono aumentati ancora più di prima, ma il clima sociale è cambiato. I fattori che hanno determinato questo cambiamento sono: gli effetti della prima recessione del 1973/74, la paura di un numerus clausus imminente nelle università e la prospettiva della diminuzione degli effettivi (che cominciava a farsi sentire nelle prime classi elementari). Sembra che siano allora stati anticipati taluni cambiamenti strutturali atti a contenere le prevedibili conseguenze quali la stagnazione economica, la soppressione di posti d'insegnamento, la saturazione del mercato

dell'impiego nel settore degli universitari, le restrizioni di bilancio a livello della Confederazione e dei Cantoni. Si era forse così tanto assillati dalla gestione della crescita di ordine qualitativo? I risultati dell'inchiesta danno l'impressione che dal 1981, quando comincia la diminuzione degli effettivi, siano stati messi in cantiere molto meno di prima progetti di riforma e siano state avviate innovazioni molto meno importanti. Il rinnovamento pedagogico e il miglioramento qualitativo dell'insegnamento sono compiti costanti che devono essere assunti tanto in tempi buoni come in tempi meno buoni, oggi come ieri.

Al problema iniziale delle relazioni tra cambiamenti strutturali e qualitativi, si può in definitiva rispondere affermativamente. Una relazione c'è sicuramente, anche se non molto stretta. Ma il senso di questa interrelazione è l'opposto di ciò che, superficialmente, si potrebbe supporre: la crescita quantitativa non ha ostacolato, bensì ha facilitato le riforme e la stagnazione economica ha piuttosto paralizzato il processo di rinnovamento. La situazione economica e sociale sembra dunque esercitare un'influenza determinante sullo spirito innovatore delle scuole. (Che ne sarà nei prossimi anni, in un'epoca in cui si esalta l'innovazione per far fronte ai bisogni di ristrutturazione e di competitività economica?).

Questo nostro cenno panoramico sulle innovazioni di un'intera epoca può provocare al lettore attento due reazioni opposte: l'uno sarà fiero di dimostrare come sia possibile l'introduzione delle più disparate innovazioni senza con ciò modificare il quadro legale o il sistema esistente, l'altro sarà un po' deluso per rapporto alle speranze degli anni 70 e avrà la prova che è impossibile procedere a dei cambiamenti fondamentali senza una modificazione sostanziale dell'ORM. Per quest'ultimo ogni misura di riforma è marginale se non è sorretta da un cambiamento del quadro normativo. Per l'uno il bicchiere è mezzo pieno, per l'altro è mezzo vuoto.

Conclusione

Lo sguardo che abbraccia il periodo considerato induce a chiedersi a che punto siamo oggi: quale è la situazione? Quali sono le prospettive? Crediamo di poter riassumere la situazione attuale nei sei seguenti punti principali.

1. La crescita quantitativa è terminata

Il punto culminante è già stato superato, restano ancora da fare alcune sistemazioni di carattere strutturale. Sarà difficile ottenere i mezzi per questo compito. I licei non subiranno affatto la riduzione che si potrebbe temere stando ai dati demografici, poiché la domanda sociale di formazione secondaria post-obbligatoria resta relativamente alta. Rispetto agli anni 70, disponiamo di un maggior numero di docenti con una formazione pedagogica un po' più completa. La presenza di personale competente dovrebbe permettere la realizzazione di riforme

fondamentali, soprattutto nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti, formazione che i docenti del ciclo primario hanno già compiuto. Siccome, per parecchio tempo, l'attuale composizione del corpo insegnante non subirà variazioni importanti, sarà necessario offrirgli il perfezionamento necessario per evitare la fossilizzazione e mantenere una certa flessibilità innovatrice.

2. Plethora di materie, sì o no?

Tutti sono d'accordo nel denunciare la plethora di materie e di contenuti (risultato della consultazione sulla riduzione dei tipi e delle discipline di maturità). Se fosse possibile pervenire a un consenso sui programmi di maturità, si potrebbe ridurre la parte enciclopedica a vantaggio di nuovi metodi di lavoro più attivi, che non sono attualmente sperimentati se non da pochi pionieri.

3. I metodi di insegnamento devono essere esaminati

Fra i docenti, c'è un tacito consenso sul modo di insegnare. I metodi sono messi in discussione, peraltro raramente, a livello di associazioni e ci si preoccupa soprattutto del contenuto delle discipline. Senza voler infierire sulla responsabilità individuale e sull'etica professionale degli insegnanti, ci sia permesso di proporre un esame dei metodi alla luce delle attuali esigenze del liceo. È un compito che i docenti stessi dovrebbero compiere, eventualmente all'interno delle singole sedi e con la collaborazione del Centro per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie.

4. I direttori di liceo hanno un ruolo decisivo

In questo processo di riflessione e di rinnovamento incombe ai direttori il ruolo di mediatori tra gli interessi delle diverse discipline e le responsabilità pedagogiche generali. Essi devono conservare il margine di manovra non trascurabile e necessario (da qui il loro postulato di una ORM quadro) per promuovere un insegnamento flessibile e innovatore, ma devono anche, d'altra parte, difendere gelosamente il riconoscimento dei certificati rilasciati dai loro istituti. Sta a loro dimostrare che le innovazioni sperimentate possono contribuire al miglioramento e all'elevamento del livello liceale e che l'insegnamento è veicolo di qualcosa di più del semplice sapere e dei semplici contenuti.

5. L'opinione degli ex-allievi

Esistono pochi studi relativi al giudizio che gli ex-allievi danno sulla loro esperienza liceale. La signora Regula Schröder-Naef ha interrogato nuovamente, tre anni dopo il conseguimento della maturità, gli studenti zurighesi di cui già si è detto («Von Mitterschule zur Hochschule», Pädagogische Abteilung, Erziehungsdirektion Zürich, Haupt, Bern, 1980). La Schröder afferma che, secondo gli ex-studenti liceali interpellati, il compito più importante dell'insegnamento

secondario sarebbe quello di insegnare a pensare in modo indipendente, insegnare l'uso di tecniche di lavoro individuali, dare una certa cultura generale, favorire la formazione della personalità, introdurre ai problemi di attualità, creare degli interessi. La maggior parte degli interpellati pensa che la preparazione specifica agli studi futuri è di secondaria importanza. Essi ritengono che la loro scuola li ha preparati bene solo nel campo della cultura generale e della conoscenza delle diverse discipline. La preparazione metodica e le tecniche d'apprendimento sono giudicate mediocri. Queste opinioni sono rappresentative tanto per Zurigo come per l'insieme di tutta la Svizzera e confermano il bisogno di innovazioni che stimolino l'attività autonoma e la responsabilità dell'allievo.

6. La sfida della società e delle università

I bisogni della società in materia d'insegnamento secondario liceale sono difficili da definire: nell'opinione delle associazioni professionali e padronali o semplicemente nei media, che esprimono «l'opinione pubblica», appaiono confusi e spesso contraddittori.

Le esigenze delle università non lo sono di meno poiché sono troppo diverse. I pretesi bisogni di formazione superiore sono spesso espressi da docenti liceali che scelgono i loro metodi e insegnano la loro materia sul modello delle esperienze universitarie personali. È auspicabile che in futuro le esigenze delle diverse discipline universitarie non siano affrontate nella scuola senza una riflessione didattica preventiva. Ed è parimenti auspicabile che le scuole divengano più sensibili agli imperativi derivanti dalle previsioni a lungo termine sul mercato dell'impiego e alle necessità dei mutamenti socio-culturali. L'attuale problema dell'introduzione dell'informatica e il modo con cui tale problema è affrontato dai media fornisce un esempio probante: dopo un periodo di tentennamenti, ci si è buttati nell'attivismo e nel recupero a tutti i costi. Se gli obiettivi in materia d'informatica non sono integrati nella funzione globale del liceo e il loro significato non è valutato in rapporto all'insieme, corriamo il pericolo di semplicemente riempire vecchie strutture di nuovi contenuti e di assegnare all'informatica lo statuto di disciplina speciale, mentre essa ha prima di tutto la funzione di strumento ausiliario che trova posto in ogni disciplina. Nel periodo di continuo mutamento socio-economico che stiamo attraversando, la portata della sfida è gravida di conseguenza. Il liceo stesso deve essere in grado di far fronte a questa realtà con la costante ridefinizione dei suoi compiti.

¹⁾ Traduzione del testo francese, tolto dal quaderno «Materiali per lo sviluppo dell'insegnamento secondario», di Jean-Pierre Meylan e Verena Ritter, edito dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, dicembre 1985.

Attività di controllo della lingua italiana nelle classi pilota di quinta elementare: descrizione di un iter valutativo

Nel corso del mese di novembre l'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato un rapporto nel quale sono raccolte tutte le attività di controllo, relative all'insegnamento dell'italiano, svolte durante l'anno scolastico 1985/86 nelle classi pilota di quinta elementare.

La ragione di tali attività è la medesima che ha ispirato le indagini precedenti, cioè quella di raccogliere informazioni precise ed oggettive circa l'esito del rinnovamento in atto e di accertare, in particolare, la conformità dei risultati ottenuti con gli obiettivi perseguiti dal programma.

Quest'anno le verifiche si sono imperniate sulla definizione di alcuni livelli fondamentali di competenza testuale e sull'analisi delle abilità di lettura e di scrittura conseguite dagli allievi a conclusione della scuola elementare (prove di fine ciclo).

Alcune di queste verifiche avevano quindi una funzione formativa, ossia quella di fornire delle indicazioni puntuali sul percorso di apprendimento; altre quella sommativa di misurare il grado di raggiungimento degli obiettivi di padronanza. Ed è appunto nell'ambito delle indagini del primo tipo che si deve inscrivere una ricerca concernente la capacità di produzione di un racconto da parte di ragazzi di 10/11 anni.

Presentazione

Questo studio è stato dettato dalla duplice motivazione di:

a) evidenziare dei parametri di competenza in riferimento all'uso di un tipo di testo¹⁾ a cui fa esplicitamente riferimento il programma della scuola elementare;

b) constatare in quali ambiti si esplicitano delle differenze fra le strutture superficiali della lingua scritta e di quella orale.

A tale scopo, in una prima fase abbiamo letto e fatto leggere ad un certo numero di allievi un racconto, verificandone la comprensione; successivamente abbiamo loro chiesto di riformulare per iscritto e oralmente la storia udita o letta.

Abbiamo considerato le produzioni elaborate sia dal punto di vista del loro contenuto (presenza delle unità informative) che della loro fluidità discorsiva (pertinenza dei dispositivi comunicativi messi in atto per lo sviluppo della narrazione) e complessità sintattica.

La prova ha interessato 100 allievi delle classi pilota.

Prima di entrare nel merito dei risultati è doveroso ricordare due aspetti caratterizzanti la lingua e a cui bisogna riferirsi quando si osserva questo strumento comunicativo.

Il primo è che i contenuti dei nostri atti comunicativi, siano essi argomenti, sentimenti o avvenimenti, sono spesso complessi e multidimensionali. Con la lingua non possiamo che descriverli, elemento dopo elemento, in modo seriale. Per comunicare le vere relazioni intercorrenti fra le unità di una descrizione, il parlante (o lo scrivente) deve utilizzare delle strategie organizzative, delle strutture sintattiche, delle convenzioni retoriche; e tutto questo tenendo conto delle conoscenze e delle capacità di inferenza del destinatario.

Il secondo problema è che il significato di ogni unità linguistica non è immutabile, ma dipende pure dal contesto. Ogni unità linguistica è una struttura polisemica, ossia possiede una potenzialità informativa multipla, così che si possono comunicare numerose idee per mezzo di combinazioni e permutazioni di relativamente poche parole; ma questo solamente se i nostri interlocutori sanno scegliere quello adatto tra tutti i significati.

Questi problemi sono intrinseci al linguaggio, sia esso scritto o orale. La differenza fra queste due modalità è che nella situazione comunicativa orale vi sono molti più indicatori, oltre alle stesse parole, che il ricevente può utilizzare per costruire le sue interpretazioni. Nella maggior parte delle situazioni in lingua orale il soggetto divide con il suo interlocutore un medesimo quadro temporale

e spaziale; ne consegue che una parte del significato elaborato dal parlante può essere rinforzata dal contesto extralinguistico.

Egli può esprimere i significati con i gesti, l'espressione del viso, il tono della voce. La situazione interattiva è inoltre importante per il seguente aspetto: essa permette al parlante di controllare continuamente l'interpretazione del discorso; allo stesso modo il destinatario può richiedere un supplemento di informazioni a colui che si esprime. Nella lingua scritta il lettore non dispone più del quadro di riferimento spaziale e temporale relativo al testo. Al di fuori della propria competenza sintattica il lettore non dispone che della punteggiatura per isolare i sintagmi e le proposizioni. Da ultimo, non essendo presente lo scrivente, il lettore deve basarsi unicamente sulle proprie abilità linguistiche per sormontare le difficoltà di comprensione. Colui che scrive deve pertanto essere molto più preciso di quanto lo sia necessario in una conversazione. Mancante il supporto extralinguistico, egli deve infatti strutturare con particolare cura il suo testo, in modo da comunicare anche le relazioni che intercorrono fra le diverse unità informative, operazione questa abbastanza complessa, visto che man mano che il numero dei concetti da segnalare aumenta, anche l'operazione di coesione diventa più difficoltosa.

Nel caso di un testo scritto però il mittente non è costretto a produrre un determinato contenuto in maniera immediata. Il messaggio scritto si può costruire in un intervallo di tempo che autorizza delle riprese, dei cambiamenti, delle correzioni. In altre parole esso consente un suo riesame, mentre quello orale non offre le stesse possibilità. Quest'ultimo lo si può correggere soltanto aggiungendo delle nuove frasi a quelle precedenti. Se si desidera emendarlo o rettificarlo non si ha altra possibilità che quella di prolungarlo con un altro messaggio.



Risultati

a) Analisi del contenuto

Per osservare la significatività dei nuovi testi in rapporto all'originale abbiamo controllato quante e quali delle unità informative erano state richiamate, rilevando che, indipendentemente dal fatto che la modalità di resa sia orale oppure scritta, in generale gli allievi sanno rievocare i tratti essenziali del racconto.

In ambedue i tipi di racconto sono sempre indicati i protagonisti dell'episodio, i nodi dell'intrigo e la conclusione dello stesso.

Esistono comunque delle differenze che tendono ad evidenziare una maggiore ricchezza di contenuti nei lavori scritti. Infatti in quest'ultimi troviamo, in una percentuale abbastanza sostenuta, accanto ai nuclei informativi di base, altri elementi descrittivi che svolgono una funzione integrativa; elementi che sono scarsamente presenti nelle produzioni orali.

D'altra parte nei racconti orali i discenti sono molto più prolissi nell'introdurre nuovi elementi che comunque non appaiono in opposizione con il senso della storia. A prima vista questo dato sembrerebbe contraddire quello secondo cui gli allievi incontrano meno difficoltà nel comprendere un racconto esposto oralmente che non per iscritto. In realtà non è così poiché le competenze richieste non sono le stesse.

Una comprensione corretta implica delle buone capacità interpretative da parte del soggetto, ossia che egli sappia non solo cogliere le informazioni espresse in maniera esplicita, ma pure stabilire una rete di legami logicamente coerenti fra i differenti elementi testuali.

La riproduzione di un racconto necessita, invece, per quanto attiene al suo contenuto, che l'allievo riesca a parafrasare in maniera più o meno puntuale il testo originale.

È pertanto naturale che nel nuovo testo il numero delle informazioni possa variare a seconda che esso venga redatto osservando direttamente la fonte oppure no. Questo non incide però sullo svolgimento dei tratti essenziali del racconto visto che nel corso dell'ascolto la mente opera una selezione delle informazioni depositando nella memoria quelle di maggior valore.

b) Analisi della fluidità discorsiva

Sotto questa denominazione abbiamo inteso considerare una serie di fenomeni che riguardano le relazioni tra le frasi di uno stesso testo quali:

- la coordinazione frasale (utilizzo dei connettivi);
- la tematizzazione (analisi dello statuto dei soggetti delle frasi e delle loro relazioni nel testo);
- la concordanza morfologica tra soggetto e predicato;
- le forme di anacoluto.

In tutti i settori considerati abbiamo rilevato una maggior fluidità discorsiva nelle produzioni scritte rispetto a quelle orali. Ci sembra che le differenze notate traducano un'evol-

zione importante a livello della strutturazione del discorso.

Nei testi orali gli allievi operano tramite delle semplici giustapposizioni talvolta sordinate a causa di procedure di tematizzazione e pronominalizzazione lacunose.

Negli elaborati scritti gli scolari testimoniano una maggiore sicurezza nell'uso di talune regole di coreferenza, regole che sono alla base di un'espressione sintagmatica corretta, e nella capacità di esporre, tramite i funzionali adatti, relazioni semantiche di tipo causale.

c) Analisi del volume di produzione

Per quanto riguarda questa voce, si è notato che negli elaborati scritti le frasi sono mediamente più lunghe che non nei racconti orali. Questo è soprattutto cagionato dal fatto che nei testi scritti i gruppi nominali sono più complessi, e pertanto composti da più parole.

La scarsa presenza di aggettivi, avverbi, gruppi preposizionali nelle produzioni orali si può spiegare, da una parte, con l'impossibilità da parte degli allievi di controllare in modo preciso e particolareggiato le informazioni del testo; dall'altra con la preoccupazione di non perdere quanto depositato nella memoria. Ciò li porta a riprodurre solo l'essenziale.

Dal punto di vista qualitativo si è riscontrata una presenza più frequente di subordinate nei testi scritti. Questo a causa di un uso maggiore di relative e complete, le quali hanno contribuito a conferire sul piano testuale una maggiore articolazione dei contenuti.

Per quanto concerne l'esecuzione sintattica abbiamo constatato la presenza negli elaborati di un notevole numero di frasi relative e di alcuni periodi composti da una principale e da subordinate di primo e secondo grado.

L'uso delle relative è stato determinato dalla necessità di precisare i comportamenti o le circostanze di taluni atti dei protagonisti, operazione questa che sul piano dell'intero racconto ha portato ad una maggior completezza delle unità informative.

Molto più significativa è apparsa comunque la presenza di periodi in cui le proposizioni erano disposte a vari livelli gerarchici. Esse hanno testimoniato la ricerca, da parte degli allievi, di strutture linguistiche di tipo più formale atte a rappresentare un discorso argomentativo. Strutture che esemplificano uno sforzo del pensiero per inquadrare logicamente un certo contenuto tramite l'uso di regole sintagmatiche abbastanza complesse in rapporto alle capacità di esecuzione linguistica degli allievi.

Per terminare, in questa ricerca è apparso ancora in maniera evidente come, a causa dell'assenza dei fattori paralinguistici, la lingua scritta richieda una più rigorosa organizzazione formale, e, di conseguenza, come più di quelle orali, sono le esercitazioni in lingua scritta che influenzano maggiormente le modalità di apprendimento del sistema simbolico. Questo perché, come abbiamo precedentemente asserito, la pecu-

liarità della lingua scritta, è che essa, a differenza di quella orale, richiede, per soddisfare la sua funzione referenziale, un particolare sforzo da parte del soggetto; non avendo egli a disposizione, per precisare il suo pensiero, sia il supporto attivo del reale che certe possibilità espressive tipiche della comunicazione orale.

Conclusione

Dai dati ottenuti abbiamo innanzitutto rilevato che, per quanto attiene alla raccolta delle unità informative del racconto, non vi erano delle differenze e che questo non valeva più per i disposti linguistici messi in atto per la definizione del contenuto.

Infatti i racconti scritti presentano, a livello della fluidità discorsiva e dell'organizzazione sintattica, dei tratti che vanno in direzione di una maggiore coerenza e complessità. In particolare abbiamo constatato la presenza, negli elaborati scritti, di connettivi causali. Orbene, proprio perché la consequenzialità tra gli elementi di un discorso costituisce la condizione fondamentale di ogni coerenza testuale, è naturale che un testo risulterà più facilmente interpretabile tanto più saranno esplicite le sue relazioni. Indirettamente i nostri allievi hanno dimostrato come, grazie alla funzione integrativa dei connettivi, il lettore comprenda meglio il rapporto tra le frasi; e più precisamente come essi ci aiutino a correlare le frasi contigue portandoci a prevedere il nesso della relazione semantica che intercorre tra una frase e quella seguente.

Un altro fattore di coerenza è risultato l'uso anaforico²⁾ dei pronomi personali. Abbiamo appurato che nei testi scritti gli allievi si preoccupavano di segnalare la ripresa dei temi già introdotti nell'universo del discorso, mentre in quelli orali, in cui l'attenzione dei discenti era soprattutto tesa ad aggiungere linearmente delle informazioni senza riflettere sugli attanti delle azioni note in rapporto a quelle nuove, non era sempre il caso.

Christian Yserman

¹⁾ Da sempre il racconto scritto costituisce il testo di lettura privilegiato nella scuola elementare. La ragione di questa scelta risiede nel fatto che il significato dei racconti risulta generalmente avvincente per gli allievi. Infatti il racconto, per i temi trattati (paura, mistero, magia) e per l'evolversi di una storia (colpi di scena, contrasti, soluzioni), offre al ragazzo delle situazioni che lo coinvolgono emotivamente e suscitano in lui un forte interesse per taluni comportamenti.

Da un punto di vista linguistico, inoltre, la necessità di un'articolazione logica della narrazione implica delle soluzioni espositive consequenziali, e, pertanto, delle strutture fraseologiche complesse.

Per cui, imparare a raccontare significa anche imparare a coordinare e subordinare.

²⁾ Nella grammatica *anafora* è il nome dato ad un procedimento sintattico che consiste nel riprendere un segmento del discorso con un sostituendo. Il genere di anafora meglio conosciuto è la pronominalizzazione, in cui un pronome sostituisce una descrizione più dettagliata del referente.

«Tecnologie informatiche e apprendimento di base»

(Parigi 13-15 ottobre 1986)

Durante il mese di ottobre dello scorso anno ha avuto luogo a Parigi, organizzato dal CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement), organismo dell'OCSE, il congresso «Technologies de l'information et apprentissages de base» che ha permesso di puntualizzare la tematica presentata.

Lo scritto che segue vuole, sulla base dei rapporti di presentazione di tale congresso, esporre superficialmente la situazione generale inerente la possibile e proficua convergenza tra le tecnologie informatiche e l'insegnamento attuata a livello di scuola obbligatoria.

La situazione nei vari paesi

Il lavoro di analisi sulla tematica «Le nuove tecnologie informatiche (NTI) e l'insegnamento» è iniziato al CERI alla fine degli anni '70. Gli studi portanti sull'argomento¹⁾ mostrarono che all'inizio dell'attuale decennio i paesi membri dell'OCSE si dividevano in due gruppi. Da una parte chi sviluppava politiche che potevano qualificarsi come «settoriali» o «ristrette» e che avevano come scopo l'introduzione dell'insegnamento dell'informatica nelle discipline tecniche e nell'insegnamento medio-superiore (tra cui la Svizzera). Dall'altra chi sviluppava politiche definibili come «globali», miranti, oltre ad insegnare l'informatica a tutti i livelli scolastici, ad utilizzare le NTI (delle quali il computer è lo strumento centrale) nell'insegnamento e nell'apprendimento di diverse materie (la Francia, la Gran Bretagna ed alcune provincie del Canada).

Sviluppi recenti hanno però modificato questa situazione. Infatti, a partire dal 1983/84, si è assistito ad un primo allargamento delle politiche «settoriali» attraverso l'introduzione dei corsi d'iniziazione all'informatica ai livelli di scuola obbligatoria. Il concetto stesso di informatica è evoluto, diventando introduzione alla tecnologia informatica, intendendo con questo l'approccio anche alla problematica comprendente pure le analisi delle conseguenze sociali, economiche e culturali. Più recentemente, dopo il 1985, alcuni paesi, tra i quali la Spagna, l'Italia, il Portogallo e il Belgio, si sono orientati verso politiche di tipo «globale».

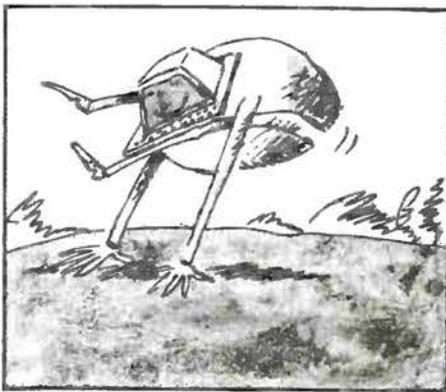
Attualmente, sempre secondo gli studi del CERI, nella quasi totalità dei paesi membri dell'OCSE si possono individuare tre tendenze:

– la formazione tecnica e professionale, limitata precedentemente ai futuri informati-

ci, si è allargata a tutti gli studenti le cui professioni saranno interessate dalle NTI;

– l'insegnamento dell'informatica, prima limitato alla fine degli studi secondari, si è spostato anche ai livelli di settore elementare e secondario inferiore, avendo come scopi la comprensione del funzionamento delle NTI e delle sue conseguenze a livello sociale;

– gli impieghi pedagogici delle NTI con scopi d'insegnamento e di apprendimento assumono sempre più importanza.



Da «L'Ordinateur individuel».

Questa ultima tendenza merita un'attenzione particolare. Molte nazioni si rendono conto che la loro scuola risulta essere, nel suo carattere, sempre meno adeguata al mondo moderno. Così, l'introduzione delle NTI come strumento pedagogico dovrebbe, non solamente condurre ad un miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento, ma costituire nello stesso tempo un potente rivelatore dei cambiamenti necessari da apportare al funzionamento della scuola e, in particolare, ai programmi di studio e ai metodi pedagogici. In questa ottica si tratta di orientarsi verso delle innovazioni fondamentali nel sistema scolastico che naturalmente non sono apportabili solo dall'aggiunta di programmi inerenti l'insegnamento dell'informatica sotto una forma settoriale o generale. Il vero obiettivo generale, secondo questa tendenza, risulta quindi essere in primo luogo un *obiettivo pedagogico e non tecnico*.

Le politiche scolastiche e le NTI

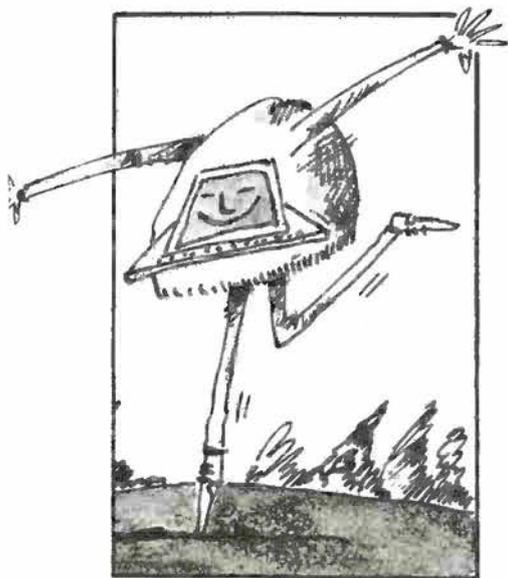
Dotazione di hardware, sviluppo di software e formazione dei docenti costituiscono le componenti principali delle strategie scolastiche per introdurre le NTI nell'inse-

gnamento. Si può affermare che in questi anni l'accento è stato posto essenzialmente sulla fornitura del materiale, a scapito del software pedagogicamente valido e della formazione dei docenti. Attualmente, invece, le varie nazioni aderenti all'OCSE tendono ad accordare un'importanza equivalente ai tre aspetti, invertendo in certi casi le priorità precedenti – almeno per quanto concerne il finanziamento – dedicandosi soprattutto alla formazione degli insegnanti e allo sviluppo di software. Inoltre, il coordinamento di queste strategie – reso complesso dai diversi partners che sono implicati – riflette la volontà dei paesi di volere un approccio globale e coordinato suscettibile di evitare le difficoltà che alcune nazioni hanno incontrato negli scorsi anni. In ognuna di queste tre strategie si possono identificare le tendenze seguenti:

– Per sostenere le loro industrie di microelettronica, le nazioni interessate hanno imposto e facilitato la scelta del materiale di fabbricazione nazionale nelle scuole e nelle famiglie degli allievi. È il caso di Spagna, Francia, Italia, Olanda, Portogallo, Gran Bretagna e Stati Uniti. Ma, alcuni paesi si stanno attualmente orientando verso materiali più conformi ai bisogni pedagogici, optando così per una *maggior diversificazione dei materiali*. Questa tendenza sarebbe facilitata dagli sviluppi paralleli di tecnologie nel campo della comunicazione, tecnologie che impongono legami e interfacce standard tra le componenti dei materiali prodotti da diversi costruttori (sia per il mercato commerciale sia per il mercato dell'insegnamento). Il concetto di *compatibilità tra materiali diversi si trasforma perciò in una questione di trasportabilità* o meno di dati. La possibilità di assemblare le diverse componenti per formare un sistema risultano evidentemente accresciute e lo saranno sempre più in futuro.

– Si assiste ad un aumento considerevole del numero dei programmi disponibili sul mercato del materiale educativo, la maggior parte di questi risultano però senza valore dal punto di vista pedagogico. Per permettere alle scuole, agli allievi – e alle loro famiglie – di acquistare programmi di qualità (la validità di un programma è impossibile da valutare attraverso un approccio superficiale), si nota la tendenza, in alcune nazioni, a *creare delle strutture aventi come obiettivo primo la valutazione dei programmi educativi*. L'Australia, il Canada, la Francia²⁾ e la Gran Bretagna hanno creato strutture del genere. Bisogna aggiungere che esiste la tendenza, da parte dell'industria e dei laboratori di ricerca universitari, a realizzare programmi utilizzabili in contesti scolastici, impiegando per questo scopo, personale competente in materia.

– *La formazione dei docenti* attualmente già inseriti nella scuola tende a organizzarsi «a cascata». Formazioni lunghe (da tre mesi ad un anno) sono impartite ai docenti più motivati da università o istituti pedagogici. Questi docenti, una volta formati, inizieranno i loro colleghi all'utilizzazione delle



Da «L'Ordinateur individuel».

macchine e delle applicazioni più conformi agli insegnamenti che abitualmente impariscono. Esempi di questo tipo di formazione si hanno in alcuni stati americani, in alcuni Länder germanici, in Scozia o in Francia. Questo approccio alla formazione non è evidentemente né il migliore né il solo.

La valutazione delle esperienze

In pochi anni le autorità preposte all'educazione, sia a livello nazionale, regionale o locale, hanno investito somme considerevoli per introdurre le NTI nell'insegnamento del settore elementare e medio. Tuttavia è importante sottolineare che queste decisioni sono state generalmente prese in seguito a pressioni esterne al sistema educativo: richieste dell'economia, interessi commerciali, pressioni sociali e culturali e considerazioni di ordine politico. La scuola sembra però, al momento attuale, meglio capace di difendersi e di trarre profitto dal materiale e dal software, poiché l'interesse dei responsabili delle scuole, dei docenti e soprattutto degli allievi - e dei loro familiari - si è rapidamente accresciuto: quasi dappertutto la domanda di formazione alle NTI sorpassa le possibilità offerte. Ma il problema principale per decidere piani nazionali o azioni regionali resta legato alla problematica *costo/efficacia* di questi nuovi strumenti. *La valutazione dell'efficacia potrà essere credibile unicamente se interesserà scuole che hanno raggiunto «la massa critica»* in termini di tempo di accesso degli allievi alle macchine, disponibilità di software di qualità e di numero di insegnanti formati, ciò che non risulta essere generalmente il caso. Da qui la tendenza di alcuni paesi a sperimentare solo in scuole o regioni dotate di questa massa critica.

La qualità dell'insegnamento

La qualità o l'efficacia dell'insegnamento - anche se sia l'uno che l'altro di questi termini dovrebbe essere precisato - è al centro delle preoccupazioni di tutti i paesi dell'OCSE. *Migliorare la qualità dell'insegna-*

mento obbligatorio significa assicurare che tutti possano acquisire delle competenze e delle conoscenze di base. La lotta contro le nuove forme d'analfabetismo, fenomeno crescente in certi paesi, la riduzione delle differenze, la prevenzione degli «échecs» scolastici, la preparazione alle esigenze professionali della società contemporanea, la capacità per ognuno di proseguire o riprendere degli studi, hanno come fondamento questa assicurazione. Questo non è una novità. Ma la tendenza, in alcuni paesi, di dar sempre più importanza agli apprendimenti fondamentali - che devono però ancora essere precisati - mette ancor più in evidenza il ruolo della scuola come istituzione di trasmissione ed assimilazione delle conoscenze.

Oltre a questo, e qui risiede la novità, se si desidera migliorare l'apprendimento del sapere e delle competenze di base occorre stimolare, parallelamente, lo sviluppo di ciò che comunemente vengono definite le «capacità superiori di ragionamento» o «competenze metacognitive», vale a dire lo spirito di analisi e di sintesi, la riflessione critica, la capacità di cercare soluzioni a problemi e la capacità di imparare ad apprendere. Queste competenze sono state certamente insegnate nel passato in modo implicito, ma non hanno sempre ricevuto la priorità che attualmente si sta imponendo nel nostro mondo tecnico dove la memorizzazione dei fatti e dei dati specifici appare sempre meno essenziale per rapporto alla capacità di ricercarli, di trattarli, di dare loro un senso e di valutarli.

Migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze cognitive e metacognitive significa anche comprendere i processi d'apprendimento messi in atto. Gli sviluppi delle ricerche in questo settore possono contribuire in modo sostanziale al dibattito attuale inerente il miglioramento dell'efficacia e della qualità dell'insegnamento.

Quale ruolo possono giocare le NTI in questi apprendimenti fondamentali e nella comprensione dei loro processi? In certe scuole «pilota» dove la «massa critica» è stata raggiunta, si è potuto constatare che le NTI hanno migliorato e modificato i processi d'insegnamento e di apprendimento. Ma, se si considera la situazione dell'insegnamento nel suo insieme, è difficile trarre conclusioni che andrebbero in questa direzione anche perché i pareri sono contrastanti, passando da entusiasmi eccessivi a prudenze rigorose. Un consenso generale sembra però convergere sui seguenti punti:

- le NTI possiedono un potenziale considerevole nel miglioramento dell'insegnamento, dell'apprendimento e nella comprensione dei meccanismi cognitivi;
- esse devono principalmente essere utilizzate per applicazioni pedagogiche nuove, vale a dire promettenti un insegnamento che non è possibile attuare con gli strumenti tradizionali a disposizione attualmente dei docenti;
- esse avranno un impatto sempre maggiore sul sapere, sulla sua trasmissione agli

allievi e sull'accesso al sapere degli allievi (banche-dati, sistemi telematici, insegnamenti a distanza).

NTI e competenze di base

Per confermare o meno il ruolo delle NTI nell'insegnamento e nell'apprendimento delle competenze di base, è stato necessario analizzare, in quattro campi applicativi e propri del sistema scolastico obbligatorio, *l'incidenza di questo ruolo potenziale.* Questi studi intrapresi a partire dal 1984, hanno avuto come interesse *la lettura*³⁾, *l'espressione scritta*⁴⁾, *i concetti scientifici e tecnologici*⁵⁾ e *l'aritmetica con i concetti matematici*⁶⁾. Ogni gruppo di studio ha proposto un suo riassunto sulla tematica inerente gli apprendimenti di queste competenze di base. La struttura comune a questi rapporti risiede nel fatto che essi hanno dapprima riflettuto sui contesti e sui meccanismi degli apprendimenti considerati ed in seguito hanno analizzato il ruolo presente e futuro delle NTI così come la loro incidenza sulla pratica pedagogica. Riassumendo, oltre alle osservazioni e alle proposte operative dei singoli gruppi di lavoro, si è osservato che l'analisi del ruolo giocato dalle NTI nel miglioramento di questi apprendimenti e dei processi cognitivi che ad essi sono intimamente legati, induce obbligatoriamente ad una riflessione fondamentale sugli obiettivi, sul contenuto dell'insegnamento e sui metodi pedagogici. Questa osservazione conferma l'ipotesi della *dinamica rinnovatrice che viene a crearsi allorché le NTI vengono inserite in quantità e con qualità sufficienti nel sistema educativo.*

La conferenza ha quindi avuto come scopo la discussione di questi rapporti e ha consentito il confronto diretto tra le varie «scuole», permettendo la verifica delle esperienze e la conoscenza degli obiettivi programmatici che esse intendevano perseguire e valutare. Su questi obiettivi si sono sviluppate le discussioni che hanno toccato gli argomenti impliciti alla tematica e hanno cercato di evidenziare punti comuni di interesse che possano essere tradotti in ricerche e portati avanti dal CERI nel corso dei prossimi anni.

Marco Beltrametti

docente SSP/SM

¹⁾ *L'education et les nouvelles technologies de l'information* - rapporti dei gruppi di lavoro (CERI) 9-12 luglio '84.

²⁾ CESTA - *Centre d'Etudes des Systèmes et des Technologies Avancées* - che propone una biblioteca di software didattico a disposizione di docenti e scuole.

³⁾ *La lettura* - presidente del gruppo: G. De Landsheere, direttore del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Liegi.

⁴⁾ *L'espressione scritta* - presidente del gruppo: Bertram Bruce, BBN Laboratories, Inc. USA.

⁵⁾ *I concetti scientifici e tecnologici* - presidente del gruppo: Yves Le Corre, Département de Physique, Université de Paris VII, Francia.

⁶⁾ *L'aritmetica e i concetti matematici* - presidente del gruppo: Jim Howe, Department of Artificial Intelligence, Università di Edinburgo, GB.

La Scuola cantonale di commercio

L'esperienza positiva di una riforma

Un decennio di dibattiti e una decisione fondamentale

Dal 1970 al 1980 si assiste nel Ticino (ma anche altrove, come conseguenza dello scossone sessantottesco) a un proliferare di rapporti estremamente critici nei confronti della situazione scolastica esistente, nel contempo ricchi di idee e di proposte di rinnovamento. È un'epoca di accesi dibattiti, ai quali partecipano un po' tutti gli addetti ai lavori, pieni di speranze, di entusiasmo e di ottimismo e convinti che si deve pur mutare qualcosa nella scuola, visto che anche il mondo sta cambiando repentinamente. Nel decennio è importante per la SCC (la Scuola cantonale di commercio di Bellinzona) la decisione politica di mantenerla nell'ambito delle scuole medie superiori, accanto ai licei, alla magistrale e alla Scuola tecnica superiore: ciclo di studi dunque che si conclude con una maturità, nella fattispecie commerciale e cantonale, con la quale rimangono aperte porte a studi accademici, ma nel contempo con un diploma professionale, rilasciato ai sensi della legislazione federale in materia di formazione professionale. Per i responsabili della conduzione dell'istituto si tratta allora di ridisegnare un curriculum di studi che rappresenti una vera alternativa al liceo e che, di conseguenza, giustifichi non solo la decisione politica presa, ma la stessa sopravvivenza della SCC. Il fatto di avere un'unica sede a Bellinzona (l'ipotesi dell'apertura di una SCC sottocenerina a Lugano non incontra il favore dell'autorità locale) facilita i lavori veri e propri della riforma del curriculum, che si concentrano tra il 1980

e il 1982. Nel giugno 1986 escono infatti i primi licenziati che hanno seguito il nuovo piano degli studi.

L'esigenza di formulare proposte realistiche e di non commettere errori irreversibili

Ridefinire un curriculum vuol dire formulare proposte ancorate a una realtà, che è quella del paese in cui opera la scuola. Vuol dire anche assumere il rischio di commettere qualche errore – insito in ogni progetto innovatore –, che non sia comunque di natura irreversibile, ma di quelli dai quali si può anche imparare qualcosa e dunque migliorare una situazione preesistente che non necessariamente dev'essere ridefinita nella sua totalità. Essere realisti nelle proposte significa anche accettare almeno i seguenti principi generali:

1. Bisogna essere coscienti dei limiti di una riforma scolastica. Nella fattispecie i limiti sono rappresentati dal quadro istituzionale, ma anche dalle esigenze poste dalla legislazione federale (perché l'attestato finale sia riconosciuto dalla Confederazione) o da quelle di una scuola di maturità (affinché l'attestato consenta l'immatricolazione a determinate facoltà universitarie). Non credo nelle proposte dette "rivoluzionarie": nella maggior parte dei casi misconoscono quei limiti e dunque si muovono sul piano dell'utopia. La nostra non è una realtà di rivoluzioni.
2. Se si propongono cambiamenti della situazione esistente, la loro efficacia deve po-



Foto Massimo Pacciorini, Giubiasco.

ter essere valutata già in fase di realizzazione della riforma. Ogni soluzione proposta deve poter essere affinata in qualsiasi momento e comunque ogni modificazione proposta non può concernere la struttura portante del curriculum, una volta che questa è stata definita sulla base di importanti decisioni politiche.

3. Si deve riconoscere che una riforma scolastica è un atto creativo che si rinnova continuamente e che deve coinvolgere tutti. Riforma permanente non è tuttavia sinonimo di sperimentazione incontrollata e illimitata nello spazio e nel tempo, ma è puntuale e regolare verifica del lavoro fatto da parte di tutti i docenti.

L'importanza di coltivare le relazioni tra scuola e mondo esterno

La SCC deve essere particolarmente attenta alle esigenze poste dal mondo del lavoro, al quale il 75% dei suoi licenziati accede attualmente subito dopo il diploma o dopo uno stage linguistico all'estero.

Ma tale attenzione rivolta verso l'esterno ha effetti positivi anche all'interno dell'istituto, perché consente una verifica costante delle scelte operate e dunque una loro eventuale e tempestiva correzione. L'auspicata flessibilità del curriculum, uno dei principi fondamentali su cui poggia la riforma della SCC, non si traduce comunque mai in un pedissequo adattamento della scuola alle esigenze esterne, bensì in una sua sempre maggiore capacità di offrire ai giovani una base comune di conoscenze e di imporsi all'esterno come istituto che assicura al giovane una solida formazione di base, sulla quale egli costruisce il suo futuro. Ciò significa che la formazione data non è intesa come preparazione pratica all'esercizio di una professione determinata, la qual cosa sarebbe oltretutto assurda nella realtà di oggi, ma piuttosto come base polivalente che permette al licenziato di perfezionare la propria preparazione all'interno di un certo settore di attivi-

Foto Massimo Pacciorini, Giubiasco.



tà professionale e di *riqualificarsi* in rapporto alle trasformazioni del sistema produttivo. Tuttavia il principio, perché si realizzi, deve essere accolto da ambo le parti: dalla scuola e dal mondo del lavoro. È ciò che sta capitando attualmente, la qual cosa è confortante prima di tutto per i giovani, ma anche per la scuola che in questa relazione immediata e sempre più stretta tra lei e il mondo del lavoro individua la sua peculiarità che la distingue dal liceo e nella quale trova la sua giustificazione tra le scuole medie superiori del cantone.

Viene così affermato il principio della formazione culturale di base, secondo il quale nessuna materia, nemmeno quelle considerate "professionali", persegue scopi puramente utilitaristici.

La concretizzazione del principio, attraverso il quotidiano e attento operare dei docenti, ha consentito un salto di qualità nella preparazione dei giovani, tanto in funzione del loro inserimento nel mondo del lavoro (i licenziati della SCC sono sempre più richiesti), quanto in vista di studi accademici. A tale proposito si precisa che l'Università di Neuchâtel ha riaperto l'anno scorso le porte ai licenziati della SCC. Rimangono chiuse, salvo esami d'ammissione, le porte dei tre atenei della Svizzera tedesca (Zurigo, Berna e Basilea), ove la norma di regolamento ha il sopravvento su considerazioni di sostanza.

Una scuola non deve dare solo nozioni, ma favorire l'acquisizione di atti di comportamento.

Una novità del curriculum SCC

Tutti siamo convinti che una scuola non può limitarsi a dare nozioni. Il problema non sta comunque in questa convinzione, che se rimane tale non serve a nessuno, ma nel come trasformarla in attività nella scuola, cioè nella possibilità di prevedere una struttura scolastica in cui possano essere esple-

tate attività, attraverso le quali l'allievo impara a lavorare, riesce a scoprire cose sconosciute e si sente stuzzicato nella sua curiosità. È molto facile da dire, arduo da realizzare! Comunque qualcosa si fa oggi alla SCC con l'organizzazione del quarto anno, caratterizzato dalla riduzione del numero delle materie (8) e dall'offerta di corsi opzionali, scelti indipendentemente dalla classe frequentata, negli ambiti dell'economia aziendale e delle scienze umane, ove sono riunite le quattro materie geografia, storia, economia politica, diritto, nella trattazione pluridisciplinare di un determinato argomento.

Un pomeriggio "libero" nell'orario degli allievi è destinato alla ricerca personale in biblioteca o a domicilio, a incontri con professionisti, alla redazione di testi sui quali discutere nel gruppo.

L'anno scorso è stata esperita una prima inchiesta presso gli allievi. L'analisi delle risposte permette di stabilire ciò e quanto hanno apprezzato di più. Eccone alcune:

- il lavoro individuale in genere, se però è commisurato alle capacità e al tempo a disposizione;
- il lavoro in biblioteca: aver imparato a documentarsi, ad analizzare e a sintetizzare documenti;
- i colloqui con persone esterne: aver imparato a presentarsi e a sostenere una conversazione; aver acquisito sicurezza nei rapporti con persone sinora sconosciute;
- aver imparato a redigere un testo, a presentarlo e a discuterlo in classe o con i rappresentanti di aziende;
- aver potuto lavorare in maniera diversa che non nelle lezioni "normali";
- aver ricevuto gli strumenti per poter lavorare in maniera sempre più indipendente e aver imparato a non accettare tutto per oro colato quello che si trova nei libri;
- aver lavorato con compagni di altre classi.

Corsi opzionali di economia aziendale del quarto corso

- Introduzione al marketing
- Aspetti e problemi relativi al secondo pilastro
- La contabilità dell'ente pubblico
- Preventivi e investimenti
- Introduzione alla statistica aziendale
- Analisi di bilancio per indici e per flussi
- Introduzione alla finanza aziendale
- Studio di casi

Opzioni biennali di terza e quarta

- **INFORMATICA**
(approfondimento del corso base di seconda)
- **FRANCESE**
(aspetti della cultura e della letteratura)
- **ANALISI MATEMATICA**
(corso di base in funzione della frequenza delle facoltà di economia)

Corsi pluridisciplinari di scienze umane (geografia, storia, economia politica, diritto)

- Le superpotenze a confronto
- Rapporti nord-sud: squilibri economici e ruolo delle multinazionali
- Movimenti migratori e mercato del lavoro in Europa nel dopoguerra
- La Svizzera e l'Europa: neutralità politica e integrazione economica
- Aspetti evolutivi e relative immagini del Ticino 1950-1980

Foto Luigi Reclari, CDC.



Dati statistici

Totale allievi SCC	
1980/81	585
1981/82	673
1982/83	792
1983/84	892
1984/85	935
1985/86	858
1986/87	856
Totale 1986/87	
Commercio	856
Amministrazione	90
Segretariato d'albergo	31

Certo l'inchiesta è lacunosa. Se ne farà una più scientifica nei prossimi anni. Rientra comunque nell'attuazione del principio della costante verifica del lavoro fatto ed è servita a rendersi conto della bontà della scelta operata con l'introduzione del nuovo curriculum e per correggere certe impostazioni, ma sopra tutto ha dato lo spunto ai docenti per alcuni momenti di riflessione e di critica sul loro lavoro. Emergono due problemi fondamentali: del coordinamento tra le materie e della valutazione.

Il primo riguarda essenzialmente il corso pluridisciplinare di scienze umane: fino a che punto è possibile realizzare il coordinamento interdisciplinare che concerne contenuti e metodologia, affinché l'allievo acquisisca una visione globale dell'argomento trattato?

Il secondo concerne anche i corsi di economia aziendale (e in misura più o meno grande tutte le materie): oltre al lavoro scolastico "normale" o tecnico di ricerca, di stesura di un testo, di presentazione del lavoro fatto, ecc., quali sono le competenze che l'allievo deve dimostrare di aver acquisito (per esempio: capacità di lavorare in maniera sempre più indipendente, di sostenere una discussione, di presentarsi, ecc.) e che vengono prese in considerazione al momento di esprimere con una nota un giudizio globale sul lavoro prodotto?

La bivalenza dell'attestato finale, il carico degli allievi e il problema della selezione

Certo è allettante per un quindicenne iscriversi a una scuola che gli consente di attendere quattro anni prima di decidersi se andare a lavorare o proseguire gli studi universitari, pur con determinate limitazioni. Può darsi anche che una struttura scolastica come quella della SCC sia quella più aderente alla realtà di oggi in cui è difficile scegliere e le incertezze sono sempre maggiori. Da questo punto di vista alla SCC si percorre una strada opposta a quelle percorse altrove in cui, magari anche solo sulla base di un esame di ammissione, il giovane dodicenne o giù di lì viene incanalato o verso la professione o verso gli studi. A qualcuno potrà sembrare questa la strada giusta, quella che "mette ordine" tra chi vuole studiare e chi vuol lavorare, a prescindere dal fatto che oggidì nessun lavoro è oramai possibile senza studio. Ma l'esperienza accumulata in parecchi anni di scuola mi dice di essere molto prudente circa la fondatezza

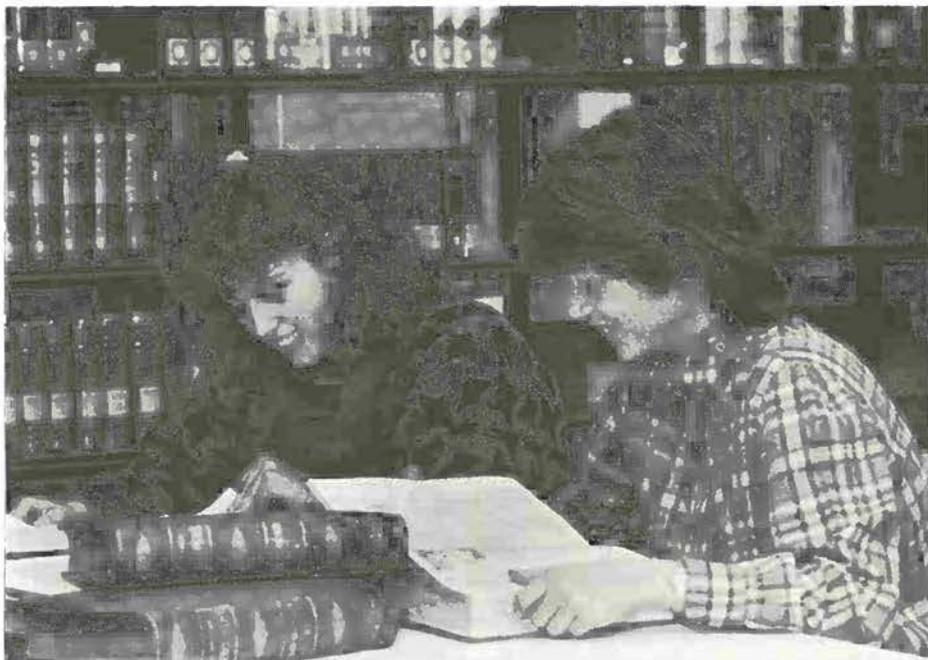


Foto Massimo Pacciorini, Giubiasco.

di un giudizio espresso a proposito di un giovane ancora nell'età dell'obbligo scolastico e dal quale giudizio può dipendere il suo futuro. Se poi penso alla scelta tra il mondo del lavoro e gli studi accademici, mi accorgo che la maggior parte degli allievi della SCC prende la decisione verso la fine del ciclo degli studi, fra 18 e 19 anni. Il rovescio della medaglia è però rappresentato dall'impegno chiesto a un giovane che segue un curriculum scolastico, al termine del quale si vogliono lasciare aperte due porte: in quanto scuola che dipende dall'Ufficio federale delle industrie, arti e mestieri e del lavoro la SCC ha rafforzato il curriculum nel settore delle materie "professionali" (nel campo dell'informatica e della sua applicazione alla gestione aziendale la SCC è all'avanguardia in Svizzera); in quanto scuola di maturità sono aumentate, rispetto al curriculum precedente, le esigenze in matematica e in scienze naturali.

Il fatto che nel nostro cantone il liceo e la SCC siano le uniche scuole alle quali si può accedere senza esami di ammissione o altre barriere del tipo "numero chiuso" o "contratto di lavoro" convoglia ancora oggi troppi quindicenni nelle classi di prima che non hanno né i presupposti né specifiche motivazioni per uno studio a livello medio superiore, nella fattispecie uno studio centrato sulla realtà economico-sociale. Se da un lato si capisce l'atteggiamento dei genitori i quali non vogliono lasciare a casa inoperoso il figlio quindicenne che non ha trovato il posto di lavoro che gli aggrada e che approda di conseguenza a una scuola medio-superiore attraverso una porta spalancata, d'altro lato l'alto numero di giovani che non ottengono la promozione (alla SCC: circa il 30% in prima, il 25% in seconda, oltre il 10% in terza e qualcuno alla maturità) deve pur far riflettere.

La SCC e il settore del perfezionamento professionale

Sotto lo stesso tetto convivono attualmente tre scuole: la scuola di commercio, la scuola di amministrazione e la scuola cantonale di segretariato d'albergo, gestita in collaborazione con la Società svizzera degli albergatori. Da settembre sarà aperto un quarto ciclo: il Corso per programmatore-analista in informatica di gestione, riservato, a certe condizioni, a chi ha terminato con successo il II ciclo di studi (per esempio un apprendistato). Con questo corso la SCC amplia la sua attività in un ambito che le è stato assegnato dalla nuova Legge sulle scuole medie superiori, quello del perfezionamento professionale e conformemente alle possibilità previste dalla legislazione federale in materia.

La centralità di Bellinzona, raggiungibile da ogni parte del cantone entro uno spazio di tempo ragionevole, consente alla SCC di realizzare un'interessante attività di perfezionamento professionale, postulato formulato nel lontano 1980 e che magari a qualcuno sembrò uno dei tanti "sogni", in cui ci si è cullati al momento di "inventare" qualcosa di nuovo. È certo comunque che il successo di una simile attività non dipende solo dalla scuola, ma prima di tutto dalla rispondenza che un'iniziativa troverà nel mondo del lavoro.

Comunque è importante che accanto a un insegnamento che deve essere giustamente severo e a una scuola che deve pure giustamente esigere uno studio costante e impegnativo, la SCC rimanga aperta al mondo, certo con il realismo e il buon senso di cui dicevo all'inizio e che permette ora di considerare positivo il risultato della riforma operata di recente.

Augusto Colombo

Provenienza geografica SCC/SCA

Dalle Valli superiori	152
Dal Locarnese	134
Dal Luganese	243
Dal Mendrisiotto	130
Dal Bellinzonese	287

«A come Alice» mutamenti generazionali e fenomeno droga esiste un nuovo tossicomane?

È la prima operazione editoriale*) curata dall'omonima associazione che gestisce, su mandato del Gruppo Operativo Droga, le antenne di Lugano e di Chiasso. La pubblicazione è stata resa possibile dal contributo di quest'ultimo comune in occasione dell'apertura dell'antenna nel corso del 1986.

Il testo, suddiviso in due parti, raccoglie innanzitutto gli interventi del III. seminario tenuto a Sessa nell'ottobre del 1985 e, quindi, alcuni contributi presentati nei seminari precedenti. Numerose e sostanziali, per temi e autori, le sollecitazioni alla lettura e all'allargamento del discorso a livello scolastico in termini di coscienza/identità professionali. Una semplice scorsa all'indice sarebbe più che mai eloquente al proposito. Non fosse altro che per responsabilità generali di igiene sociale (su cosa non siamo quotidianamente bombardati oggi); ma quanto entra in circolo vitale in noi per tradursi in coinvolgimento operativo nella nostra quotidianità professionale e umana? Per l'uno e l'altro aspetto è assolutamente improrogabile l'attenzione che gli operatori scolastici a tutti i livelli dovrebbero finalmente e seriamente dedicare al fenomeno. Una prima ragione possiamo trovarla nel fatto che ci occupiamo di una fascia d'età «a rischio» che i giovani attraversano dalle elementari alle medie superiori e alla professionali, passando per la media dove più complesso e insidioso è questo rischio e, perciò, altrettanto delicato e prezioso l'intervento dei docenti, degli operatori. I meccanismi propri di questa fase dell'età evolutiva e la gravità delle situazioni in cui il preadolescente viene a trovarsi, confrontandosi con le provocazioni/tentazioni tossicomane, minano alla radice la stessa possibilità di rapporto insegnante/allievo, di ascolto del giovane in strutture già fin troppo dispersive e demotivanti a vario titolo. E dalla demotivazione all'emarginazione e alla devianza il passo è purtroppo sempre più breve, dalla scuola (tanto per limitarci al nostro specifico) alla società.

Schizofrenia intrinseca delle strutture, dunque, processo irreversibile, spirale inarrestabile, impotenza operativa? Che fare? Su questo dobbiamo ritrovarci (un'informazione puntuale e costante come premessa necessaria, d'ora in poi, di ogni aggiornamento), confrontarci e scontrarci ove occorra per questa «remise en question» veramente radicale determinata da ciò che sta succedendo nella società odierna, nello sconvolgimento del nostro stesso essere-uomo. Non possiamo più far finta che non ci riguardi.

In questo ambito, quindi, professionalità-identità professionale come capacità del docente di essere *uno*, non nel senso dell'unico, ma come unità globale di persona, presenza di vita unificata, parametro di

comportamento, punto di riferimento in quanto tale, indipendentemente dalla materia insegnata (soprattutto nella scuola dell'obbligo dove il crinale maturità-immaturità, crescita-infantilismo, integrazione-emarginazione ecc. appare con qualche maggiore evidenza di tratto). La responsabilità è di ciascuno di noi: non solo, per esempio, di questa o quest'altra materia (le scienze naturali p.es.) cui «le direttive cantonali affidano, a chi se la sente, l'agomento droga» (cfr. r.s., *Come arginare il problema della droga* in 'Il Dover' del 22.1.87). Ci soccorre per analogia il parallelismo che il Direttore del Dipartimento della pubblica educazione ha portato recentemente al 'Quotidiano' della TSI invitando i docenti di ogni materia, specialmente nella scuola media, a «curare la lingua italiana anche nelle lezioni di storia, di geografia, di scienze ecc., pur d'accordo d'introdurre la quarta ora d'italiano nel secondo biennio del Liceo».

I potenziali lettori di «A come Alice» non avranno che l'imbarazzo della scelta nella ricerca di ulteriori ragioni, generali e specifiche, per un approccio più diretto a una problematica tanto complessa. Né la consistenza del volume o la specificità/difficoltà di certo linguaggio settoriale (si veda in parallelo Beniamino Placido, *Abbasso il «facile»* in 'La Repubblica' del 3.1.87) diventi l'alibi per estraniarsi da un confronto che, malgrado le «tecnè» più sofisticate, dovrà pur sempre ricondursi all'incontro tra persona e persona.

Per non farla troppo lunga, si tratta sostanzialmente di una messa a punto delle riflessioni che da oltre cinque anni coinvolgono l'associazione e gli operatori delle antenne e dei servizi sul loro «fare» quotidiano. Intanto per non sentirsi sopraffatti dalle pressioni dell'immediato e, in secondo luogo, per avere la necessaria minima lucidità d'individuazione dei bisogni e delle possibilità d'intervento in un settore sul quale spesso e volentieri si «gira alla larga», si tende a minimiz-

zare anche a livelli responsabili («L'enfer c'est les autres»): dal deserto quasi totale della noncuranza burocratica (qual è la consistenza statistica del fenomeno? la «catena terapeutica» aiuta veramente a risolvere i casi? chi ha la formula magica risoltrice di tanti drammi? ecc.) al «passare l'acqua bassa» dei conformismi sociali (guai lasciar trapelare qualcosa oltre la soglia di casa o dell'immediato entourage). Ormai ci è arrivato in casa anche il «crack», la devastante droga a basso costo (si veda p.es. Jean-Philippe Rapp, *La grande peur du crack* in 'Cooperation', No. 3, 15.1.87, pag. 8 ss.).

Quanto tempo ci vorrà o cos'altro ancora, perché si svegli la coscienza collettiva di fronte a una diffusione sempre più generalizzata e capillare nel Paese del nostro inattaccabile perbenismo? Il battage del dopo-Cernobyl o della paura dell'AIDS hanno scosso davvero qualcosa nella nostra coscienza al punto da trasformare le prime epidermiche psicosi e le tentazioni del senso d'impotenza individuali in volontà di svolta e di ricerca di una vita qualitativamente alternativa e corresponsabilmente coinvolgente? È appena il caso di ripetere che la scuola e i suoi operatori a tutti i livelli, non solo non possono eludere queste realtà del «quotidiano» e del «territorio», ma ne sono compartecipi e corresponsabili in persona prima. Orbene, se ha senso parlare di prevenzione, cominciamo almeno a informarci su quanto ci sta attorno, se già non ci sta dentro. La politica dello struzzo non giova a nessuno: parafrasando un vecchio slogan tornato di moda, meglio coinvolti subito che travolti domani. O sarà solo questione di tempo.

In questo ordine di idee, merita una breve sottolineatura finale il fatto che gli autori dei testi pubblicati sono operatori locali, non per vano esibizionismo campanilistico o peggio, ma espressione di recupero di quella più vasta coscienza che ci deve far riscoprire più solidali nell'attuazione di una comunità veramente conviviale. Pena la nostra autodistruzione, altro che identità!

Nino Borioli

*) *A come Alice*, a cura di Graziano Martignoni, Edizioni Alice, Lugano, 1986.



Un nuovo brillante contributo alla nostra storiografia

Nata come la precedente – *Momenti di storia della Svizzera italiana dai tempi remoti al 1803* (1980) – sulla scia di una brillante serie televisiva, stesa con quello stile piano e nobilmente divulgativo che troppo spesso difetta anche tra gli storici, ma senza mai abbandonare l'abito scientifico proprio dello studioso – rivelato dalla secca precisione del riferimento alla bibliografia e alle fonti impiegate – ben impaginata e splendidamente illustrata, è facile pronosticare anche a questa nuova opera di Raffaello Ceschi¹⁾ il successo non solo di critica ma di pubblico cui l'autore s'è ormai abituato. Le notizie offerte dalla stampa – tra le altre la particolareggiata, elogiativa recensione di Agliati nel «Corriere» del 25 novembre – potrebbero anche far ritenere superflua questa, più tardiva, nostra, non foss'altro perché la nostra scuola, specialmente nel suo corpo docente, segue da anni con particolare attenzione e partecipazione l'attività di uno studioso appassionato e serio che sente suo, in quanto non solo dalla scuola proviene e nella scuola continua a operare, ma alla scuola e al suo ordinato sviluppo ha dato moltissimo in momenti di particolare difficoltà, sempre col tatto e l'equilibrata serenità che lo contraddistinguono.

«Scuola ticinese» non raggiunge però soltanto i docenti, ed è alla più ampia platea dei propri lettori ch'essa intende qui segnalare l'opportunità di acquisire alle biblioteche familiari un volume che, pur senza «pretendere d'offrire – come scrive l'autore – una versione completa, sistematica ed esaustiva dell'ottocento ticinese», ne dà tuttavia una ricostruzione articolata, ricca, e per molti versi nuova, non solo mettendo a frutto una bibliografia cui lo stesso Ceschi già ha notevolmente contribuito, ma utilizzando ricerche ch'egli ha da tempo in corso e dunque lavorando spesso su una documentazione di prima mano.

Nuovo e particolarmente accattivante per un lettore anche frettoloso il taglio, con i primi tre capitoli che in 25 pagine di testo e quasi altrettante di illustrazioni – con estese e chiare didascalie – tracciano un rapido, sicuro profilo della storia generale e particolarmente politica del Cantone, dalla sua nascita, nel 1803, alle elezioni del '93, mentre i sei successivi presentano in forma monografica una serie di temi socio-economici, fondamentali per una piena comprensione dell'Ottocento Ticinese, sicché il nostro lettore può anche avventurarsi nell'uno piuttosto che nell'altro di questi capitoli senza mai dover temere, così facendo, di perdere il filo; nell'insieme, altre 60 pagine di testo e 45 di illustrazioni, sempre dotate di eccellenti didascalie.

È possibile, e forse probabile, che un simile impianto risenta – e a noi pare felicemente – dell'originaria destinazione dell'opera, sicché ognuno dei nove capitoli è poi una sin-

tetica, limpida rappresentazione, sia d'un periodo della storia socio-politica, sia di un aspetto delle vicende socio-economiche del Paese. Il lettore è così accompagnato, via via, nel Ticino dell'età napoleonica e della Restaurazione, sino alla caduta del landamano Quadri, nel '30 (*La nascita di un Cantone*), nel primo venticinquennio della nuova era liberale, sino alla costituzione del '55 (*Politica a fucilate*), infine nel quarantennio che tra alterne vicende (*Da un esclusivismo all'altro*) raggiunge quasi le soglie del nuovo secolo. Novant'anni certo difficili – e l'autore non manca di sottolinearlo – in cui però il Paese, partendo da una situazione ben più seria d'altri Cantoni (con distretti che – come nel 1812 scriveva padre Ghiringhelli – «avevano altrettante specie diverse di popolazione, per secoli erano stati retti da leggi e privilegi diversi, avevano in comune solo lingua e religione, ed erano l'un l'altro stranieri come Romani, Milanesi e Piemontesi») è pur riuscito a costruirsi una sua specifica identità.

Che cosa realmente sia, come lavori, si cibi, abiti, viva questo Paese, Ceschi ce lo racconta poi, nei capitoli che seguono, sicché quell'«identità», che altrimenti potrebbe anche apparire, tutto sommato, solo ideale, si vien facendo di carne e di sangue, ossia di Ticinesi veri. E sono le sostanziose, sintetiche 'monografie' di cui si diceva: *Il pane scarso*, sull'organizzazione agraria e la pastorizia, l'alimentazione e le carestie, da quella terribile del '16-'17 su su sino a quella più grave del '47, che venne per varie circostanze prolungandosi sin al '54-'55; e poi *Lo sfruttamento delle foreste*, che delinea la vicenda amarissima di quei drastici disboscamenti ottocenteschi, attuati da avidi mercanti con la colpevole complicità di troppi patriziati e uomini politici, le cui conseguenze, in forma di gigantesche frane, slavine, smottamenti, devastazioni di villaggi, ricorrenza coinvolsero l'intero Paese, specialmente, ma non soltanto, nella sua parte alpestre (tragica, in particolare, l'alluvione del 1868).

Il dramma dei boschi si intreccia con quello, pur antico, dell'emigrazione, che i Ticinesi avevano sempre conosciuto, ma nel secolo scorso si fece imponente anche per l'accresciuto carico di popolazione sul territorio. Il Ticino, nota Ceschi, esportava legname e braccia e non furono pochi i boschi venduti per pagare i costosi trasferimenti transoceanici degli emigranti. I danni arrecati dallo «scempio forestale» furono però tali che, se «prima si erano tagliati i boschi per finanziare l'emigrazione», poi si emigrò «perché si erano distrutti i boschi».

Di emigrazione si torna a parlare nel capitolo dedicato a *La scuola e il lavoro infantile*, perché se è vero che la prospettiva, tradizionalmente diffusa, di un trasferimento, quanto meno stagionale, oltre confine favoriva la

diffusione di un'istruzione necessaria a destreggiarsi con successo in tante attività artigianali e commerciali, ciò era senz'altro assai più vero per i maschi che non per le femmine, e non per tutte le attività. Di certo i piccoli spazzacamini, ma con loro anche tanti piccoli garzoni di marronai, fornaciai, muratori, gessatori, stagnini, erano costretti a disertare la scuola, gli uni – spazzacamini e marronai – nei mesi invernali (proprio quando la pausa nei lavori rurali consentiva generalmente la frequenza scolastica), gli altri dalla primavera. Quanto alla assai più negletta istruzione femminile, essa era pure soggetta a un'altra grave concorrenza, quella di filande, manifatture di tabacchi e altri opifici, che arrivarono a occupare alcune migliaia di bambine e ragazze (e per paghe che, al termine di 12 ore di lavoro duro, non consentivano l'acquisto di più di un chilo e mezzo di pane!).

Si capisce così come, nonostante i pionieristici eroismi di maestri quali lo stesso Stefano Franscini e sua moglie, Teresa Massari, e le buone intenzioni più volte manifestate dai governi con leggi che, sin dal lontano 1804, avevano proclamato la gran necessità dell'istruzione istituendo la scuola pubblica, ancora nel 1871 il 25% delle reclute ticinesi risultasse «analfabeta o quasi», mentre, nei 57 matrimoni celebrati a Biasca dal 1856 al 1860, 40 donne e 18 uomini si fossero registrati «con la croce». Le difficoltà della scuola stavano, del resto, anche, e più, a monte, nella modestia dei bilanci locali – che, per di più, troppo spesso e troppo «taccagnamente» risparmiavano proprio su questa voce – e nella conseguente modestia di un insegnamento malissimo pagato e perciò anche poco impegnato. Il cerchio vizioso si sarebbe definitivamente spezzato quando la situazione socio-economica generale fosse mutata, ma intanto qualcosa la collettività poteva pur fare, e fu finalmente fatto, sia con l'istituzione, nel '73, di una scuola magistrale, sia coi provvedimenti che limitavano il lavoro dei fanciulli, anche se adottati tra grosse difficoltà e con troppe deroghe, sostanzialmente volute dalle stesse famiglie, spaventate dalla prospettiva di perdere i pur limitati proventi loro derivanti da quell'attività.

Analoghe le considerazioni che si traggono dalla lettura dell'altra monografia dedicata da Ceschi a *Sanità e assistenza*. Il primo male, quello che inevitabilmente si trascinava dietro gli altri, era la diffusa miseria, con la conseguenza dell'igiene scarsa o nulla, i pozzi inquinati dalle acque putride, le abitazioni malsane, cui si aggiungeva la scarsa e cattiva alimentazione, sicché le malattie si propagavano facilmente falciando la popolazione, soprattutto, ma non soltanto, dei distretti più esposti ai contatti, e al contagio, come in particolare il Mendrisiotto. Nella stessa Lugano «si verificava in media una cinquantina di casi di tifo all'anno, la mortalità era (...) percentualmente più alta che a Zurigo o Milano, il vaiolo faceva spesso numerose vittime». Cinque le epidemie di colera (di cui già Ceschi, come più in generale delle condizioni sanitarie del Ticino nell'Ot-

to cento, s'era occupato in un bel saggio dell'80), nel '36, nel '49, '54, '55, '67; onnipresente il vaiolo, anche per l'ostilità popolare alla pratica della vaccinazione; lenta l'introduzione delle condotte mediche che, istituite nel 1845, furono lungamente combattute dai comuni poveri, e solo dal '69-'70 divennero realmente funzionanti. E più o meno in quegli anni la collettività avviava a soluzione altri antichi problemi, quale l'assistenza ai trovatelli, mentre per l'erezione di un manicomio cantonale si sarebbe dovuta attendere la fine del secolo, e addirittura gli inizi del Novecento per una più soddisfacente organizzazione dell'assistenza ai poveri. La cronologia è di per sé significativa, sol che si sfoglino le pagine successive dedicate a *La ferrovia del Gottardo*, vicenda generalmente assai più nota – anche se Ceschi l'arricchisce di notazioni inedite e, al solito, ce ne offre un'immagine limpida e sintetica – sulla quale pertanto non indugeremo se non per ricordare che ad essa si ricollega quella trasformazione del Paese che a partire dagli anni ottanta, pur in un'epoca non facile per tutta l'Europa – colpita da una lunga, pesante crisi agraria – viene progressivamente interessando soprattutto alcuni centri, Lugano in particolare, e Locarno (e

prima ancora Muralto) ma anche Faido, Acquarossa, Brissago, Ascona, con lo sviluppo di un'importante 'industria' alberghiera, cui si riconnette in buona misura la successiva diffusione di funivie, funicolari e ferrovie secondarie. È il *Ticino delle belle speranze*, cui Ceschi dedica il suo ultimo, brillante capitolo. L'apertura del gran tunnel ferroviario, nell'82, non ha portato al Paese solo turisti e fatto crescere albergatori; Chiasso diventa un nodo ferroviario di importanza internazionale, «florido centro di spedizionieri», le officine ferroviarie istituite a Bellinzona contano a fine secolo ottocento operai; si sviluppa l'industria del granito, cui il nuovo mezzo di trasporto ha aperto il mercato lombardo e quelli d'oltre Gottardo. Nasce l'industria idroelettrica, sorge il centro industriale di Bodio, Giubiasco si arricchisce di opifici, crescono impetuosamente le banche. Anche l'agricoltura, dal 1915, ha un nuovo importante strumento di progresso nella scuola di Mezzana, nata da un munifico lascito privato.

Sono le luci di un quadro che però, alle soglie della «Grande guerra», lascia intravedere anche grandi ombre; e i fallimenti bancari del '14 aprono una nuova difficile stagione, che la guerra segnerà in modo indele-

bile, sicché Ceschi può, forse un poco pessimisticamente, concludere che, in definitiva, «il Cantone non era riuscito a uscire dal suo isolamento». In effetti, all'inizio degli anni venti, pressoché scomparsa la sericoltura, in crisi i tabacchi e il granito, svenduti gli alberghi del Generoso, Bodio pressoché morta per la grande esplosione alla «Nitrum» (del '21), venuto meno il turismo d'élite d'anteguerra, sembrerà che solo dalle «rivendicazioni», ossia dall'aiuto confederato, possano venir i mezzi per una qualsiasi ripresa. La chiusa è dura, ma Ceschi non appartiene alla categoria dei medici pietosi. Se la storia ha da dire qualcosa alle coscienze, il nostro autore pensa – e l'ha coerentemente dimostrato in tante occasioni – che in questo Paese debba insegnare il contrario del trionfalismo, della faciloneria, in definitiva dell'iperbole. Anche a costo di lasciare al lettore la bocca amara. Per servir sempre, con la verità, gli autentici bisogni e interessi del Paese. E noi non possiamo che dargli ragione e dirgli grazie.

Giulio Guderzo

¹¹ Raffaello Ceschi, *Ottocento ticinese*, Dadò ed., 1986, pp. 183 in 8°.

Una scuola ticinese. Questa illustrazione è apparsa nell'*Almanacco popolare della Svizzera Italiana per l'anno 1871*, anno 1°, Lugano, Tipografia Cortesi, 1870. Raffigura la scuola di Muzzano del canonico Alberto Lamoni, che fu un pioniere del mutuo insegnamento e un educatore filantropico impegnato sullo stesso fronte del Franscini. Nel 1831 il canonico Lamoni aveva aspramente criticato l'inefficacia dei metodi tradizionali e l'impreparazione degli insegnanti: «Or qual meraviglia se con sì ben ordinato metodo anche il barbiere ed il sarto del paese, se qualche vecchia donnucchia che non basterebbe altrimenti ai suoi bisogni, od il più rozzo e semplice fra gli Ecclesiastici del comune sia destinato, o volontariamente si adatta al piccolo mestiere di maestro, o di maestra». (ACB, dip. educazione, cart. V. 2).



L'autostrada ticinese e la sua identità

[. . .] «E venne
l'autostrada. [. . .]
[. . .] E si rovesciò

nella valle, lungo i poveri, straniti villaggi, il fiume-
serpente di macchine, d'autocarri e d'autotreni:
il diporto e il traffico affannato
di mezza Europa.» . . .

(Remo Fasani, da «Qui e ora», 1971)

I versi del poeta grigionese, riferiti alla «Via Raetica» della N. 13, potrebbero applicarsi anche al tratto ticinese della N. 2 da Airolo a Chiasso.

Ma questo, si dirà, è lo sfogo del poeta che, con i suoi sentimenti esprime forse anche quelli della gente coinvolta direttamente da vicino, magari gli stessi che prima avevano rivendicato a gran voce o con fiaccole accese l'intervento dello Stato, per l'attuazione dell'arteria autostradale come imprescindibile necessità. Ma poesia e ragion di Stato o economia non vanno sempre d'accordo. Così l'Autorità, che aveva dapprima ascoltato e capito l'esigenza del Paese, ha assunto i suoi impegni, iniziato i progetti, superato tutte le difficoltà e portato a termine un'impresa d'avanguardia di cui oggi, con ragione e non celata soddisfazione, presenta pubblicamente il consuntivo.

Ecco quindi il bel volume, edito con eleganti veste tipografica dal Consiglio di Stato del Cantone Ticino, con un'introduzione dell'on. Leon Schlumpf e testi di Angelo M. Pittana surrogati da dati statistici, piani, cartine, diagrammi e con fotografie di Pino Brioschi, nella concezione grafica di Orio Galli.¹⁾

«Un testo – come precisa nella Prefazione l'on. Claudio Generali, il quarto Direttore del Dipartimento delle costruzioni che si è occupato della nostra autostrada, dopo gli on. Zorzi, Righetti e Sadis – che per sua natura vuol evitare riflessioni critiche». Tale principio è pienamente rispettato nella quarantina di pagine affidate alla penna di Angelo M. Pittana, ingegnere civile friulano impiegato come funzionario tecnico nell'Ufficio Strade Nazionali del Cantone. Una prosa asciutta e precisa, di carattere tecnico, ma sorvegliatissima nella lingua, senza enfasi né intenti panegiristici, ma chiara e oggettiva, anche se non poteva mancare (ed è comprensibile) la soddisfazione dell'ingegnere per la realizzazione di un'impresa che può ben definirsi l'opera del secolo per il Ticino, come il XIX era stato quello delle ferrovie.

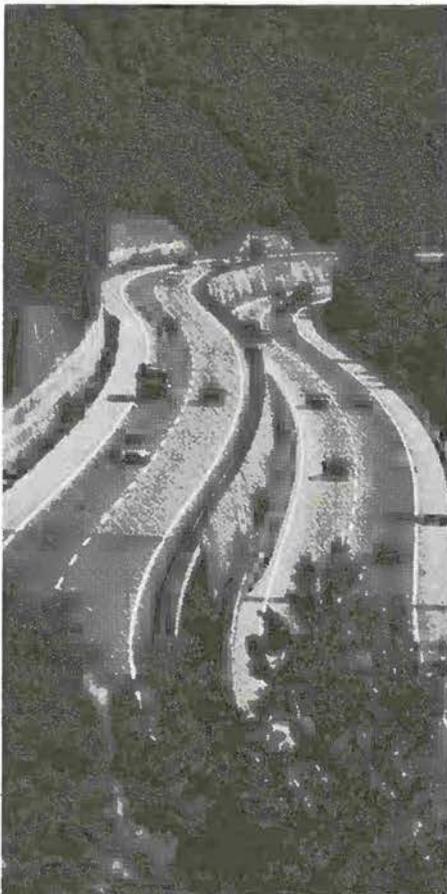
Il testo è suddiviso in 13 capitoli (con una essenziale bibliografia finale) che percorrono tutto l'iter preparatorio e realizzativo dagli anni '50 al maggio, anzi ottobre 1986, data dell'ultima apertura al traffico del tratto Gorduno-Biasca (Giustizia). Leggendolo ora, non par vero che siano trascorsi più di 30 anni da quando, nel lontano '54, fu istituita a Berna, la «Commissione per lo studio di un piano d'insieme per la realizzazione

delle strade principali», la quale, dopo il suo Rapporto del '58, portò alla «Legge sulle strade nazionali» e al relativo decreto esecutivo nel '60 (da cui esulava, però, la galleria del S. Gottardo, inserita solo nel '65).

Di fronte al volume attuale del traffico (previsto, allora, con un aumento di circa 2 volte e mezzo e che, invece, risulta oggi di 7 volte maggiore) si può capire la preveggenza del Governo ticinese che aveva rivendicato fin dall'inizio una «vera» autostrada a 4 o più corsie, rispetto al progetto federale che ne prevedeva solo 2 e, per certi tratti, una soluzione di strada mista.

Per i non addetti ai lavori, gioverà sapere che l'«Ufficio delle strade nazionali» nacque nel Ticino già nel '59 (sotto la direzione dell'ing. capo Renato Colombi) e poi strutturato nel '60 in vari «Servizi», affidati ciascuno, a un ingegnere e con la collaborazione di 32 impiegati che divennero 240 nell'80.

Nel tratto alle falde del Monte Generoso, sopra Capolago, l'arteria sposa il pendio accettando un certo sfalsamento in quota tra le due carreggiate.



Ma, tra i primi programmi e la realtà realizzativa, doveva venire la doccia fredda degli anni di recessione ('65 e seg.) che obbligò a procrastinare di una decina d'anni i tratti-chiave del Monte Ceneri e della Leventina, aumentando così le difficoltà non solo dei progettisti, ma soprattutto della popolazione coinvolta.

Di grande interesse storico risultano, poi, i capitoli sul finanziamento, sulle caratteristiche planimetriche, sulla manutenzione e l'aumento del traffico.

A far riflettere anche i critici più severi, servono inoltre le osservazioni sulle reali preoccupazioni d'inserire l'arteria col massimo rispetto possibile nel nostro ambiente e sulla sua risultante nuova connotazione, determinata sia dai manufatti e dagli sbancamenti di terreno (fino a 4 milioni di m³), sia dalla protezione degli abitanti contro il rumore.

Come non ricordare, infine, certi dati che rimangono impressi nella mente dopo la lettura? Cito, per es. le 18 gallerie e i 17 km. di ponti e viadotti per un totale di 330 manufatti su una lunghezza di 143 km. della N. 2 e del breve tratto ticinese della N. 13; il primo intervento sul terreno, operato a Bissonne nel 1960, come inizio dei lavori sul ponte di Melide; le numerose alternative studiate per certi tratti contestati: un ponte sospeso tra Morcote e Poiana, per non toccare il ponte-diga, le 40 varianti per il Piottino; e poi i 2000 operai impiegati d'estate e i 26 morti, di cui 11 nel lotto ticinese della galleria del S. Gottardo, ecc.

Chi ha la mia età o suppergiù e fu costretto, come me per ragioni professionali, a percorrere il Cantone in auto da sud a nord e vice versa sulle antiche strade cantonali durante le varie tappe di apertura dell'autostrada, ricorderà di aver provato un senso di sollievo appena diventava percorribile un nuovo tratto, malgrado i disagi ancora esistenti e il repentino ritorno nelle strettoie o il lento procedere in lunghe colonne, che facevano invidiare ancora le mussoliniane autostrade d'Italia o quelle della Germania. Ma, finalmente, per il Sottoceneri, ecco nel dicembre '66 il primo avvenimento della Chiasso-Mendrisio e la sua continuazione fino a Grancia l'anno dopo; fino a Lamone nel '68 e a Rivera nel '73, che lasciava però ancora l'incubo, dapprima, di tutta la cantonale sul Ceneri, poi solo da Rivera a Robasacco, per l'apertura, nell'81, del tratto fino a Camorino, finché soltanto nell'84 con la galleria, l'eliminazione totale del passo.

Al nord, invece, dopo l'attesa e benedetta circosvalazione di Bellinzona già nel '71, bisognò aspettare 6 anni per il primo tratto più settentrionale Ponte Sort - Airolo; fino all'80 per la congiunzione con Varenzo (mentre era diventata agibile la galleria del S. Gottardo) e ancora altri 3, 4, 5, 6 anni nella penosa attesa che fossero percorribili le tratte intermedie da Varenzo a Chiggiogna, da lì a Giornico, poi fino a Biasca e da ultimo da Biasca a Gorduno.

Tali ricordi si trovano puntualmente confermati nel libro, che mi fa tornare alla mente la

figura dell'autore. Se non avessi trovato il suo nome alla fine, mi riuscirebbe difficile credere che l'abbia scritto un poeta. Sì, perché Angelo M. Pittana, oltre al suo lavoro d'ingegnere, si dedica anche alla poesia, in dialetto ladino del Friuli, sotto lo pseudonimo di Agnul di Spere. (La sua prima raccolta di versi e traduzioni – anche dal latino – è «*Semantiche dal Flaut*» del '75 e da allora fino al '79 ha pubblicato 3 antologie con poesie sue o di altri tradotte in più lingue: «*L'Orculat*», «*Raetia '70*» e «*Soreli*»).

Se non apprezzassi, per conoscenza diretta, la sua produzione poetica (di cui ho tradotto anch'io qualcosa in italiano) non potrei immaginarmi un ingegnere-poeta. È vero che non tutti gli scrittori hanno un "curriculum" letterario, ma tra chi non ha tale formazione di base, i più provengono da studi di giurisprudenza (per es. il Giusti, il Verga, il Gozzano), pochi, invece, da istituti tecnici (come Carlo Betocchi). Di poeta-ingegnere conosco solo Leonardo Sinigalli che, però, ha poi lasciato la professione per le lettere.

Per Pittana le due cose devono essere ben distinte, come egli dimostra non solo nel lavoro, ma anche in questo libro, in cui, d'altra parte, il sentimento e l'immaginazione poetica non mancano, affidate come appare evidente alle fotografie di Pino Brioschi. Un album (di 133 pag. ordinate da Chiasso ad Airolo) veramente eccezionale di vedute complessive o parziali (peccato che manchino per es. ad Airolo il monumento all'im-bocco della galleria; a sud, la chiesetta di S. Antonio a Balerna, uno degli angoli più suggestivi del Mendrisiotto svelati dall'autostrada) di scorci presi da angolazioni inedite, di paesaggi nuovi, di panorami stupendi ritratti con una nitidezza di colori che mettono in risalto luci e ombre della natura in armonia con il grigio dell'asfalto o con gli arditi archi dei viadotti o con il disegno geometrico dei portali delle gallerie. Il tutto corredato da annotazioni puntuali di carattere tecnico, e/o storico-etimologico o geografico, nelle quali non esulano anche sprazzi di poesia, come per es.: «*Nel Piano Scairolo, un'antologia di contrasti*» (p. 80), «*La cascata della Giubbiasca, un fiore d'acqua sulla parete del versante occidentale*» (p. 154), «*Sulla riva orientale del Ceresio, la N. 2 si trova inserita in un paesaggio pressoché "parallelo" all'immagine che apre la storia manzoniana (Quel ramo del lago...)*» (p. 70) ecc. Che sia l'altra faccia di Agnul di Spere che affiora? Insomma, per concludere, un libro interessante, bello e utile, non solo, però, da nascondere come pezzo raro in un museo (perché non si potrebbe allestire una mostra pubblica almeno di tutte le illustrazioni?) ma da mettere in circolazione per le scuole e per la gente.

Fernando Zappa

¹⁾ L'AUTOSTRADA - La N. 2 e la N. 13 nel Canton Ticino, Fotolitografie: Clichés Color Canobbio, Istituto grafico Casagrande, Editto dal Consiglio di Stato del Cantone Ticino, Bellinzona, 1986 (pp. 187).

«Con un mezzo sorriso» di Giorgio Fubiani Poesia asciutta ma di intenso linguaggio

Un uomo non più giovane, che ha lavorato per oltre 20 anni nelle ferrovie italiane, è stato attivo collaboratore della nostra RSI e, malgrado il peso della fatica quotidiana, ha trovato il tempo e l'energia per laurearsi in lettere e poi insegnare in un liceo, malgrado non lievi inconvenienti alla salute, merita di per sé rispetto e attenzione. Quando, poi, questa persona, che si chiama Giorgio Fubiani, fiorentino d'origine abitante a Chiasso (consorte della docente di latino nella locale scuola media) pubblica una raccolta di poesie meditate, scritte e limiate in anni di accurato lavoro e per di più con una Prefazione di Mario Luzi, non può non attirare almeno la curiosità degli addetti ai lavori. Eppure, a più di quattro mesi dall'uscita del libretto (per l'Elvetica Edizioni), dov'erano costoro da quasi non accorgersene? Forse che oggi, da noi, bisogna passare sotto le «forche caudine» di certe riviste letterarie e del loro gruppo redazionale, per avere la tessera di «poeta» e ottenere udienza e propaganda?

Lasciamo, allora, la parola a Mario Luzi stesso, il quale esprime non solo un affettuoso ricordo per un suo ex allievo, ma un giudizio da competente: «*I versi di Fubiani sono spogli, ispidi, raggrumati [. . .] tesi a registrare i segni minimi – ma densi di significati estensibili – dell'esistenza e dei suoi ritmici e rituali fenomeni, guardati con attenzione acuta, con disincanto, perfino impietosamente. Ma conta in misura determinante quello che, in una poesia così asciutta e ripresa, non è esplicitamente detto, bensì lasciato alla forza di sintesi e di allusione dell'intenso linguaggio*».

Basterebbero tali puntualizzazioni per sciogliere eventuali dubbi, ma Luzi (a conoscenza che «*queste poesie hanno aiutato il Fubiani a vivere*») penetra ancora più a fondo nel sostrato poetico, parlando di «*amarezza*», di lampi di «*agra ironia*» riscontrabili nel testo, di cui l'autore «*con estrema compostezza e con severa parsimonia di segni, prende atto senza sconcerto, non rassegnato alla resa*». Qui c'è tutto Fubiani e il nocciolo del suo sentimento della vita.

L'amarezza deriva dalle prove sopportate nella lotta per la sopravvivenza in contrasto con la «*remota infanzia*» (p. 16) o con «*la fragile stagnola dei ricordi*» (p. 20). Amarezza che si ritrova in un nucleo di parole-chiave, come «*pena*», «*travagli*», «*ansia*», «*dolore*», «*strazio*», «*dramma*», «*morte*», ecc. alle quali fanno eco interi versi «*ispidi e raggrumati*», come per es.: «*sapevo che la pena / è del sussistere*» (p. 7), «*Difficile è / oggi / vivere l'inganno / di sogni fatti reali*» (p. 16), «*i profondi silenzi / di chi sa lo strazio / sui labbri / di un'incurabile piaga*» (p. 27). Ma amarezza «*senza sconcerto*», per la carica di fine ironia verso una realtà esistenziale paragonata a una «*scatola cinese*», come testimoniano altri sostantivi quali «*speranza*», «*attesa*», «*sorriso*», «*fede*», ecc. e

certi versi epigrammatici, come «*Meglio viverla attuale / la vita*» (p. 27), o «*l'aria sapida / di dolcezza rappresa / rassicura / sulla continuità dell'esistere*» (p. 9).

Tra questi due atteggiamenti, però, quello cioè del «*golgota di piaghe*» (p. 21) (che possiamo definire pessimismo) e «*il trespolo dei sogni*» (p. 18) (che può indicare ottimismo) s'inserisce il principio oraziano «*in medio stat virtus*» che Fubiani sintetizza nel «*mezzo sorriso*» e gli offre lo spunto per il titolo della poesia e che diventa emblematico di tutta la raccolta:

«*Cercare un antico ruscello
per sentire il fruscio del tempo
nel silenzio della campagna
e chiudere gli occhi e piangere
per poi riprendere il cammino
e scendere a recitare
con un mezzo sorriso
la vita fra la gente*» (p. 23)

Passando ora ad una breve analisi della forma poetica, si possono avanzare alcune osservazioni. Il carattere fondamentale è un modo di far poesia abbastanza legato a quello dell'ermetismo. Senza voler forzatamente cercare eventuali maestri, è evidente che il nome di Montale affiora immediatamente, fosse solo, per es., per quel «*fremito di scaglie*» (p. 10) e per quell'«*accartocciarsi*» che ricordano da vicino le montaliane «*scaglie di mare*» e «*l'accartocciarsi della foglia*» nel «*Male di vivere*»; per l'uso degli infiniti e infine, anche oltre Montale, per le numerose seppur originali metafore o analogie che si colgono ovunque, con una frequenza quasi fin troppo voluta: «*la ludica prosapia delle ore*» (p. 7), «*l'eclisse grigio dei giorni*» (p. 12), il «*remoto sagrato d'infanzia*» (p. 14), «*la corteccia dei tempi*» (p. 14) «*scortecciare reliquie*» (p. 17) «*l'anagrafe dei ricordi*» (p. 19), «*la cronologia del possibile*» (p. 13), «*la geometria del presente*» (p. 15), «*la diacronia di eventi*» (p. 17), ecc.

Una caratteristica di Fubiani è, inoltre, l'uso di un registro dotto della lingua, naturale per lui fiorentino, ma che per noi può sembrare troppo ricercato. Così troviamo «*notturni algori*», «*slabbri di risse*», «*eco di canizze*», «*accidentale spora*» o verbi come «*s'alluma*», «*s'accorpa*», «*s'ingruma*», «*aggrondare*», o aggettivi come «*attorto*», «*deciduo*», «*seriale*», «*precipite*», ecc.

Nel campo della metrica, escluse quasi totalmente sia la rima, anche interna, sia le assonanze (con pochi esempi quasi fortuiti), eliminate pure le strofe, i componimenti si presentano in versi sciolti di varia lunghezza, dal senario e settenario, all'endecasillabo e dodecassillabo, con prevalenza di versi corti in alcuni e lunghi in altri (v.p. 18 e 24). Per un puntuale commento di natura fonetica ci manca lo spazio. Ci limitiamo a ricor-

dare «Interno» (p. 9) dove, alla palatale «s» sorda o sonora, cui sembra affidato il compito di rendere percepibile il silenzio entro le quattro mura domestiche (uva passa, sapore chiuso dell'estate, sudato sforzo e, alla fine, sapida, rassicura, esistere), si oppone il nodo della liquida «r» preceduta dalla dentale «t» o dalla labiale «p» (vetro, finestra, s'apprende) che rende bene, per contrasto, l'atmosfera ambientale esterna flagellata dalla bufera.

Una poesia, dunque, quella di Fubiani che,

pur restando lontana dalle avanguardie più o meno rivoluzionarie e dagli sperimentalsmi dubbiosi, priva anche di una «ticinesità» spesso mal intesa, assume una sua identità di ispirazione e di linguaggio che non sfigura affatto nell'ampio panorama della seconda metà del secolo.

Fernando Zappa

Giorgio Fubiani, «Con mezzo sorriso», Prefazione di Mario Luzi, Elvetica, Chiasso 1986 (pp. 27).

Tra musica e psiche



«Le opere d'arte fanno su di me una forte impressione, in particolare le opere letterarie e plastiche, meno i quadri. Mi è capitato, in condizioni favorevoli, di contemplarle a lungo per capirle a modo mio, ossia comprendere in che modo producono i loro effetti. Quando non posso far ciò, come nel caso della musica, sono quasi incapace di gioirne. Un atteggiamento razionalista o forse analitico lotta in me contro l'emozione quando non riesco a sapere perché sono commosso o quel che mi prende».

Basterebbe questa nota freudiana (l'unica dedicata dal fondatore della psicanalisi al fenomeno musicale) tratta dal saggio sul Mosé di Michelangelo per illustrare in modo eloquente le difficoltà dell'indagine sul rapporto fra psiche e musica. Non fondata sul supporto della lingua, con tutto il complesso e articolato quadro di simboli e di interrelazioni cui essa rinvia, e neppure su quel riferimento alla percezione visiva della realtà su cui per tanti secoli si è fondata l'espressione pittorica e plastica, la musica non solo

affonda le sue radici nell'impalpabile dimensione dell'inconscio ma trova in esso gli elementi stessi della sua essenza realizzativa. Meno legata di tutte fra tutti le arti alla materia, si dipana sotto forma di energia pura a partire da un supporto tecnico del quale si libera immediatamente, per toccare con altrettanta immediatezza (cioè senza mediazione) la sensibilità emotiva dell'ascoltatore. Questo processo non avviene in maniera puramente «naturale»: l'impatto sull'ascoltatore è tanto più profondo tanto più questi è musicalmente acculturato, cioè educato a percepire in maniera raffinata e articolata quell'insieme organizzato di suoni che è un brano musicale. Ma questo processo di raffinamento della propria attenzione uditiva e intellettuale lo porta, in questo campo come in pochi (forse in nessun altro), a risalire alle sorgenti più recondite della propria sfera emozionale, là dove la cultura e gli archetipi originari si fondono e confondono con l'immenità della parte più insondabile e sconfinata dell'animo umano.

Impresa dunque difficilissima, forse utopica, lo scoprire queste «sorgenti del Nilo» da cui trae alimento il grande fiume dell'esperienza musicale umana, nei diversi rami in cui si divide, assumendo e riassumendo i contorni di questa o quella civiltà. Già lo studio dei meccanismi percettivi e dell'impatto neurofisiologico della musica rappresentano a tutt'oggi un continente largamente inesplorato, in cui sempre più numerosi manipoli di ricercatori si vanno addentrando, alla ricerca delle prime leggi e regole su cui fondare una migliore comprensione razionale di questo affascinante fenomeno. Essi vanno così ad aggiungersi alla già citata schiera di coloro che si sono soffermati a riflettere sui molti seducenti e stimolanti misteri della musica: compositori che hanno cercato, forse alla ricerca di un possibile contrappunto fra linguaggi, di esprimere anche con le parole le ragioni del loro comporre; interpreti che si sforzano di «spiegare» le loro scelte interpretative; ma anche medici e psicoterapeuti che hanno osservato i significativi effetti dell'ascolto o della pratica musicale sui loro pazienti, traendone principi già con-

cretamente applicabili. Mille sentieri, dunque, in un territorio che si offre con pari seduzione alla sistematica osservazione del cartografo e all'avventurosa scoperta guidata dall'intuito. I materiali che si offrono a chi si accosta a tali tematiche sono molteplici e variegati: dai documenti e testimonianze storiche alle indagini sociologiche, dai risultati delle ricerche sperimentali alle meditazioni dei filosofi dell'estetica.

All'insieme di questa copiosa messe di fonti hanno attinto Boris Luban-Plozza e Mario Delli Ponti nella preparazione de *Il terzo orecchio*, pubblicato a cura del Centro scientifico torinese, stimolante e originale itinerario che porta il lettore in tre tappe a percorrere diversi e suggestivi percorsi nel tentativo di definire la natura del rapporto fra musica e psiche.

Le riflessioni storiche e sociologiche sull'evoluzione della musica, l'analisi psicologica di celebri figure di musicisti e compositori, lo studio delle modalità di trasmissione dell'emozione musicale costituiscono dunque i temi di un testo che non vuole essere un compendio specialistico di osservazioni fatte da un medico psicosomatista e da un interprete e musicologo su argomenti che potrebbero, singolarmente, dar luogo ad estesi approfondimenti, ma piuttosto un'occasione di confronto ed una sollecitazione intellettuale rivolta, «con intenti chiaramente divulgativi», come avverte l'introduzione degli autori, «a coloro i quali, con un avvenuto, clamoroso ricambio di pubblico, affollano oggi teatri e sale da concerto, cercando i motivi di quella 'felicità' inseguita e vagheggiata dalla musica non soltanto nella regione storica del linguaggio o nelle sue caratteristiche tecniche, ma nell'intimo, totale aderire di essa all'uomo».

La prima parte del volume è dedicata ad un approccio degli elementi costitutivi del fenomeno musicale, con riferimento alle sue origini, alle matrici simboliche, allo sviluppo della «coscienza uditiva», al rapporto musica-individuo e musica-collettività. Nella seconda si addentra più specificamente negli aspetti legati agli effetti psicologici del fatto musicale ed alle loro applicazioni terapeutiche. Infine nella terza svolge una sorta di «analisi di casi», soffermandosi sugli aspetti significativi della biografia di alcuni autori, in particolare Gesualdo Da Venosa («Eros e Thanatos nella Napoli di 400 anni fa»), di Mozart (colto «sul lettino della psicanalista»), di Paganini («il colera e il virtuosismo»), di Brahms e Bruckner, di Ravel.

Al centro dell'attenzione è, in sostanza, la funzione «liberatoria» della musica - scritta, interpretata o semplicemente ascoltata, funzione che passa appunto attraverso il «terzo orecchio», quello dell'intima sensibilità, che permette all'arte di essere un cammino, talvolta drammatico ma sempre appagante, nella ricerca della felicità.

Giancarlo Dillena

B. Luban-Plozza/M. Delli Ponti - *Il terzo orecchio - Musica e psiche* - Ed. Centro scientifico torinese, 1986.