

SCUOLA **142** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVI (serie III)

Dicembre 1987

SOMMARIO

Il progetto di elaborazione di una «Nuova storia del Canton Ticino» – Linee direttive e obiettivi della politica scolastica 1988-1991 – La valutazione scolastica nel settore primario – Plinio Martini e «Il fondo del sacco» – Origine sociale e carriera scolastica degli allievi – Riflessioni sulla formazione dei docenti – Dalla parte degli ultimi – Il bagaglio di conoscenze matematiche degli studenti che si iscrivono all'Università o al Politecnico – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

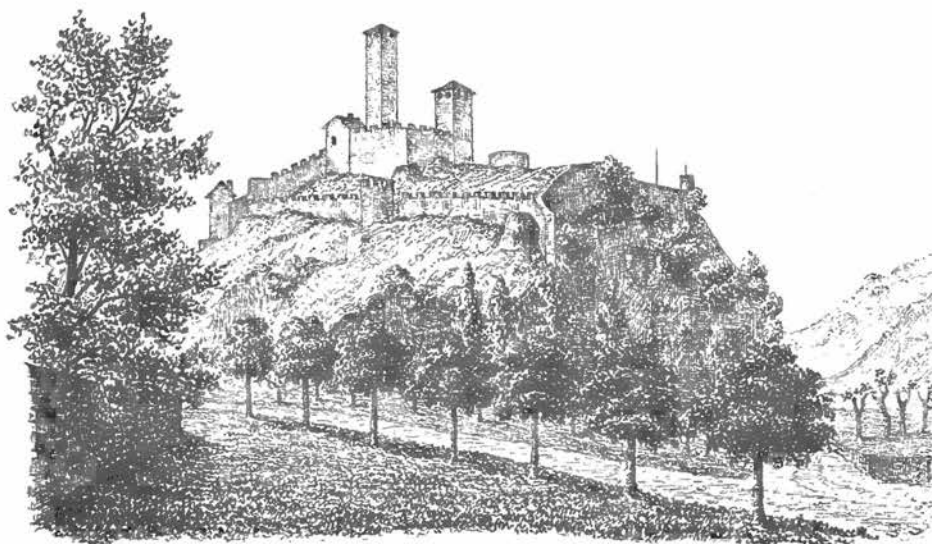
Il progetto di elaborazione di una «Nuova storia del Canton Ticino»

Con Messaggio «Educazione 3228» in data 4 novembre, è stato proposto dal Consiglio di Stato al Gran Consiglio, un credito complessivo di fr. 1.500.000.-, sull'arco di 5 anni, per l'elaborazione di una nuova Storia del Canton Ticino.

Prima ancora che il Messaggio fosse distribuito si sono manifestate voci critiche, altre, invece, in seguito, hanno espresso interesse per questa iniziativa. Si cercherà, perciò, di presentare tale progetto senza voler entrare a discutere le varie tesi in quanto, al momento attuale, esso è davanti alla commissione della Gestione, che ha tutti i mezzi per esaminare la proposta e riferirne, se del caso, nel proprio rapporto al Legislativo. La caratteristica della iniziativa non è quella di realizzare una nuova storia del Cantone attraverso le strutture ufficiali dello Stato, ma di rispondere ad una proposta personale avanzata alla fine del 1984 all'allora Capo del Dipartimento, da lui sottoscritta per esame a per-

Carta del Ticino disegnata dall'ingegner Francesco Meschini nel 1798.





Anonimo - «Castello in Bellinzona. 5.V.1859», disegno a penna.

sonalità competenti, nel Cantone e fuori, poi discussa dal Consiglio di Stato stesso alla fine del 1985.

Una iniziativa di tal genere non può essere assunta da una singola persona; è inoltre discutibile se essa possa o meno essere «sponsorizzata» (dal profilo dell'interesse del paese), se debba essere assunta in proprio dallo Stato se possa, come nella proposta in questione, assumere un carattere «misto».

È il caso che ora si esamina che da un lato distingue l'iniziativa dai servizi «statali», che, di regola, non hanno questi compiti, dall'altro appoggia allo Stato l'iniziativa, dando una massima trasparenza, pur non negandone le caratteristiche specifiche: quelle cioè di una iniziativa temporanea che dovrà esser giudicata «sui fatti», senza escluderne, in un secondo tempo, la sua prosecuzione o sviluppo nell'ambito delle strutture statali.

Il Messaggio illustra le caratteristiche del progetto che si sottopone al Legislativo e che possono così essere riassunte:

si tratta di un'iniziativa che si presenta come proposta di lavoro di gruppo (non quindi con uno o più autori) e largamente interdisciplinare come è richiesto oggi dalle esigenze storiche aggiornate (cfr. *Nouvelle Histoire Suisse, Histoire du Canton de Fribourg; Storia di Pavia e Storia di Como* in via di elaborazione). Ciò esige un accurato lavoro preparatorio in vista di costituire una équipe di lavoro e un gruppo di coordinamento, con la consulenza di un comitato scientifico al quale non spetta di fare proposte di impostazione generale, ma di esaminare, discutere e assistere questo tipo di proposta che dovrebbe essere fatta propria anche dal Gran Consiglio.

La proposta nasce proprio dal convincimento, largamente condiviso, che il mo-

mento è propizio. L'esperienza della redazione della NHS, che ha avuto un notevole successo in Svizzera (25.000 copie francesi, 12.000 tedesche e 4.000 italiane) ha mostrato la possibilità e l'interesse per questa forma che risponde alle attuali esigenze storiche (presentazione dei vari aspetti politici, economici, sociali, culturali, spirituali, demografici ed artistici) e che corrisponde alla effettiva richiesta di studi storici anche sul piano locale, segno di una coscienza del bisogno di riaffermare la propria identità.

Il gruppo di lavoro, in tale senso, creerebbe un centro informativo di sicuro interesse per il paese, senza ulteriori strutture. Inoltre la prevista diminuzione delle disponibilità di lavoro per gli storici verrebbe, in parte, controbilanciata da tale iniziativa e le migliori forze in formazione potrebbero venir assicurate alla attività redazionale, evitando la loro dispersione in altri settori lavorativi, e prevenendo un pericoloso iato generazionale anche nell'insegnamento.

L'iniziativa nasce come sforzo di parecchie persone, oggi eventualmente a disposizione. Già nella fase preparatoria sono state accertate individualmente ampie disponibilità sia nel gruppo di lavoro (docenti disposti a collaborare attraverso incarichi a tempo parziale (sgravi), incarichi speciali a tempo limitato per altri studiosi), sia per il gruppo di coordinamento, sia per il comitato scientifico (che potrebbe comprendere anche docenti universitari svizzeri e italiani). Inoltre siamo in un momento in cui parecchie strutture esistenti stanno per trasformarsi o assumere nuove funzioni (Archivio, Opera delle fonti, Biblioteche regionali, Ufficio musei, Ufficio monumenti) altre sentono il bisogno di contatti interni più intensi (Vocabolario dei dialetti, Ufficio ricerche economiche).

L'iniziativa potrebbe trovare in seguito una collocazione stabile nell'ambito di istituti esistenti o previsti: si tratta di iniziare un lavoro temporaneo e finalizzato. Non si tratta di puntare su un testo scolastico (neanche un testo per i licei) ma di costituire un'opera che sia un inventario scientifico dello «status quaestionis» sulla storia ticinese, redatto in modo semplice, attraente e documentato (illustrazioni, schemi e bibliografie ragionate) per tutte le persone di cultura: in modo da tracciare un quadro della vita complessa del paese, con le sue differenze e sfumature, coi diversi rapporti con regioni vicine e lontane (emigrazione e immigrazione): il quadro della nostra identità culturale quale essa è ancora concepita e percepita da noi, oggi. Lavoro quindi non definitivo, ma punto di arrivo e di partenza in vista di nuove ricerche ed approfondimenti, superando la fase storiografica fissata da Rossi-Pommetta (1935-40).

Essenziale è fissare, almeno nelle grandi linee, accanto allo scopo e alla natura dell'opera, la durata del lavoro e i mezzi a disposizione: e questa dev'essere una decisione dell'autorità politica.

Il lavoro vero e proprio del «corpo redazionale» dovrebbe cominciare nell'estate-autunno 1988 e protrarsi per 4/5 anni. Non sembra potersi ridurre questo tempo se si vogliono eseguire talune nuove ricerche essenziali, se no si otterrebbe solo un lavoro di compilazione e la novità dell'opera sarebbe minima. Il lavoro di coordinamento dovrebbe svolgersi parallelamente.

In complesso si tratterebbe, partendo dal settembre 1988, di fissare un anno di preparazione, 3/4 anni di lavoro di gruppo, con contributi finalizzati e precise mete di tempo e materia, approfondendo i punti meno conosciuti con ricerche settoriali.

Non si dovrebbe prevedere una struttura a sé stante, ma collegata a strutture esistenti (ad esempio la Biblioteca regionale di Bellinzona).

Queste le caratteristiche del progetto presentato nel Messaggio. Il calcolo finanziario si è basato anche su un «modello» di circa 1.000 pagine che permette una «visualizzazione» dell'opera e sottolinea il carattere «finalizzato» della iniziativa: non si tratta di affrontare tutti i problemi della ricerca storica ma di preparare un certo libro di storia, in un tempo determinato, in un momento che può utilizzare certi mezzi esistenti.

Il Consiglio di Stato ha condiviso questo progetto: si auspica ora una vivace e costruttiva discussione in Gran Consiglio.

Linee direttive e obiettivi della politica scolastica 1988-1991

Nel rapporto del Consiglio di Stato che illustra le linee direttive della politica governativa e il piano finanziario per gli anni 1988-1991, un capitolo importante – che presentiamo qui di seguito – è riservato ai problemi della scuola e all'attività nel campo culturale.

I. La politica scolastica

Impostazione

Uno degli obiettivi fondamentali e primari della legislatura è il *conferimento di una più precisa identità alla scuola dello Stato*. Questa identità va intesa da un lato come riassetto dell'istituzione scuola in un sistema organico e aggiornato di fini e di mezzi, da ridefinire alla luce delle esperienze fin qui condotte e dei bisogni della società, dall'altro come capacità progettuale in risposta a siffatti bisogni.

Si tratta, in altri termini, di fare il punto alla situazione, di concludere una lunga fase di dibattiti, di ricerche e di sperimentazioni per consegnare al Paese *uno statuto della scuola chiaro e attendibile* fondato sul consenso e tale da costituire un termine di riferimento per quell'esercizio di quell'autoriflessione permanente che è vitale per un'istituzione operante al servizio di una società in continua evoluzione.

Al conseguimento di questo obiettivo dovranno concorrere, sul piano statutario e a breve termine, *la nuova legge della scuola*, rispettivamente, sul piano operativo e a più lungo termine, l'azione coordinata e finalizzata di tutte le istanze coinvolte nel processo formativo.

La nuova legge si propone principalmente:

- di definire le finalità della scuola, privilegiando la formazione globale dell'individuo nel contesto di una società democratica e pluralistica;
- di identificare nei docenti, negli allievi e nei genitori le componenti della scuola con precisi diritti e doveri a livelli differenziati di responsabilità;
- di stabilire le modalità di gestione degli istituti scolastici secondo forme partecipative;
- di conferire ai docenti di tutti i gradi e ordini scolastici *una più spiccata professionalità* conseguibile attraverso una duplice formazione culturale e psicopedagogica e l'aggiornamento permanente.

In armonia con la riforma legislativa e in concordanza con le riforme strutturali, per la gran parte compiute in tutti i singoli setto-

ri scolastici, sul piano operativo si privilegeranno:

- la valorizzazione dell'allievo quale persona e quale soggetto di un processo educativo globale, tramite anche un potenziamento dello studio assistito;
- il miglioramento della qualità dell'insegnamento;
- la promozione dell'insegnamento della lingua italiana e della conoscenza del Paese, delle sue istituzioni, dei suoi valori e dei suoi problemi;
- il coordinamento orizzontale disciplinare e interdisciplinare e quello verticale fra ciascun grado di scuola e il successivo;
- l'intensificazione dei rapporti di collaborazione degli operatori scolastici fra loro, a tutti i livelli, e della scuola con la famiglia;
- il perfezionamento dei rapporti tra la scuola e gli organi di assistenza e vigilanza;
- l'apertura della scuola verso il mondo della cultura e quello del lavoro;
- la promozione di una lettura critica dei messaggi informativi proposti dai mass media.

Intenzioni operative

A) Formazione professionale

Queste misure, che costituiscono la parte più significativa dello sforzo dello Stato nel campo scolastico per questa legislatura, sono soprattutto finalizzate alla politica di sostegno dei redditi e sono pertanto espresse in un apposito riquadro.

B) Scuola materna

L'attività nelle scuole materne viene orientata al perseguimento del suo obiettivo fondamentale, che consiste nello sviluppo della personalità del bambino secondo le tre dominanze socio-affettiva, percettiva-cognitiva ed espressiva-comunicativa.

1. Allo scopo di mantenere l'alto tasso di frequenza finora raggiunto e di assicurare la sopravvivenza dell'istituzione in ogni parte del Cantone, anche in relazione con i programmi di sviluppo regionale, si terranno in particolare considerazione le *scuole materne delle località periferiche*.

2. Il *sostegno pedagogico* verrà esteso a tutta l'area cantonale.

3. I *rapporti fra Cantone e Comuni* saranno ridefiniti nell'ambito della prevista nuova legge sulle scuole comunali. Ciò vale anche per la scuola elementare.

C) Scuola elementare

4. L'*applicazione generalizzata dei nuovi programmi* si compirà con le quinte classi nel 1987-88.

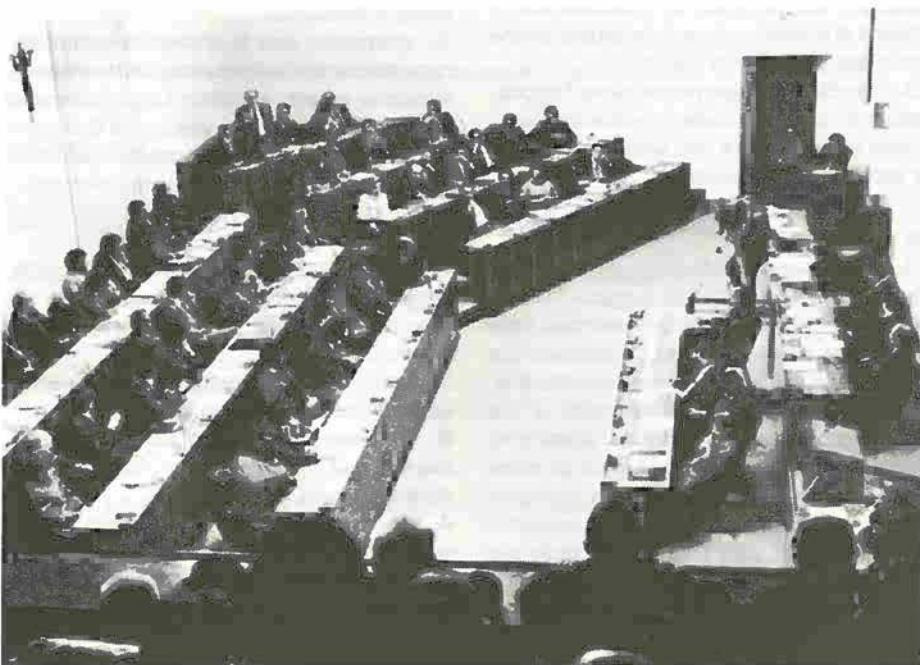
5. Particolare attenzione sarà dedicata alle *sezioni pluriclassi* e al *coordinamento con la scuola media*.

6. L'*ordinamento scolastico* dei comuni e dei consorzi sarà adattato di anno in anno all'evoluzione demografica, tenendo comunque conto delle esigenze locali, in special modo delle *periferie dei centri urbani*.

7. Il *servizio di sostegno pedagogico* sarà esteso a tutte le regioni del Cantone.

D) Scuola media

8. La *nuova organizzazione del secondo ciclo* sarà introdotta nelle terze classi di tutte le sedi di scuola media con l'anno scolastico 1987-88 ed estesa alle quarte classi con l'anno successivo. In concomitanza con questa innovazione saranno aggiornati il regolamento di applicazione e i programmi d'insegnamento.



9. L'attenzione sarà soprattutto concentrata sulla *qualità dell'insegnamento* tramite una più estesa diffusione dell'aggiornamento e del perfezionamento, che conferisca una formazione culturale adeguata ai tempi attuali.

In questa prospettiva saranno procurati o aggiornati i mezzi didattici, in particolare i libri di testo: oltre a quelli di geografia e di storia svizzera si intende redigere un testo di storia del Ticino ed uno di civica.

10. Il *servizio di sostegno pedagogico* sarà potenziato entro il 1988-89. Il corso pratico verrà a sua volta generalizzato.

11. Per l'*edilizia* si fa riferimento al piano finanziario degli investimenti. Ciò vale anche per le scuole medie superiori.

E) Scuole medie superiori

Le recenti riforme (istituzione del liceo e della commercio quadriennale, della scuola magistrale postliceale, della nuova sezione d'informatica alla STS) esigono per i prossimi anni una *verifica sistematica* dei regolamenti scolastici, dei piani di studio e dei programmi d'insegnamento. Per i licei la revisione è resa necessaria anche dalle recenti modificazioni dell'Ordinanza federale concernenti il riconoscimento degli attestati di maturità e del relativo regolamento, entrate in vigore il 1° luglio 1986.

F) Educazione speciale

L'evoluzione delle classi speciali cantonali è da considerare in stretta relazione con la richiesta delle famiglie, con la specializzazione degli istituti privati per i casi più gravi e con la generalizzazione dei servizi di sostegno pedagogico nella scuola pubblica. La generalizzazione conferma la tendenza di segnalare nelle scuole speciali allievi con difficoltà significative: si consolida perciò il tendenziale aggravamento della casistica degli allievi accolti nelle classi speciali.

12. Intendiamo *migliorare le strutture logistiche* e ripensare le modalità di intervento (*aumenti di doposcuola, più significativo sostegno alle famiglie*), in relazione alla richiesta di scolarizzazione in internato anche per allievi gravemente colpiti.

13. Intendiamo inoltre promuovere l'*aggiornamento del personale*, confrontato con nuove metodologie e con sempre più elevate aspettative dei genitori.

G) Scuole diploma

14. La Scuola propedeutica per le professioni sanitarie e sociali di Lugano-Savosa, che si identifica con il modello svizzero delle cosiddette scuole-diploma, costituisce per il momento l'unico esempio di scuola alternativa alle scuole medio superiori e alle scuole professionali. È nostra intenzione, prima di procedere alla creazione di nuovi istituti di questo tipo, valutarne la necessità in rapporto ai successivi sbocchi scolastici o professionali, con speciale riguardo alla capacità di ricezione delle scuole socio-sanitarie e in rapporto alle offerte di lavoro dell'economia, evitando di aumentare gli squilibri qualitativi fra domanda e offerta.

II. La politica culturale

Impostazione

L'obiettivo generale della politica culturale resta la *promozione dell'identità* del Cantone, che si intende perseguire mediante interventi diretti e indiretti dello Stato, ritenuti il principio della libertà di espressione e di iniziativa e la ripartizione dei compiti fra enti pubblici e privati.

Consideriamo l'*insegnamento attivo nel sistema universitario svizzero e la cooperazione con il mondo universitario italiano* componenti fondamentali della politica culturale del Cantone, per il ruolo determinante che l'università svolge e svolgerà sempre più nell'insegnamento superiore, nella formazione continua al livello postuniversitario e parauniversitario, nella ricerca scientifica e nella prestazione di servizi alla comunità e all'economia. Con questo orientamento possiamo delineare, sia pure nella posizione di Cantone non universitario, elementi di contatto e d'integrazione nella politica universitaria e della ricerca.

In questo contesto intendiamo conferire un quadro normativo alla tutela di beni d'interesse generale, assicurarne la *conservazione, l'incremento e la valorizzazione*, fornire gli strumenti di studio non altrimenti procurabili dai privati, promuovere la conoscenza del Paese e dei suoi problemi, favorire la formazione permanente e potenziare i contatti con gli altri Cantoni, con l'Italia e con le regioni dell'Arco alpino.

Inoltre intendiamo *stimolare e sostenere le iniziative di enti pubblici comunali o regionali, di enti privati e di singoli cittadini* per quanto attiene alla produzione, alla diffusione e alla fruizione di beni culturali. In particolare ci proponiamo di incoraggiare e favorire il sorgere di manifestazioni nelle regioni periferiche.

Intenzioni operative

Nel corso della legislatura, oltre alle iniziative e ai provvedimenti già in corso di esecuzione, intendiamo:

1. *cooperare con le università cantonali, con i politecnici federali e con istituzioni universitarie estere*, in primo luogo italiane e sostenere le eventuali iniziative di Enti pubblici o privati nel campo postuniversitario (insegnamento, aggiornamento e ricerca);

2. *studiare la realizzazione di corsi d'aggiornamento postuniversitario nel Ticino*:

– in base agli art. 195-197 della vigente Legge della scuola

– in collaborazione con istituti universitari svizzeri

– mediante aperture sul mondo universitario, segnatamente quello italiano;

3. *studiare un progetto per il potenziamento e il coordinamento della ricerca scientifica nel Cantone*;

4. *promuovere la ricerca storica attraverso*:

– il coordinamento degli istituti esistenti (Archivio cantonale, Biblioteca cantonale, Vocabolario dei dialetti, Centro di ricerca per la storia e l'onomastica ticinese, Opera

svizzera dei monumenti d'arte, Ufficio monumenti storici eccetera);

– la riattivazione dell'Opera per le fonti della storia ticinese;

– l'elaborazione di una storia del Canton Ticino;

– la promulgazione di una legge sugli archivi;

5. *promuovere la costruzione di un edificio destinato all'Archivio storico cantonale e ad altri servizi culturali*;

6. *dedicare uno sforzo particolare nel settore delle biblioteche*, mediante l'elaborazione di una legge quadro, il coordinamento delle strutture, dei patrimoni bibliografici e



dei relativi servizi ed un'impostazione decentrata soprattutto a sostegno dell'attività scolastica;

7. *assicurare la presenza nel Cantone della collezione d'arte Thyssen-Bornemisza* assumendo, insieme alla Confederazione e al Comune di Lugano e per il tramite di una Fondazione di diritto svizzero, una quota degli oneri di investimento della nuova Galleria e coprendo, insieme a Lugano, i costi di gestione corrente;

8. *ulteriormente intensificare i contatti e gli scambi con l'Italia per il tramite della Consulta*, con le regioni dell'Arco alpino attraverso l'ARGE ALP e con gli altri Cantoni mediante gli organi intercantionali, PRO HELVETIA e le associazioni culturali private;

9. *emanare una legge sulla promozione delle attività culturali* che conferisca una base legale agli interventi compiuti dallo Stato e sostegno delle iniziative private e degli Enti pubblici locali, che disciplini l'uso del sussidio federale e delle altre fonti di finanziamento e che consenta di potenziare la partecipazione del Cantone;

10. *aggiornare le basi giuridiche di tutela dei monumenti protetti e rivedere il relativo elenco*.

Formazione professionale: nuove misure

Esse si concentreranno, tenuto conto dei risultati dei due studi di base, soprattutto nel settore della *formazione professionale*. Occorrerà, tenuti presenti i limiti determinati dai vincoli normativi federali, dalla situazione linguistica, dall'eccentricità geografica e dalla scarsa consistenza numerica in talune professioni, statuire quale *obiettivo fondamentale la promozione generale delle qualifiche professionali*, attraverso un *potenziamento della formazione di base e una più ricca offerta di occasioni d'aggiornamento, di perfezionamento e di riqualificazione*.

Si tratta, anche mediante un miglioramento del servizio di orientamento a beneficio di tutte le classi di età, di *meglio coordinare l'azione della formazione professionale con i bisogni dell'economia* e le sfide dei tempi moderni, anticipando l'evoluzione tecnologica in atto.

La formazione professionale dovrà inoltre contribuire all'attenuazione degli squilibri quantitativi e qualitativi del mercato del lavoro ticinese e soprattutto al contenimento della disoccupazione.

L'obiettivo sarà perseguito adottando una strategia d'intervento globale, ossia mettendo contemporaneamente in opera tutti gli strumenti predisposti dalla legislazione federale e cantonale. Più che di creare nuovi istituti si tratterà di conferire a quelli esistenti funzioni nuove e differenziate (concetto di *istituto polifunzionale*).

Poiché gli istituti sono situati nei centri delle cinque regioni del Mendrisiotto, del Luganese, del Bellinzonese, del Locarnese e di Biasca-Tre Valli, lo sviluppo della formazione professionale risponderà anche a esigenze di politica e di economia regionale. Per quanto concerne in particolare la regione di Biasca e Tre Valli i provvedimenti che si propongono costituiscono un complemento agli interventi operati con la LIM e con il promovimento industriale, intesi ad attenuare le disparità regionali e a creare le premesse per il futuro sviluppo della regione.

In particolare, è nostra intenzione realizzare le seguenti misure:

	Resp. esecutivo
1. Ulteriormente migliorare l'impatto del servizio di orientamento sull'atteggiamento generale delle famiglie ticinesi di fronte alle scelte professionali dei propri figli , mediante un'aggiornata azione informativa e consultiva sulle linee di tendenza della realtà economica del Paese, impregiudicato l'esercizio della libertà individuale . A tale fine occorrerà aggiornare la preparazione specifica degli orientatori.	DPE
2. Promuovere l'apertura dei servizi d'orientamento professionale a tutte le classi di età	DPE
3. Incentivare la formazione di personale qualificato.	
3.1 Interventi di natura edilizia a favore della formazione professionale A completazione dei due baricentri esistenti nel settore professionale, artigianale e industriale (Bellinzona e Lugano), potenziare con interventi di natura logistica soprattutto le sedi di Biasca, Mendrisio e Locarno.	DPE/DPC/DF
3.2 Istituto polifunzionale a Biasca Nell'ambito della formazione di base, della specializzazione e della riqualificazione.	DPE
3.3 Assegnazione di prestiti o assegni di studio Nella revisione delle normative in vigore agevolare l'assegnazione di borse di studio in funzione di una riqualificazione e specializzazione professionale.	DPE/DOS
3.4 Favorire lo scambio tra centri di formazione fuori e nel Cantone.	DPE/DOS
3.5 Stabilire delle formazioni specifiche che permettano di rispondere in termini maggiormente flessibili a nuovi profili professionali , in collaborazione con le associazioni padronali e sindacali.	DPE/DOS/DEP
3.6 Introdurre i curricula formativi polivalenti.	DOS
3.7 Formazione delle ragazze Promuovere uno studio sulle carriere professionali femminili. Migliorare le premesse per un migliore accesso alle diverse professioni senza distinzione fra i due sessi.	DPE
3.8 Centri di formazione aziendali e interaziendali Sulla base della legge per il promovimento economico, sensibilizzare le aziende e promuovere l'istituzione di questi centri, soprattutto interaziendali e in nuovi settori.	DEP/DPE
3.9 Estensione della scuola media professionale Regionalizzazione di questa scuola istituendola gradualmente nelle altre regioni del Cantone (Biasca e Mendrisio).	DPE
3.10 Estensione dei corsi preparatori per gli esami di ammissione alle scuole tecniche e alle scuole tecniche superiori Completare questa offerta organizzando tali corsi anche a Biasca e a Mendrisio.	DPE
3.11 Sostegno dello Stato all'organizzazione di corsi di maestria D'intesa con le associazioni professionali, favorire l'organizzazione di corsi di maestria per estetiste, parrucchieri, falegnami, panettieri, macellai, metalcostruttori, industria grafica, laboratoristi in chimica e in biologia, sanitari e specialisti della ventilazione.	DPE
3.12 Scuole socio-sanitarie Proseguire nella politica in atto, intensificando la formazione e l'aggiornamento permanente degli operatori sociali a sanitari.	DOS
3.13 Potenziamento delle sedi delle scuole sanitarie Potenziare le sedi decentrate delle scuole sanitarie. Eventuale istituzione di una scuola per infermieri nel Sottoceneri.	DOS/DPC
4. Attività di ricerca Ai lavori di ricerca, corredati – laddove è possibile – di proposte operative, dovranno sollecitamente far seguito la diffusione e la discussione dei risultati, la formulazione e l'applicazione di adeguati provvedimenti, la verifica e la vigilanza della loro attuazione.	
4.1 Svolgimento di ricerche empiriche e analisi comparative sull'evoluzione del mercato del lavoro e dei diversi curricula formativi.	DPE/DOS/DEP
4.2 Attività di ricerca applicata nelle scuole tecniche superiori Favorire esperienze e progetti didattico-imprenditoriali.	DEP/DPE
4.3 Proseguire il programma di ricerca nel settore professionale , su base cantonale. Fra i possibili temi di approfondimento: – cause dello scioglimento dei contratti di tirocinio – la scuola media professionale	DPE
5. Attività di incoraggiamento Studiare l'eventuale erogazione di sussidi limitati nel tempo per stages di giovani tecnici in aziende esistenti, quale contributo al miglioramento funzionale delle stesse.	DEP
6. Studi particolari	
6.1 Studio sulla situazione in materia di redistribuzione dei redditi	URE
6.2 Studio sullo stato e le prospettive dell'agricoltura ticinese , considerando anche gli orientamenti della politica agricola federale.	URE

La valutazione scolastica nel settore primario*

Risultati di ricerche e linee d'azione

Il problema della valutazione si pone obbligatoriamente a chiunque s'interessi del funzionamento della scuola.

La valutazione scolastica è per sua natura problematica, in quanto sono gli insegnanti stessi che giudicano i risultati delle proprie azioni: essi sono dunque contemporaneamente giudici e parti in causa. È quindi più che lecito interrogarsi sull'obiettività delle note che essi assegnano.

Questi giudizi potrebbero infatti tendere a nascondere i problemi degli allievi anziché rivelarli, così come potrebbero addirittura crearne di nuovi.

Quest'aspetto oscuro dell'attribuzione delle note ha suscitato parecchie obiezioni e ha costituito motivo di ricerca pedagogica sin dall'inizio del secolo. I lavori che si situano in quest'ambito continuano tuttora, secondo molteplici angolature: psicologica, sociologica, antropologica, ecc.

Il rapporto che presentiamo si basa in modo particolare sulle osservazioni dei ricercatori d'espressione francese e sulle esperienze condotte in Svizzera nel quadro del progetto SIPRI (Gruppo SIPRI 1982 e 1984).

Il termine «valutazione scolastica» è considerato in senso assai ampio: esso comprende dunque tutti gli accorgimenti che permettono d'ottenere informazioni sugli itinerari d'apprendimento degli allievi e sui loro risultati.

L'attribuzione delle note in cifre, che ne fa naturalmente parte, è considerata inizialmente come la procedura di valutazione più tipica della pratica scolastica attuale (anche se, in qualche Paese, i voti numerici sono stati sostituiti con lettere dell'alfabeto). Ad essa vengono successivamente contrapposti altri metodi di valutazione, più qualitativi. La tesi sostenuta è la seguente: la valutazione scolastica attuale soddisfa assai male le esigenze di misurazione dell'apprendimento, ma non è questo l'aspetto che intralcia maggiormente il funzionamento della scuola elementare. Il suo principale difetto sta nel fatto che essa è uno strumento assolutamente inadeguato a un'efficace gestione degli apprendimenti. La valutazione al livello elementare dovrebbe dunque orientarsi verso una prospettiva «formativa», diffidando dei «miraggi» degli strumenti di misurazione che si pretendono obiettivi: strumenti che, in quanto tali, devono rimanere semplicemente al servizio dei maestri.

1. I problemi della valutazione scolastica come strumento di MISURA

1.1. Risultati di ricerche

Una buona bilancia, normalmente, è ritenuta tale se soddisfa due condizioni: innanzitutto essa deve essere «fedele», nel senso che deve fornire lo stesso risultato se si pesa più volte, a distanza di tempo, lo stesso oggetto; inoltre deve essere «giusta» o «valida», cioè deve indicare il peso reale dell'oggetto. La nota scolastica, oltre ad avere queste due qualità (fedeltà e validità), dovrebbe teoricamente rispondere ad altre due esigenze supplementari: fissare obiettivamente la soglia di riuscita e basarsi su criteri non influenzati da fattori sociali. Attualmente, nella realtà della scuola, il sistema di valutazione si rivela insoddisfacente da tutti questi punti di vista.

Le esperienze docimologiche di Pieron (1969) hanno rivelato l'esistenza di enormi variazioni nelle note assegnate da correttori diversi allo stesso lavoro (fino a 13 punti di differenza su un totale di 20!). E pensare che queste esperienze non hanno preso in considerazione né le differenze di difficoltà tra le diverse domande della prova (dato che la nota assegnata vuol valutare la competenza «media» dell'allievo rispetto all'insieme delle domande), né le possibili variazioni di risposta dell'allievo nel tempo (qualche giorno prima o qualche giorno dopo, egli avrebbe forse saputo rispondere meglio).

Le esperienze sistematiche di Noizet e Caverni (1978) hanno saputo mettere in evidenza alcuni dei fattori che perturbano l'assegnazione delle note, senza fornire però elementi che permettano di controllarli.

È facile d'altronde mettere in dubbio la validità (nel senso sopracitato) della nota scolastica confrontando semplicemente gli obiettivi educativi dichiarati di ogni singola disciplina con il contenuto reale delle prove di controllo a cui sono sottoposti gli allievi. Lo scarto tra il contenuto di queste prove e i programmi è flagrante (Grisay, 1986), dato che gli insegnanti tendono non solo a privilegiare ciò che è facilmente misurabile (ad esempio il numero di errori), ma sovente, nelle loro richieste, vanno ben oltre il quadro delle conoscenze insegnate.

Anche il livello di competenza che il singolo docente stabilisce come soglia di sufficienza si rivela straordinariamente instabile: ogni maestro, per valutare i risultati della sua classe e per fissare il livello minimo di conoscenze che consente di ottenere la sufficienza, si riferisce a una progressione di acquisizioni che lui stesso ha fissato, secondo criteri propri. Ne consegue che la soglia di sufficienza adottata in una classe risulta essere quella che, in un'altra classe, sarà richiesta soltanto due e persino tre anni più tardi (Grisay, 1984).

Va ricordato infine il problema dell'equità della valutazione rispetto ai diversi gruppi sociali presenti nelle classi. Si tratta di una questione assai complessa, dato che non riguarda solo l'influenza – manifesta – dei fattori sociali nei contenuti delle prove utilizzate per la valutazione (Cardinet, 1986a): è stato infatti mostrato da Perrenoud (1984) che è l'istituzione scolastica nel suo insieme a trattare in maniera ineguale le diverse classi sociali, in funzione della loro distanza dalla propria norma culturale.

1.2. Situazione nella scuola elementare

La gravità del problema, nei primi anni di scolarità, può essere giudicata in maniera assai diversa a seconda dei punti di vista. Dal punto di vista della precisione della valutazione data dagli insegnanti, la situazione nel settore primario è peggiore rispetto a quella degli altri ordini di scuola: il maestro è giudice unico; egli non ha nessun punto di riferimento esterno alla sua classe; deve connotare analiticamente le performances nelle singole materie, in contraddizione con l'impostazione integrata dell'insegnamento e con lo sviluppo globale dei suoi allievi. Non c'è da meravigliarsi se le sue note traducono essenzialmente lo scarto tra la sua cultura e quella dell'ambiente di provenienza di ogni allievo.

Da un altro punto di vista, è proprio nella scuola elementare che le conseguenze dell'assegnazione delle note sono meno drammatiche.

L'insegnamento può tranquillamente essere svolto senza esprimere in cifre la valutazione, come avviene in parecchie regioni europee. Anche quando debbono assegnare le note, molti maestri dissociano completamente quest'attività dal resto del loro in-





segnamento e minimizzano l'importanza dei voti nei loro contatti con gli allievi e con i rispettivi genitori. Nella Svizzera romanda, ad esempio, un numero sempre crescente di maestri chiede una modifica della procedura di valutazione e l'abbandono delle note. Queste ultime sono ancora difese da altri insegnanti solo per le funzioni supplementari che esse dovrebbero assicurare nella conduzione della classe.

2. I problemi della valutazione scolastica come strumento di GESTIONE

2.1. Risultati di ricerca

In linea di principio, sia le note, sia le altre forme di valutazione, dovrebbero: informare l'allievo, in modo da stimolarlo al lavoro; informare i genitori, affinché possano seguire e sostenere i propri figli; informare infine tutte le altre componenti del sistema scolastico, per facilitare il coordinamento dell'intera struttura educativa.

Tuttavia i ricercatori sono assai severi nel loro giudizio sul funzionamento effettivo del sistema di valutazione.

Qual è la funzione primordiale delle note? L'ambiguità e la diversità d'interpretazione, in questo campo, è totale.

Secondo i sociologi (Fend, 1980), si può sintetizzare nel modo migliore il significato della valutazione scolastica affermando che essa ha essenzialmente funzioni di selezione: infatti le decisioni sociali che ne derivano tendono innanzitutto a gerarchizzare gli allievi e a preparare così la loro futura stratificazione socio-professionale (funzione predittiva della valutazione).

Gli psicologi non smentiscono questa constatazione, poiché essi osservano che la media delle note scolastiche è strettamente

correlata con i risultati dei test detti di attitudine intellettuale e costituisce un indice predittivo del successo negli studi, utilizzabile per determinare una selezione (Flammer e Perig-Chiello, 1979).

Secondo gli insegnanti, per contro, le note si riferiscono soltanto a prestazioni scolastiche verificatesi nel passato, senza proiezioni nel futuro.

Esse consentono di stabilire un bilancio delle acquisizioni – progressi realizzati o livello finale ottenuto – riferito a un ben determinato periodo di tempo (funzione certificativa o sommativa della valutazione).

La concezione degli specialisti della didattica delle singole materie è ancora diversa: essi considerano infatti la valutazione come quell'elemento del sistema educativo che assicura la circolazione dell'informazione necessaria alla regolazione del sistema stesso. L'oggetto della valutazione, in quest'ottica, è dunque la riuscita presente dell'allievo, nel suo stato transitorio, che deve essere sottoposto a verifica soltanto per potervi apportare gli aggiustamenti più adeguati (funzione formativa della valutazione). Si vede dunque che, a seconda della funzione considerata (predittiva, certificativa o formativa), le valutazioni dovrebbero riferirsi a oggetti distinti e utilizzare strumenti differenti. La nota «tuttofare» non può evidentemente soddisfare tutti questi bisogni contraddittori. Si può quindi concludere che un sistema di valutazione più diversificato sarebbe sicuramente da auspicare.

Anche in tal caso, tuttavia, i problemi di gestione non sarebbero risolti poiché un altro ordine di difficoltà si pone agli specialisti della valutazione: quali sono le informazioni realmente pertinenti per predire, per certificare e per regolare l'apprendimento? E come utilizzare queste informazioni per pervenire alle decisioni più opportune?

Allal (1979) definisce regolazione retroattiva l'utilizzazione delle insufficienze rilevate in una prestazione scolastica per ideare una nuova strategia d'apprendimento, seguita da un'ulteriore verifica.

Si parla invece di regolazione interattiva quando controlli e riaggiustamenti dell'itinerario d'insegnamento si effettuano in tempo reale, cioè direttamente in corso di apprendimento.

La regolazione proattiva è infine quella che tien conto delle informazioni disponibili per scegliere la miglior situazione d'apprendimento futura.

La massa d'informazioni che un insegnante dovrebbe raccogliere, a ciascuno dei tre livelli, per governare l'apprendimento anche di un solo allievo, sembra smisurata rispetto al tempo di cui egli dispone.

Inoltre, la costruzione di strumenti di misurazione che soddisfino i criteri soprammenzionati per ogni dimensione da osservare costituirebbe di per sé un'impresa titanica. Per quanto attraente possa sembrare una tecnologia educativa che sappia indirizzare in modo ottimale verso itinerari individualizzati, bisogna pur riconoscere che le realizzazioni concrete stagnano per mancanza di conoscenze scientifiche applicabili.

Per poter convenientemente regolare l'apprendimento individuale occorrerebbe soprattutto saper utilizzare al meglio le interazioni tra le caratteristiche personali dell'allievo e le caratteristiche di ogni singola attività scolastica: il dominio di ricerca più difficile fra tutti (Cronbach e Snow, 1977).

Itinerari didattici più intuitivi, che recuperano in attuabilità ciò che perdono in rigore sistematico, saranno ancora necessari per molto tempo.

Da questo punto di vista la psicologia sociale dell'educazione sembra aprire piste promettenti, presentando il processo d'insegnamento-apprendimento come un problema di comunicazione maestro-allievo (Mugny, 1985).

In quest'ottica, l'accento vien posto sullo sforzo reciproco di comprensione della visione dell'interlocutore come condizione necessaria per un dialogo produttivo ed efficace.

Allora la valutazione e la regolazione dell'apprendimento non sono più funzioni esercitate dall'esterno dal maestro. È l'allievo che può via via assumersene l'onore nella misura in cui lo scambio comunicativo gli permette di migliorare la sua percezione della natura del contenuto culturale propostogli dal maestro e di affinare i suoi criteri per giudicare soddisfacente una prestazione scolastica (Cardinet, 1986b).

La profondità delle trasformazioni da apportare al sistema di valutazione attuale, affinché l'autovalutazione degli allievi possa assumere questo ruolo così centrale (come avviene per l'educazione degli adulti), è facilmente intuibile.

2.2. Situazione nella scuola elementare

I problemi legati all'utilizzazione della valutazione per la gestione della classe e della scuola sono almeno altrettanto gravi al livello



lo elementare che al livello secondario, ma sarebbe assurdo, in questo caso, volerli risolvere sopprimendo le note.

La confusione delle funzioni nella valutazione induce certi insegnanti elementari a valersi delle note come punizione o come ricompensa, a scapito della loro validità come preciso bilancio delle acquisizioni. Inversamente, la distinzione tra note e bilancio dell'apprendimento tende rapidamente a sfumare per quelle materie in cui le cono-



scenze sono cumulative (ad esempio: l'ortografia); in questi casi, la valutazione non è più sensibile agli sforzi degli allievi e scoraggia la loro buona volontà. Se al contrario un insegnante, nell'intento di favorire la regolarità nel lavoro dei suoi allievi, propone loro verifiche di obiettivi circoscritti (ad esempio: dettati preparati), finisce per falsare la valutazione della competenza globale.

Si vede dunque che, per quanto si dia da fare, è impossibile per un maestro esprimere su un'unica scala le informazioni di diversa natura che egli raccoglie su ciascun allievo. La soluzione non sta evidentemente nel rinunciare a ogni forma di comunicazione, bensì nel diversificare l'informazione che l'insegnante fornisce sulla situazione di ogni allievo, a seconda del destinatario e della finalità che egli si ripropone. Questa diversificazione si rende tanto più necessaria quanto più gli allievi sono giovani: si son potute rilevare, proprio a livello elementare, frequenti confusioni tra errore e trasgressione morale, tra correzione dell'errore e punizione, ecc. Il fatto che, per l'allievo, le procedure di valutazione di cui il maestro si avvale sono tutt'altro che chiare è dunque un'ulteriore difficoltà specifica dei primi anni di scolarità.

Anche l'incapacità di trasformare la constatazione di un esito negativo nella corrispon-

dente prescrizione correttiva è più frequente al livello elementare che nelle scuole successive, proprio per la natura marcatamente globale dei primi apprendimenti. Ancora oggi, nonostante anni di ricerche, risulta impossibile programmare minuziosamente l'apprendimento della lettura.

Analogamente, la costruzione dei concetti matematici, per un allievo, è innanzitutto il risultato della sua attività individuale e dipende meno dalla ripetizione di esercizi imposti. Da questo quadro d'insieme risulta evidente come, per il maestro, sia molto più difficile valersi dei risultati della valutazione per orientare l'apprendimento che non assegnare, ad esempio, qualche pagina da leggere o qualche esercizio da eseguire per rafforzare la memorizzazione.

3. Concezione proposta per la valutazione nella scuola elementare

3.1. Funzione della valutazione: scelte prioritarie

Tutto quanto è stato sinora presentato si riduce in fondo a un'idea molto semplice: la valutazione pone problemi a tutti i livelli, poiché è impossibile seguire passo passo l'apprendimento di ogni allievo, in ogni materia e in ogni momento. È dunque necessario decidere quali sono le informazioni da raccogliere in via prioritaria.

Nelle scuole secondarie, quando intervengono decisioni (d'orientamento o di certificazione) che hanno importanti conseguenze per l'allievo, è giusto che l'accento sia posto sulla validità della valutazione effettuata. Nel settore primario questo scrupolo di meticolosità nella misurazione delle acquisizioni potrebbe essere riservato unicamente ai problemi di ripetizione dell'anno scolastico, di trasferimento in classi speciali, o agli esami di fine ciclo.

In linea generale, invece, nella valutazione scolastica si potrebbe dare maggior peso alla funzione formativa, dando maggior importanza ad altre qualità, come ad esempio: la facilità dell'osservazione, una maggior estensione del campo degli obiettivi controllati, l'immediatezza del ritorno d'informazione all'allievo, e così via.

Non si tratta, sia chiaro, di trascurare la qualità delle informazioni raccolte, bensì di liberare l'insegnante dalla preoccupazione costante di determinare il livello raggiunto dall'allievo, quando invece è sufficiente suggerirgli una pista da seguire per un possibile progresso, senza emettere sentenze. Questa valutazione senza scala di riferimento è l'unica applicabile a tutti gli obiettivi educativi (compresi non solo quelli affettivi, ma anche quelli concernenti tratti intellettuali generali sui quali il maestro non può permettersi di esprimere giudizi). Ed è anche la sola forma di valutazione che permette al docente d'intervenire in qualunque momento, senza curarsi troppo del rigore delle condizioni d'osservazione, dato che si tratta di informare l'allievo e non di giudicarlo.

3.2. Scelta di modalità d'osservazione coerenti con una valutazione prevalentemente formativa

Poiché il suo scopo è di aiutare l'allievo a progredire, il maestro può basarsi su qualsiasi fonte d'informazione. Le situazioni d'osservazione meno strutturate sono talvolta le più ricche: non è auspicabile limitarsi all'uso di prove concepite appositamente per la valutazione. Allal (1983) mostra ad esempio che certi giochi matematici possono rivelare il modo di ragionare dei bambini, così come le discussioni che nascono all'interno di un gruppo di allievi alle prese con un problema. Classificando in un dossier, per ciascun allievo, gli esercizi o le produzioni scritte e le annotazioni colte al volo in occasione di episodi rivelatori, l'insegnante può mettere in evidenza tendenze significative. Le informazioni da raccogliere dovrebbero inoltre ricoprire tutti gli aspetti dell'attività dell'allievo. Invece di limitarsi ad annotare gli errori, o le lacune nella memorizzazione delle conoscenze, il maestro dovrebbe sforzarsi di comprendere le rappresentazioni mentali e gli itinerari di pensiero dei suoi allievi, per poterli aiutare meglio a progredire. Anche gli interessi e i problemi di motivazione dovrebbero essere esplorati per approfondire la conoscenza della personalità di ciascuno nella sua globalità.

Le possibilità d'osservazione del maestro permangono tuttavia limitate, poiché egli deve innanzitutto preoccuparsi del funzionamento della classe, ed anche i margini del suo intervento risultano ristretti. Per ottenere reali progressi nella valutazione in senso formativo è quindi necessario poter disporre di altri canali per il ritorno d'informazione all'allievo: schede o altri materiali didattici autocorrettivi, reazioni di compagni o apprezzamenti da parte di adulti. Si tratta soprattutto di riuscire a sviluppare la capacità di autovalutarsi, rendendo totalmente espliciti gli obiettivi dell'apprendimento e i criteri di correzione da applicare. Per gli obiettivi affettivi e per l'educazione morale, in particolare, non esistono altre modalità di valutazione concepibili in classe.

Sviluppare la funzione formativa della valutazione non significa dunque né costruire intere biblioteche di prove di verifica, né accollare ulteriori impegni agli allievi o agli insegnanti. Si tratta piuttosto di insegnare ai docenti ad avvalersi con profitto delle implicazioni pedagogiche di tutte le informazioni che già sono a loro disposizione in classe.

3.3. Scelta di altre modalità d'osservazione per la valutazione certificativa

In alcune delle situazioni precedentemente segnalate esiste la necessità di situare con precisione l'allievo rispetto a determinate esigenze oggettive. C'è dunque da chiedersi se non sia necessario, in questi casi, effettuare prove comuni di verifica.

Gli specialisti della valutazione sono in genere abbastanza unanimi nel condannare gli esami, soprattutto a quest'età. Anche le prove più accuratamente costruite e controllate in fase di effettuazione rischiano di non apportare le informazioni desiderate. È

assodato che, nei primi anni di scuola, l'allievo è particolarmente sensibile alla presentazione del lavoro che gli viene sottoposto. Il fatto è che i maestri, scegliendo una determinata concatenazione degli argomenti piuttosto che un'altra, mettono l'accento su obiettivi intermedi diversi. Qualunque forma di presentazione, indipendentemente dal contenuto, finisce fatalmente per fuorviare quegli allievi che sono abituati a consegne d'altro tipo. In matematica, per esempio, basta cambiare la forma delle «etichette» dei diagrammi di Venn, o presentare un triangolo con un vertice rivolto in basso, per far calare le percentuali di riuscita di un esercizio.

Gli esami mettono dunque in evidenza, oltre alla competenza degli allievi, le scelte didattiche dei docenti: e non è certo questa l'informazione che si vuole ottenere con queste prove comuni.

Come bisogna agire dunque per ottenere un'informazione realmente utile?

La risposta dell'autore è da considerare come l'opinione di una persona ben informata, piuttosto che come un risultato acquisito, dato che le esperienze in questo campo sono ancora relativamente scarse. Il modo più esplicito di descrivere ciò che un allievo delle prime classi elementari sa fare è quello di presentare le attività in cui egli riesce, spiegando – se possibile – i processi che lo conducono alle soluzioni.

Come un artista presenta la cartella con le sue opere più significative, così il dossier dell'allievo potrebbe contenere i suoi lavori migliori, commentati dal docente. Si otterrebbe così un eccellente mezzo di comunicazione ad uso di altri insegnanti, degli ispettori o dei docenti di sostegno pedagogico.

Se invece, per ragioni imperative, l'informazione dovesse essere più stringata, basterebbe optare per un profilo descrittivo dei comportamenti dell'allievo. In entrambi i casi toccherebbe al destinatario dell'informazione (ispettore o altri) situare le produzioni scolastiche dell'allievo sulla sua personale scala di valutazione. Parecchie fonti d'errore informativo risulterebbero così neutralizzate: in particolare, le contraddizioni nella definizione della soglia di riuscita minima.

La determinazione di questa soglia, nell'ambito della valutazione, è la decisione più difficile per il maestro, per il fatto che egli non ha nessun punto di riferimento esterno alla sua classe. Si è soliti attribuire alle prove comuni il pregio di permettere di situare gli allievi rispetto agli altri bambini dello stesso grado scolastico, ma abbiamo appena descritto il carattere ambiguo di questa informazione. Difficoltà di tutto analoghe sorgerebbero anche utilizzando batterie di test relative a precisi obiettivi d'insegnamento e corredate dei criteri di correzione. Una «banca di item» – cioè una vasta raccolta di domande e problemi opportunamente catalogati, a disposizione dei docenti –, sufficientemente diversificata e graduata, sembrerebbe più utile, dato che il maestro potrebbe sceglierli sia le domande che corri-

Le componenti del sistema di valutazione nelle scuole elementari ticinesi

1. Principi generali

- La valutazione ha principalmente lo scopo di orientare (e riorientare) le strategie d'insegnamento in funzione dei bisogni individuali degli allievi;
- la valutazione ha inoltre lo scopo di informare i genitori e gli allievi sui risultati scolastici raggiunti da questi ultimi.

2. Mezzi

2.1. Schede per la registrazione di verifiche interne alla classe e relative esemplificazioni (materiale per gli insegnanti).

Funzione
formativa

2.2. Suggerimenti per la redazione delle comunicazioni ai genitori (indicazioni sull'osservazione degli allievi e sulle modalità di informare i genitori mediante adeguati testi scritti).

formativa

2.3. Libretto «Comunicazioni ai genitori», consegnato in dicembre e in aprile alle famiglie.

Caratteristiche:

- valutazione espressa mediante frasi scritte e non note numeriche
- possibilità di commento da parte dei genitori
- possibilità, per entrambe «le parti», di accompagnare il commento con una richiesta di colloquio
- valutazione globale dell'allievo, nel mese di aprile, sulla riuscita scolastica in rapporto agli obiettivi generali dell'insegnamento.

formativa

orientativa

2.4. Libretto scolastico, consegnato alle famiglie una sola volta a fine anno.

Caratteristiche:

- valutazione espressa mediante note numeriche
- globalità dei campi di valutazione
- la nota indica il risultato finale raggiunto e non la media dei risultati precedenti.

certificativa

3. Modalità di adozione

I mezzi sopra indicati furono adottati, inizialmente, in forma sperimentale in 10 classi. Un'inchiesta promossa presso i genitori e i docenti interessati rivelò un elevato grado di consenso.

Attualmente questa formula è generalizzata in tutte le scuole elementari.

Per una più ampia presentazione dell'argomento rimandiamo al no. 112 di Scuola Ticinese.

4. Verifiche cantonali

Annualmente l'Ufficio studi e ricerche e il Collegio degli ispettori promuovono verifiche su scala cantonale o circondariale, generalmente nel campo della matematica, della lingua italiana, del francese (seconda lingua) e dello studio d'ambiente.

I risultati di tali verifiche, pubblicate dal Dipartimento, costituiscono un buon punto di riferimento per gli insegnanti in rapporto ai risultati conseguiti con la propria classe.

spondono al suo modo di operare in classe, sia quelle che se ne discostano. Riuscirebbe così sia a verificare il livello di apprendimento degli argomenti già trattati, sia a determinare ciò che va ancora approfondito in classe, situandosi almeno in termini di scarto rispetto a un valor medio generale.

Il ruolo degli strumenti standardizzati di valutazione e la tecnologia delle «banche di item» (computerizzate o no) è quello di ancorare il giudizio dei maestri a una scala di riferimento esterna alle loro classi. Un atteggiamento miracolistico nei confronti di queste tecniche, la cui obiettività è solo appa-

rente, è comunque da sconsigliare. Solo l'insegnante, protagonista dell'azione educativa, è in grado di interpretare i risultati che esse forniscono. Lo strumento di valutazione non è che un utensile, e come tale deve sempre rimanere al servizio del maestro.

Jean Cardinet

* Relazione presentata alla riunione dei rappresentanti nazionali e degli esperti organizzata dall'OCDE a Parigi dal 15 al 17 settembre 1986, sulla qualità dell'insegnamento: la valutazione e il controllo del sistema scolastico.

Plinio Martini e "Il fondo del sacco"

Uno scrittore è tutto e solo nella sua opera, nelle parole allineate sul bianco della pagina; perciò il mio discorso potrebbe essere subito da principio via interno al testo e alla scrittura del Martini, senza sconfinamenti. Questa mia conferenza non è però intitolata «Il fondo del sacco» di Plinio Martini, ma «Plinio Martini e "Il fondo del sacco"» *); intendendo cioè, prima di parlare del testo, parlare di lui, Plinio Martini, nel senso di dire per accenni il percorso culturale da lui compiuto per diventare l'autore de «Il fondo del sacco». Un discorso perciò monco il mio, che non dirà nulla di Martini e della sua opera dalla pubblicazione del Fondo del sacco nel 1970 al 1979 anno della sua morte.

* * *

Quel percorso parte da Caveragno, il villaggio in cui nacque nel 1923: un villaggio singolare perché più a lungo di altri, cioè fino agli anni del primo dopoguerra, rimase una comunità organica omogenea di circa 400 abitanti, uniti nell'esercizio del loro lavoro di contadini, pastori, alpigiani e piccoli artigiani, e fedeli nell'osservanza dell'antico costume cristiano. L'eccedenza della popolazione rispetto alle risorse economiche di sostentamento, di regola partiva nell'emigrazione. Lo scenario naturale in cui poté svolgersi quella vita comunitaria è una delle ragioni della sua singolarità e durata. Il territorio di Caveragno si estende invero a quasi tutta la valle laterale della Bavona, disseminata di una dozzina di minuscole frazioni costituite ognuna da un gruppetto di case rustiche, stalle, cascine strette attorno a un oratorio. La valle ebbe una strada carrozzabile, acqua e luce nelle case solo dopo la seconda guerra mondiale in occasione dei grandi lavori per le officine idroelettriche. Fino a quella data la Bavona era rimasta un arcaico mondo sepolto vivo e immutato da tempo immemorabile, come fuori della storia. I contadini vi si trasferivano appena cessato l'inverno e vi rimanevano per la durata dei lavori legati al perenne ciclo delle stagioni; rientravano stabilmente a Caveragno solo nel tardo autunno.

* * *

Centro morale e metafisico di quel mondo era la parrocchia. «La giornata - scrive il Martini - da un'ave all'altra, era comandata dalle campane» (*Il fondo del sacco*, p. 41)¹⁾. Il calendario liturgico, in sintonia con il giro delle stagioni, dava ordine, senso e indirizzo all'intera vita di quelle quattrocento anime. E negli anni dell'infanzia, adolescenza e gioventù del Martini vi fu parroco un campione del più austero integralismo, don Giuseppe Fiscalini, che governò quel gregge per mezzo secolo con l'autorevolezza, certo, di una vita che era «il paragone delle parole» (Manzoni, *Pr.Sp.* cap. XXII), ma anche con

l'autoritarismo innato e acquisito nei seminari di quel tempo. Il suo insegnamento educava, meglio, comandava il sacrificio di sé nella repressione di ogni individuale spinta intellettuale, emotiva, istintuale non inquadrata in rigidi e controllati rapporti; a tal fine poneva l'accento su alcune verità come i Novissimi - morte giudizio inferno e paradiso - stimate più operanti nell'animo e nell'impaurita fantasia di quell'umile gente; e con la pratica costante dei sacramenti, la frequenza ai riti liturgici, alla dottrina, chiedeva più preghiere che idee e, a svampare affetti, sentimenti e sensi, tutta una serie di pie devozioni secondo i modi della pietà alfonsiana. Era, la sua, per pochi una chiamata a un esercizio eroico, una chiamata, direi, a vivere di continuo non da uomo che deve vivere, ma da uomo che deve morire; i più o vi si abbandonavano con fiduciosa rassegnazione («nostro padre... si sarebbe rassegnato a qualsiasi malora, tanta fede aveva in Dio e nella giustizia, la quale alla fine avrebbe tolto di qua e dato di là secondo la pazienza e i meriti» p. 22) o vi prestavano un'obbedienza solo formale o anche, non di rado, scrupolosa, fino alla patologia.

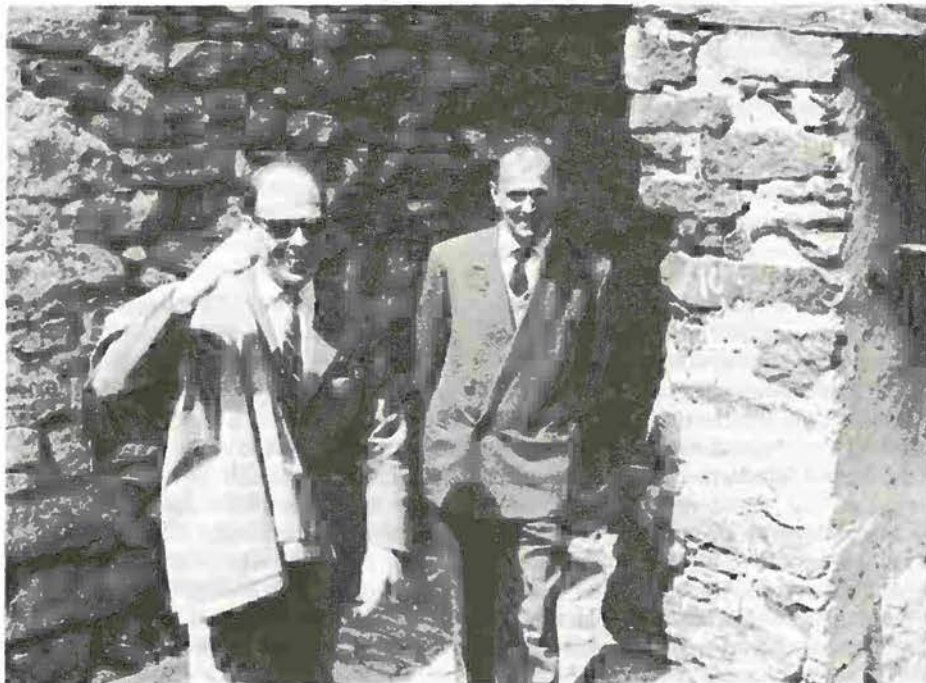
A quella scuola Martini ricevette la prima fondamentale formazione culturale; fece propria, nel profondo senza averne coscienza, una materia che sostanzierà e connoterà tutta la sua narrativa: chierichetto a tutte le funzioni, sensibilissimo all'incantesimo dei riti, sempre alla dottrina, confratello e membro dell'azione cattolica, «nella quale non era stato nemmeno iscritto, perché consi-

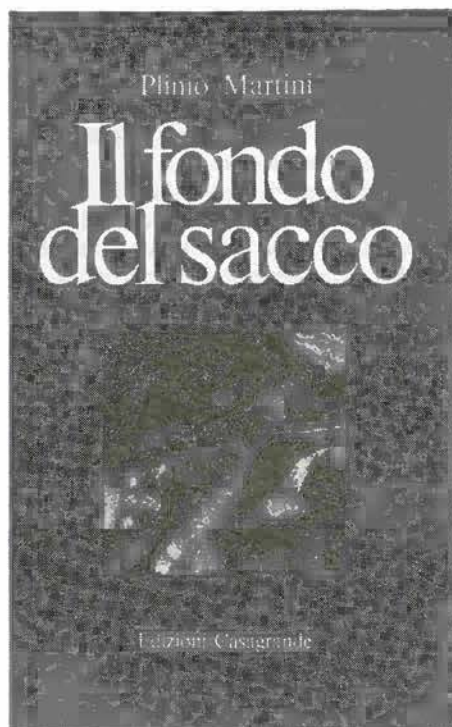
derato membro già dalla nascita» (*Requiem per zia Domenica*, p. 85). L'assistente ecclesiastico di quel movimento cattolico, don Alfredo Leber, direttore del «Giornale del Popolo», fermo nelle sue persuasioni tradizionalistiche quanto dinamico nell'organizzazione, l'aveva conosciuto agli esercizi spirituali e gli fu generoso amico, sperava di poterlo avere tra i suoi dirigenti. Sul «Giornale del Popolo» appariranno le primizie poetiche di Plinio Martini.

* *

Accanto alla parrocchia, la famiglia fu l'altra istituzione che in perfetta sintonia reggeva quell'antico mondo: l'unità familiare e la matrice religiosa ne erano la forza centripeta. Nella casa paterna di Plinio - comprendente il padre prestinaio, Adeodato, figlio di Venanzio emigrato da giovane in Corsica, la madre contadina, Maria, primogenita di undici figli di Sisto Balli maestro a Caveragno, otto fratelli - c'era ancora chi a veglia raccontava storie. Erano le ultime generazioni a quell'ascolto: di lì a poco, la radio e più tardi la televisione, livellatrici, vorranno anche in quelle remote case orecchi e occhi tutti per loro. A quella fonte il ragazzo Plinio, senza saperlo, incominciò ad attingere l'altra materia, quella profana, della sua futura narrativa; e con la materia imparò l'arte e il piacere di narrare storie. Lo dirà lui stesso: «Mia nonna, nelle sere d'autunno dopo il rosario e la dottrina ci aspettava a casa sua a sbucciare una padella di bruciate, e intanto che facevamo quel lavoro, raccontava le mille cose che mi hanno fatto diventare scrittore» (*Delle streghe e d'altro*, p. 90). E che ricordi aveva da raccontare quella donna: «... aveva avuto cinque fratelli morti per disgrazia in montagna, una figlia travolta dalla Bavona in piena, un figlio ucciso in una rissa in un bar della California... un nipote quindi-cenne caduto nelle acque gelide del laghetto di Formarolo intanto che cercava le ca-

Plinio Martini con il prof. Vincenzo Snider a Sonlerto, alla fine degli anni Sessanta.





Il libro è ormai alla settima edizione (1986).

pre, un secondo decapitato da un carico di legna e un terzo finito in prigione» (ivi, p. 90). Era la storia della sua gente non appresa da libri, dove sarebbe stata ordinata e decantata secondo ragioni scientifiche e generali, ma dalla viva voce di chi quelle vicende aveva vissuto o ascoltato dai protagonisti stessi e perciò registrata e ordinata nella fantasia secondo sentimento e passione. E per di più quelle storie erano raccontate in dialetto, cioè in un linguaggio che aveva la stessa naturalezza e immediatezza del respirare.

Questa viva, diretta prima conoscenza della propria gente il Martini perfezionò da grande nella giornaliera frequentazione dell'osteria dove era di volta in volta scolaro, maestro e talvolta anche antagonista; facilitato in ciò dalla sua natura estroversa, appassionata e passionale, capace di slanci delicati e commossi, pronto ad ascoltare docile e interessato ma anche a farsi centro e, all'occasione, canzonatorio e pungente, capace di impennate, motteggi, battute incontrollate e condanne umorali.

Tra questi insegnamenti in chiesa e a casa si inserì l'insegnamento scolastico, dapprima a Caveragno alle elementari e alle maggiori con il maestro Fridolino Dalessi, un maestro esemplare di quel mondo antico, il cui insegnamento era corollario e quotidiana conferma di quello parrocchiale e familiare; l'iter scolastico portò in seguito Plinio un anno al Collegio Papio di Ascona e, durante gli anni della guerra, alla Scuola Magistrale di Locarno, diretta da Guido Calgari. Nell'ambiente di quella scuola, non dovette sentirsi del tutto spaesato; la stragrande maggioranza degli allievi, in quegli anni, era ancora di provenienza valligiana o comunque da ceti sociali modesti; i docenti stessi,

tranne alcune eccezioni, d'indole e di forma mentis erano pure per tanta parte uomini del Ticino valligiano e conservatore. Calgari gli fu docente di storia, Riccardo Donati di italiano e latino, Piero Bianconi di francese e storia dell'arte, Luigi Menapace e Remo Molinari delle materie professionali. Io giunsi docente alla Magistrale appena dopo e conobbi Plinio solo a metà degli anni Cinquanta.

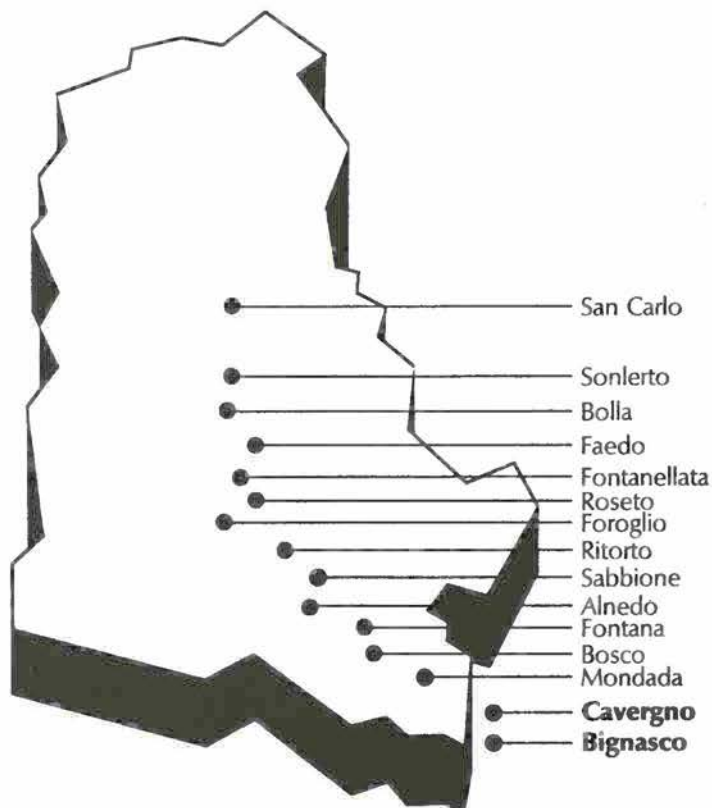
Per il futuro scrittore quell'iter scolastico significò innanzi tutto conoscere la lingua letteraria e la sua retorica; una lingua tradizionalmente restia a farsi strumento espressivo del reale, del «brutto», ma che proprio per questo nel passato piacque tanto agli umili, al loro bisogno di evasione, alla loro ambizione di sentirsi con essa promossi a nobiltà, parlando e scrivendo «come un libro stampato»; e con la lingua significò conoscere con ammirazione e fervore i modelli letterari canonici e privilegiare la poesia. Conseguito il diploma di maestro nel '42, tornò a Caveragno e l'anno seguente vi fu docente nelle elementari, in seguito, nel '51, lo sarà nelle maggiori, e più tardi, nel '71, nella nuova scuola media di Cevio. Nel '45 sposò Maria Del Ponte di Bignasco.

Dalla Magistrale era tornato con una gran voglia di essere lui pure poeta. Nel suo villaggio ebbe i natali il secolo scorso Emilio Zanini (1866-1922), un docente che al ginnasio di Mendrisio avrebbe avuto allievo Francesco Chiesa, il quale lo ricordava «con molta gratitudine», autore di poesie in dialetto pubblicate da Carlo Salvioni nell'«Archivio glottologico»; non a lui però il giovane Martini guardò come modello coltivando interessi per il dialetto, ma piuttosto al poeta convalligiano Giuseppe Zoppi, e guardò a lui da emulo, non per ripeterne i modi, ma per superarlo – Martini non era modesto! – e

perciò cercò di adeguarsi a modelli più recenti, ma si trovò costretto a farlo a tentoni. Già da più di un lustro si era levata nel Ticino la voce nuova di Giorgio Orelli e Martini lesse «Né bianco né viola» (1944). So in merito un particolare sorprendente, rivelatore di un rapporto segreto di sfida più che di ammirata comprensione: Martini scrisse le sue prime poesie sulle pagine e i margini bianchi del volumetto orelliano! Comunque, egli non seppe guardare sicuro in quella direzione. Nei suoi maestri alla Magistrale per i lirici nuovi aveva trovato scarsa attenzione e poca stima; conosciuti fuor di scuola, tra quei poeti preferì Ungaretti, Saba, Cardarelli, i poeti dal canto spiegato o del grido, certo non Montale. Pertanto, tra riecheggiamenti di voci non ordinate culturalmente, le sue due raccolte di poesie – «Paese così» (Carminati, Locarno 1951) e «Diario forse d'amore» (con prefazione di Aldo Capasso, Carminati, Locarno 1953) – sono l'espressione di un'ancora indistinta, astratta aspirazione; li direi versi d'evasione («esser vorrei sol canto / e nulla più. / Parola mormorata al vento / e subito dispersa. / Morir così!» «Ritrovo gli ontani alla riva / ... / vi appendo l'anima in oblio»).

Ben diverse saranno le 41 poesie scritte dal '55 al '65, di ispirazione biblico-evangelica, dopo qualche lettura di Auden e Eliot, poeti che nella fede religiosa avevano trovato la possibilità di una rinascita anche poetica; raccolte sotto il titolo di «Ed eri in mezzo a noi» sono tuttora inedite in volume. Pure inedite alcune poesie composte tra il '70 e il '73 di cui 17 saranno prossimamente pubblicate dal figlio Alessandro.

Il titolo del volumetto «Paese così» avrebbe potuto a libro chiuso essere letto e interpre-



tato come tema e proposito da parte dell'autore di essere poeta di un suo paese diverso che i più non sanno che sia così fatto. Ma leggendo quei versi era difficile pensare che l'autore avesse dietro di sé il mondo religioso e umano cui abbiamo accennato. Trovarlo veramente, quel «paese così», fu l'avventura di Plinio Martini a partire dalla fine degli anni Cinquanta. Il mondo dal quale usciva non era infatti ancora veramente suo, voglio dire di sé poeta e scrittore, cioè con sufficienti radici e stimoli nella mente, nel sentimento, nella fantasia, con un sufficiente background culturale. Ora lo doveva riconoscere e via via che lo riconosceva lo vedeva, e lui stesso si vedeva, sempre più coinvolto nella crisi generale in atto del mondo contadino e religioso; prendeva coscienza di essere venuto a vivere nel momento del distacco storico da tutto un costume e una vita comunitaria. Così come quando certe persone vengono meno nella morte ne riempiamo le vicende e ne cogliamo l'intero significato, meglio di quando ci stavano accanto come celate nelle contingenze della quotidianità. Erano, dal '58 al '63, gli anni di papa Giovanni XXIII e del Concilio; un documento del coinvolgimento del nostro Martini, in un teso direi spericolato bruciante rapporto al tempo stesso di fedeltà smarrimento e di ripulsa, fu la conferenza da lui tenuta nel '64 ai preti della diocesi (cfr. *Dialoghi*, dicembre 1986). Nel '65 compì un viaggio in Terra santa. La persuasione che ormai tra non molto non ci sarebbe stato più nessuno a poter testimoniare di quella vita secolare nella sua valle per esperienza diretta vissuta o per vive testimonianze orali personalmente raccolte, gli chiarirà il suo compito di scrittore.

Nella valle stessa, come non era accaduto per l'addietro, trovava ora stimoli culturali in qualche modo convergenti. Penso che in quegli anni la Valmaggia sia stata culturalmente la più vivace delle nostre valli. Per affini ragioni esistenziali di fondo, un anziano studioso e animosi giovani facevano oggetto di indagine storica, di analisi socioeconomiche, di ricerche etnografiche il passato della valle. Don Martino Signorelli di Prato V.M., già rettore del seminario diocesano di Lugano e direttore del Collegio Papio di Ascona, agli inizi degli anni Sessanta si era accinto a scrivere la storia della Valle Maggia, pubblicata da Dadò nel 1972; il Martini gli fu amico, spesso lo incontrò e il suo conversare era una vivacissima lezione: «ci trascinava rapidamente lungo il filo delle sue meditazioni storiche, con accostamenti curiosi e improvvisi confronti fra il tempo di oggi e l'età passata... apriva una nuova pergamena e rapidamente la leggeva e commentava, un po' come l'Azzecagarbugli le grida, e noi poveri Renzi a rincorrerlo con occhi stupiti» (*Delle streghe...* p. 17). Dal '57 Bruno Pedrazzini curò un *«Almanacco Valmaggese»* (ed. Pedrazzini, Locarno), poi dal '65 la Pro Valle Maggia, di cui fu presidente Plinio Martini dal '60 al '69, iniziò la pubblicazione di un suo almanacco annuale (ed. Dadò, Locarno) curato, con altri, da Giorgio Cheda, lo studioso valoroso dell'emigrazione

ticinese in Australia e in California; a quell'almanacco il Martini dette più volte il suo contributo e nel '66 gli procurò un articolo sugli emigranti meridionali di Leonardo Sciascia al quale l'avevo presentato in occasione di una conferenza al Circolo di cultura di Locarno. Nel '63 nel capoluogo di Cevio fu istituito il primo museo storico etnografico del Ticino. Per la durata di un anno, dall'autunno del '65 al '66, il Martini chiese un congedo dalla scuola e facendo il pendolare lavorò a Locarno nell'ufficio dell'Opera dei Monumenti d'arte e di storia della Svizzera, collaboratore di Virgilio Gilardoni nella raccolta e nello studio del materiale per i volumi della collezione dell'Opera dedicati a Locarno e alle sue valli. Non resistette più di un anno al chiuso lavoro in un ufficio in città, lontano dall'osteria, dall'andare alla pesca o per legna funghi castagne o a raccogliere fiori alpini. Va detto qui di riflesso che per le scienze naturali ebbe l'attenzione frequente in tanti docenti primari: non solo a scopo didattico; con il vero attento a un naturalismo scientifico primitivo, elementare, vorrà supplire al venir meno delle certezze ontologiche e metafisiche.

Parallelamente a quanto detto, qualche altra amicizia fuori valle, a Locarno, contribuì ad allargargli l'orizzonte culturale in generale e letterario in specie. Conobbe in tal modo, con il fatale ritardo della provincia, una letteratura la quale già aveva osservato e fissato aspetti di una stessa crisi epocale. Non la letteratura degli anni Sessanta, sperimentale e avanguardistica. Faccio solo i nomi, determinanti, di Pavese ('08-'50) e di Fenoglio ('22-'63) che era di pochi mesi più anziano di Martini e che già nel '54 aveva pubblicato *«La malora»*, quando cioè Martini pubblicava *«Diario, forse d'amore»*!! È utile anche tener presente che nel '65 apparve *«L'anno della valanga»* di Giovanni Orelli e nel '69 *«L'albero genealogico»* di Piero Bianconi. I due scrittori non ebbero relazioni personali con Martini prima della pubblicazione de *«Il fondo del sacco»*. Aveva il Martini una naturale impaziente curiosità intellettuale. Era lettore d'istinto. Non ad altro fine leggeva e discuteva di libri che quello di distinguersi al paragone e riconoscersi scrittore; prontissimo, per facilità mimetica notevole, a cogliere liberamente il la che muoveva riflessione e fantasia. In questa temperie culturale, storico-religiosa, esistenziale germinò *«Il fondo del sacco»*.

* * *

Il 4 dicembre del 1965 Plinio mi scriveva da Zurigo: «Carissimo Vincenzo, è il decimo giorno dopo l'operazione; oggi il chirurgo dovrebbe togliermi i punti, martedì ritorno a casa, giovedì potrò magari venire a casa a trovarti. Mi hanno portato una macchina da scrivere, mi lasciano lavorare, sono contento; ogni tanto mi interrompo per gettare ai gabbiani i resti dei pasti che non posso consumare... Intanto mi sono messo a scrivere alcune pagine sui Ticinesi in California, come e dove e perché emigravano, che cosa facevano arrivati là, che cosa ancora fanno, in che ambiente sono vissuti, come e perché sono rimasti e tornati. Il tutto fatto

venir fuori - come da una registrazione pazientemente riportata sui fogli bianchi - dai racconti di una serata d'osteria a Cavignò. Ci sto lavorando di buona lena, credo di poter tirar fuori quattro o cinque ritratti d'uomini realmente esistiti».

Nella sua camera d'ospedale a Zurigo, con lo slancio vitale del convalescente che ritrova la salute, Plinio Martini aveva iniziato a battere le prime cartelle della prima delle numerose redazioni de *«Il fondo del sacco»*. E mi pare illuminante quanto mi comunicava, circa la materia e l'impostazione generale. Il romanzo doveva «venir fuori... dai racconti di una serata d'osteria a Cavignò». Si noti il plurale; non dice: il racconto, la storia di Gori, ma «i racconti»; e indicando implicitamente i naturali destinatari (e ideali coautori) precisava «d'osteria». Quello del libro voleva essere in tal modo, fin dal suo primo rampollare, un raccontar corale, come avviene tra amici compaesani all'osteria, di più storie a caldo riassunte, scorciate, accennate, ripetute e richiamate: storie di ognuno dei presenti e della loro gente nominata col preciso nome e cognome e grado di parentela: dette e ascoltate quindi non tanto per far sapere e sentire fatti ignoti quanto per il bisogno di confermare e testimoniare un comune sentimento, un comune destino. Questi suoi naturali interlocutori e destinatari, nella stesura definitiva del testo li ha ancora immaginati presenti; di continuo si appella ad essi di là del testo, con un forte effetto di coinvolgimento per il lettore. Eccone alcuni esempi:

«Ma tu l'avrai sentita nostra madre a raccontare il caso da vecchia...» (p. 13)

Questo «tu» non è un personaggio del racconto, ma sta fuori del libro. Così pure:

«prendi la povera Matilde, che se non siamo andati in cento a cercarla...» (p. 16)

«Pensa i nostri vecchi che tornato il sole vanno a vedere il disastro» (p. 21)

«Non ti dico, che oggi più nessuno si fa un'idea delle nostre fatiche d'allora» (p. 24)

«Io ti dico che oggi il fiume non fa più disastri perché quelli che poteva li ha già fatti tutti» (p. 20)

«Un giorno mi portò una lettera che ti voglio leggere» (p. 76)

«Le parole dette quella notte, le raccomandazioni ascoltate con la testa bassa, le proteste ripetute con l'anima in bocca potrei raccontarle tutte. Ma già le puoi immaginare» (p. 160)

«Tu dovevi sentire i commenti del giudice» (p. 77)

«Non credere che inventi per far bello un caso» (p. 137)

A codesto effetto di partecipazione e testimonianza corale contribuisce anche il frequente appellarsi alle fonti della tradizione orale, per vicende e fatti remoti e non coevi di chi parla: «Ci raccontavano», «seguitavano a raccontarci» (p. 16), «e raccontava che una volta a Cavignò» (p. 70), «le storie che abbiamo ascoltato da ragazzi» (p. 68). Tuttavia quei «racconti di una serata d'osteria», nel libro - paventò il Martini - non avrebbero potuto esser detti da più personaggi come appunto all'osteria, senza rischio per l'unità e l'equilibrio del libro; essi diventarono perciò i racconti di Gori, il per-

sonaggio nel quale l'autore regredisce e che nel testo dice «io». E Gori li può assumere e riassumere quei racconti nel suo «discorso» perché ha una storia comune a quella di tutti i suoi compaesani: nato e cresciuto contadino in una famiglia esemplare delle virtù e dei valori cristiani ossequiati da sempre, in una parrocchia retta da don Giuseppe, di quei valori custode autorevole e autoritario, ha patito una stessa vita di mestieri, fatiche e povertà, per cui si è visto costretto a emigrare in America. Egli ha però, oltre questa storia comune, una sua storia particolare. A un anno dalla partenza per l'America, quando già è in attesa delle carte per il viaggio, si è innamorato di Maddalena, una ragazza dello stesso villaggio, non però più contadina, socialmente e economicamente più su, figlia di un piccolo notabile, passato a una condizione di piccolo borghese. La struggente passione gli avvelena la partenza che ha luogo nel gennaio del 1929. L'anno dopo gli giungerà la notizia della morte per malattia di Maddalena. Tornato dall'America nel '46, è ora reduce in un villaggio mutato. La tradizione anche tra i suoi monti si è consumata. La valle si è aperta alle forme di vita della così detta civiltà dei consumi.

Questa «fabula» dipana un esile filo narrativo. I dati di fatto sono poco suscettibili di sviluppo; la situazione contadina, la tradizione sono di per sé immobili, possono essere descritte più che narrate; l'idillio inoltre è per definizione breve, sognante, volto all'idealizzazione pur con una forte componente erotico-sentimentale come è quello tra Gori e Maddalena: un idillio fin dall'inizio avvelenato, privo della premessa naturale di ogni idillio: la certezza o la probabilità di felicità, e subito troncato. Maddalena appare e

è argomento del primo dei 28 brani (non numerati) di cui si compone il libro, poi la ritroviamo solo nel 18° brano a pag. 94, cioè oltre la metà di tutto il testo, e la ritroviamo al 21° (la visita all'alpe di Soiozna), nel 23° (la serenata natalizia) e nel 24° (la notizia della sua morte); la narrazione procede sempre sull'orlo del recitato, dell'artificiosità e addirittura vi si abbandona, consapevole l'autore nei panni del protagonista Gori:

«— Maddalena, io credo che sto per sognare.
— «Non svegliarmi se dormo, e se è realtà non addormentarmi» — recitò lei, e siccome io la guardavo senza capire, mi spiegò che era un teatro studiato in collegio» (p. 113)

* * *

Se la narrazione vera e propria è esile, fitto e denso è però il «discorso» di Gori essendo in esso assorbite, riassunte, scorciate, facenti corpo con la propria, le storie dei compaesani Valdi, Benvenuti, Tuni, Cavergni, Brasca, Solaro, Tonella, Lopreto, Sporti, Selmi, Bognudi, ecc.. Il valore del «Fondo del sacco» sta nel discorso di Gori in quanto riassuntivo e testimoniale. Ognuna delle singole storie — meglio sarebbe dire scene, frammenti di storie — è come potenziata dal fatto di essere evocata assieme alle altre in una tensione tendenzialmente lirica. Staccate da quel contesto, non più sottolineate dal sentimento e dalla passione di Gori, ampliate e articolate oggettivamente, affidate al solo discorso diretto non sarebbero più le stesse, scadrebbero a bozzetto cronachistico. È quanto è accaduto nella infelice trasposizione filmistica che ne fece la-TSI.

Un discorso così prismatico, aperto di continuo a aggiunte e parentesi e digressioni, comporta una mobilità temporale e spaziale. Non c'è progressione lineare secondo il

calendario. Il tempo è quello della memoria di Gori, si passa di continuo dal tempo prima della partenza a quello in America e a dopo il ritorno e viceversa; e insieme da un luogo all'altro: a Cavergni, a San Francisco, a Marshall, nelle tante frazioni, sugli alpi, e ancora negli approdi dell'emigrazione precedente in Europa e in Australia. Sempre in una prospettiva di tempo passato. Voglio dire che Gori guarda sempre indietro. Anche i colloqui con il Giudice Venanzio che registrano il confronto con il presente e vogliono essere la ricerca di un giudizio globale, sono riferiti nei tempi del passato. Il Giudice è infatti morto «da alcuni anni.» Tutto il discorso di Gori è insomma un discorso a vicende ultimate. Il peso delle memorie è tale da impedirgli ogni ribaltamento verso qualsiasi futuro. Il rifugio nel sogno etico-politico della costruzione, con un taglio netto, di una città futura per ognuno più giusta, libera e felice, questo sogno sarebbe stato di Martini uomo pubblico (negli anni susseguenti al Fondo del sacco); il suo Gori, invece, guarda indietro; idealmente è della famiglia verghiana di 'Ntoni di padron 'Ntoni Malavoglia, un vinto, o di quella pavesiana di Anguilla ne «La luna e i falò», un reduce. Confessa Gori:

«Sono queste cose che pensavo intanto che il giudice parlava: perché sono partito, perché sono ritornato, perché non posso più essere né di qua né di là del mare» (p. 89)

E l'attacco del romanzo è di chiusura:

«Non tornerò in America. . . . Ormai sono un pover'uomo che ha soltanto un mucchio di tristezze da tirar dietro» (p. 7)

* * *

Gori si rende conto del significato e della funzione che ebbero i valori della tradizione

Piazzetta di Sonlerto (Foto Cima).



e nello stesso tempo dell'impossibilità di un ritorno al mondo governato da quei valori. È un fedele sofferente e insieme un insofferente. La sofferenza è dispiacere, struggimento di tutto l'essere per un dolore antico per una sorte non individuale ma comune. Non stupisce che affiori nel testo un accostamento biblico:

«questi casi me li raccontava come le lamentazioni di Geremia» (p. 70).

L'alta citazione è però riportata alla rustica fonte domestica:

«come facevano una volta i priori al mattutino della Settimana Santa, con un grido lungo che risuonava nella chiesa parata di nero» (p. 71).

La parola tematica che condensa quel sentimento è il verbo *rincrescere*, coniugato e, ancora più espressivo, sostantivato. È uno stilema ripetuto come un insistente lamento che investe uomini, bestie, la stessa natura. Ed è espresso in una tensione essenzialmente lirica, in una prosa tendente al poetico, non di rado nella misura del verso. Ascoltiamolo:

«Non ricordo più che faccia aveva e come era grande, di lei non mi è rimasta neanche la foto, è passata così, e ha lasciato soltanto un gran rincrescere» (p. 12)

«Ha lasciato soltanto un gran rincrescere» è un endecasillabo.

«E magari perché una di loro mi aveva cercato con la mano sotto il tavolo, a me era venuto in mente nostra madre col suo fazzoletto di cotone in testa, e, con quel ricordo, un rincrescere, una noia per quello che stavo per fare: Se fosse qui a vedermi! mi dicevo spaventato.» (p. 26-27)

«Era una bella bestia giovane, cominciava a puzzare e faceva rincrescere a vedergli ronzare in giro le mosche in quel silenzio.» (p. 57)

«Ti dico che in America il pensiero di casa noi emigrati lo portavamo dentro come una malattia, e a sentirci vicino uno che veniva dalle no-

stre parti e conosceva i nostri mestieri non era lo stesso che con gli altri. Eravamo tutti ragazzi cresciuti senza mai aver trovato il tempo di giocare, e poi ci avevano balzati là a lavorare dodici ore al giorno per dodici mesi all'anno, e sarebbe stato poco, non diverso da prima a ogni modo, se non avessimo avuto quel gran rincrescere da tirar dietro.» (p. 29)

L'ultimo periodo di una marcata struttura ternaria si è concluso con un endecasillabo: «quel gran . . . dietro.»

«... se vedevo una pianta spuntare mi dicevo che sarebbe cresciuta intanto che stavo in America e me ne rincresceva, e tiravo lunghi sospiri per cento cose che prima ero stufo di vedere.» (p. 94)

«Ai miei tempi tutti gli anni da Cavernio ne partivano tre quattro e anche più; il paese diventava ogni anno più magro come uno che ha il verme solitario, ce ne accorgevamo in chiesa dai vuoti delle panche del coro: gli uomini in giro per il mondo a patire il male del paese, le donne a invecchiare zitelle nelle case. Era la storia di tutte le valli, e più andavi in sù, più vedevi case andate alla malora, e fra i vicoli poche donne con facce di donne invecchiate nel rincrescere.» (p. 68)

«Era la storia di tutte le valli», «vedevi case andate alla malora»: sono endecasillabi; «e più andavi in sù» è un settenario! Di una singolare felicità espressiva è qui la ripetizione del sostantivo «donne» e la duplice connotazione di un'uguale misura sillabica: «invecchiate nel rincrescere», un ottonario.

«Sugli alpi stavamo settimane intere senza ricevere notizie, e un paio di volte il vento del sud ci portò a Sologna l'eco del campanone; quel suono lontano ci fece un gran rincrescere, qualcuno era morto, non sapevamo chi.» (p. 25)

«Io la guardavo dal camino, dove facevo apparenza di leggere il giornale che don Giuseppe dopo averlo letto passava a nostro padre, ma avevo addosso un rincrescere troppo greve per interessarmi ai casi degli altri.» (p. 127)

«Io giravo al largo da quelle persiane chiuse; il mio sentimento era soltanto un gran rincrescere.» (p. 141)

«Tu non sai che cosa è in America quando piomba addosso quel rincrescere.» (p. 149)

Solo un'anima «perduta» non prova quel sentimento. Rocco Valdi, che emigrato in America diventerà il gangster Walt Rock, a testimonianza della sua capacità di sradicarsi totalmente dalla comunità, dirà a Gori:

«Per il rincrescere ti garantisco che non faccio neanche la fatica di voltare indietro la testa.» (p. 122)

* * *

Sofferente, ma fedele. E la fedeltà a quel suo mondo, il riconoscimento della sua umile grandezza, Gori li esprime in un registro dolcemente accorato, soprattutto quando rievoca la figura dei genitori. Notevoli sono gli appellativi usati nel loro confronto, espressioni di dipendenza comune, religiosa devozione. Gori dice «nostro padre», «nostra madre»; non dice mai: mio padre, mia madre. Solo in un'occasione il padre è chiamato «pà» (troncamento dialettale), ed è quando Gori torna fanciullo impacciato nell'atto di chiedere per sé e per il fratello Antonio il consenso di poter emigrare:

«Giravo il mio discorso in testa: "Pa, voi lo sapete che vi vogliamo bene, ma..." E poi lo rigiravo, senza mai trovare il modo giusto.» (p. 64)

A conclusione di quel dialogo il padre dice:

«Proprio non so come farò a parlarne a vostra madre, disse ancora. Ma se lei è capace di rassegnarsi, io vi do la mia benedizione.» (p. 64)

Non dice «il consenso», ma la «benedizione»! Il padre è qui sacerdote della religione della famiglia.

La finezza nonché la forza d'animo della madre e il dominio in lei del proprio sentimento sono così ricordati da Gori:

«Nostra madre, che dal giorno della decisione Antonio e me ci carezzava con la voce, magari soltanto per dire che la cena era pronta e la camicia buona lavata, quando eravamo soli mi chiedeva perché di notte non dormivo più. A quelle domande restavo male. Dicevo: Penso al viaggio che dovremo fare, e mi metto in agitazione.

Nostra madre sospirava: Lo sai bene che a San Francisco verrà a prendervi vostro zio Felice, e che fin lì vi porteranno quelli dell'agenzia. E poi siete uomini voi, non dovete aver paura.» (p. 95)

E nell'imminenza della partenza dei figli:

«I permessi per noi arrivarono verso la metà di dicembre e nostra madre quel giorno lo pianse tutto quant'era lungo senza però mai smettere di fare le sue cose; l'acqua degli occhi le scorreva sulla faccia e se l'asciugava nella manica col ferro da stiro in aria; era uno di quei vecchi ferri che si scaldano a carbonella, e ogni volta che lei alzava il braccio per quel gesto c'era il rischio che si aprisse a scodellare la brace che c'era dentro.» (p. 127)

Ed eccola abbracciata al figlio al ritorno dall'America:

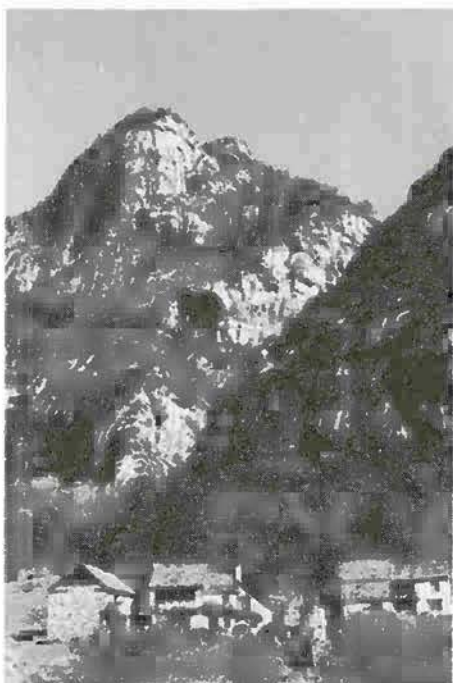
«Nostra madre già lo puoi capire che quella santa donna ha voluto aspettarmi sul muro del sagrato dove aveva l'abitudine di sedere, adesso che il camminare le era diventato faticoso; e siccome in casa ci pensavano le sorelle, lei passava ore in chiesa e lì in quel posto ad aspettarci; appena mi conobbe in mezzo al mucchio degli altri, cominciò ad aprire le braccia e a congiungere le mani in orazione; e io, man mano che l'avvicinavo la guardavo con maggior tristezza, perché l'avevo lasciata donna e la ritrovavo vecchia; e lei ripeteva: "Sei venuto Gori, sei venuto", e a un certo momento le scappò fuori: "Sei venuto lo stesso."» (p. 138-39)

E quest'altro ricordo di lei:

«Dopo quel caso di Roseto nostra madre non cantò mai più in chiesa né fuori, salvo accanto alla culla per far dormire quei piccoli; allora io mi fermavo dietro l'uscio ad ascoltare, e Antonio in America mi ha confessato che faceva lo stesso. Dopo di allora perse anche il coraggio di andare a vedere i bambini morti degli altri; e quando accordavano le campane per un funerale d'innocente, correva a chiudersi in una stanza. A dire la verità anche a me quella tiritiera che suonano intanto che seppelliscono un bambino mette indosso ancor oggi una tale malinconia che non so dove scapperei per non più sentirla.» (p. 14)

Lo stesso registro commosso è per il villaggio sentito come un'unica famiglia. E nel dirlo le parole stesse, sostantivi, aggettivi e pronomi si chiamano e stringono assieme:

Faedo - Casa materna di Plinio Martini (al centro, con ballatoio).



«Allora sì che pensai a Cavergho, le sue case strette a farsi compagnia con le porte aperte, fuori da una porta dentro nell'altra e trovarti sempre a casa tua, fra gente tua che ti conosce e ti vuol bene, sentire gli odori e i suoni che hai sempre sentito, guardare una madre che ha finito di lavare le scodelle e si è messa a far calzetta, e intanto aspettare le campane che ci avrebbero chiamati tutti alla messa di mezzanotte.» (p. 36)

Un'uguale tenerezza riserva Gori alla natura in sue ore dopotutto clementi. Così ricorda i doni dell'autunno, «la nostra povera ricchezza», in una felice scrittura nel bilanciato ritmo binario finale:

«Per Ognissanti i ballatoi erano stracolmi: il granoturco e le cipolle appesi, e per terra gerlate di castagne, noci rape barbabietole fagioli zucche, la nostra povera ricchezza esposta al sole; qualche volta non sarebbe bastata per la fame dell'inverno, ma io qui adesso voglio soltanto dire come era bella; oggi al confronto i ballatoi sono una miseria, e i fagioli la gente invece di coltivarli va alla Migros a comprare le scatole. Portavamo le castagne al molino e il molinaro ci dava indietro la farina dolce; quel buon odore entrava nei corridoi e nelle stanze, impregnava i pavimenti e i soffitti, gli armadi, i vestiti, diventava odor di casa e odor di nostro.» (p. 30-21)

o in quest'altro brano coglie la poesia dell'estate, della lontananza e dell'abbandono; e della poesia trova la misura dell'endecasillabo («il tempo si perdeva nell'estate», «pareva non dovesse finir più») del settenario («la conca del paese», «come un bene perduto»):

«La festa dei Santi Pietro e Paolo era l'ultima per noi che dovevamo caricare l'alpe, e poi il tempo si perdeva nell'estate. L'estate era grande, pareva non dovesse finir più, guardavamo dalle creste la conca del paese come un bene perduto.» (p. 32)

o in questo quadretto invernale: un pianissimo per effetto della consonante sorda:

«... uscivo sulla porta; si era messo sul brutto e aveva cominciato a fioccare; prima aveva fioccato largo e poi a poco a poco era andato sul fine; la neve cresceva a vista e si sentiva soltanto il silenzio di quando fiocca.» (p. 127)

L'insofferenza di Gori è invece per l'immobilità, per la rassegnazione a ogni malora cui la visione trascendente della vita gli sembra indurre la sua antica gente; per la casistica (solo per essa, non per la dirittura dell'uomo e del sacerdote) di don Giuseppe e i suoi novissimi, per lo sclerotico pio formalismo, per i preti terragni convocati da fuori per le feste; altrettanta insofferenza nutre Gori nei confronti dell'America dei ranch (dove, «di preti non parlavamo se non per riderne, ma intanto gli uomini vi diventavano bestie» p. 104), nei confronti del moderno mondo borghese che si accampa in valle a sfruttare le acque, a mutare usi, costumi, economia. Questa insofferenza trova espressione in un'intonazione ironica divertita o risentita e amara. Così nel brano (p. 51) che racconta le funzioni delle Quarantore, oppure in quello (p. 98) che racconta il ricorso all'usuraio Lodovico Maggiori per il prestito dei soldi per il viaggio.

Martini voleva arrivare a un giudizio globale, non si accontentò di essere teste, volle essere giudice. A tal fine creò il personaggio del Giudice Venanzio con la funzione di storico e appunto di giudice, sul modello di Nuto nel romanzo di Pavese. Gori dialoga con lui, consente e dissente; quando a tratti il loro discorso abbandona la concretezza del ricordo e riferimento preciso, esso si fa ideologico e scade a polemica generica, elementare nella ricerca di un capro espiatorio. Gori dice del Giudice Venanzio:

«... la nostra storia gli era entrata nel sangue come una tristezza, una ragione di arrabbiarsi contro il governo, la Svizzera, l'Italia fascista che ci ha rovinati, contro il mondo intero.» (p. 71)

È questo il modo di prendersela con tutti quanti perché non si sa individuare un più preciso vicino bersaglio. La rabbia e il rincrescere si intrecciano e fanno ingorgo sentimentale che impedisce un più ragionato discorso, e così non è possibile scelta e conclusione. Ma proprio nel non sapere o poter scegliere e concludere, il nostro Gori rientra direi nei suoi veri panni di oppositore emarginato e patetico:

«Facevamo questi discorsi tre anni fa a Rose-to, su e giù per i prati appena falciati, e con quel buon odore di fieno io ero spesso distratto. Aveva ragione? I nostri problemi erano proprio quelli che si muovevano dietro le sue parole? Cristo o Marx, resistere o cedere, industrializzare o conservare paesaggio e tradizioni. La felicità è dei poveri o di chi sta bene?... forse eravamo soltanto un popolo fuori della storia, un paese da abbandonare ai gitanti estivi. Alzavo le spalle: che cosa m'importava, ormai? Quel buon odore di fieno, e il calore umano che sentivo dietro le parole del giudice, il quale aveva almeno trovato il motivo per vivere con una certa rabbia i suoi ultimi anni. In questo almeno aveva ragione.» (p. 75)

Uno scrittore, come ogni altro uomo, abita un suo paese fisico e politico che, se è il caso, al suo lavoro di scrittore offre una tematica di scenari personaggi e azioni; ma in quanto scrittore egli abita soprattutto la lingua che della sua comunità conserva, vorrei dire, l'anima stessa alla radice. Ne *Il fondo del sacco* Martini il suo antico paese ce l'ha attestato e raffigurato nella parlata di per sé stessa di Gori: una lingua di forma italiana ma nella sostanza, nella sintassi logica e psicologica, per scelte lessicali, di spirito dialettale, paesano. Nella ricchezza, per fare qualche esempio, delle determinazioni pronominali e avverbiali quali: «gli portavano su la camomilla» (p. 16), «tirar su un sospiro» (p. 39), «lo si vedeva là il risultato del nostro star sempre aggrappati alle ginestre» (p. 17), «non ce la facevano a drizzar su la schiena» (p. 12), «una magone da strozzar giù con un altro bicchiere» (p. 28); nell'uso della preposizione «a» con l'infinito in espressioni come: «era dietro a cuocere» (p. 64), «l'avrai sentita a raccontare» (p. 13), «quel giorno lo dovetti proprio passare tutto a guardare nostra madre a piangere» (p. 127); nell'uso dell'anacoluto: «tanto che don Giuseppe gli toccava intervenire»



Tetti di Foroglio.

(p. 31); in scorciatoie sintattiche quali: «io fortuna che avevo incontrato il vecchio Sperti» (p. 145), «Dora combinazione quella sera era uscita» (p. 142); in espressioni metonimiche metaforiche idiomatiche quali: «aveva acceso il lumino con una bri-ciola di burro per guardar dentro nella culla dove c'era il fagotto dell'ultimo» (p. 40), «aveva addosso le litanie» (p. 142), «l'acqua degli occhi» (p. 127), «a noi sono sempre toccati i misteri dolorosi» (p. 70), «ci davan dentro come a chiamar capre» (p. 28) (cfr. Pavese!), «per me era una mira troppo alta» (p. 9) (cfr. Fenoglio!), «l'avevo lavorato dei mesi per dargliela d'intendere» (p. 67) (cfr. Pavese!), «all'ave dell'alba avevano accordato per un altro Branca» (p. 40), «suonavano da stufirci» (p. 41), «ci eravamo tirati insieme stremiti a dire il rosario» (p. 17), «andar burloni giù per le piodate» (p. 58), «era ormai goduto» (p. 54), «strappar il carico dal sedile» (p. 66), «siamo del medesimo caldaro» (p. 28), «chi ti guarda indovina il tumore del portafoglio» (p. 68), «e per terra gerlate di castagne» (p. 30), «fare lo stramazzo di portarci un mezzo di vino» (p. 130), «bastava che guardassimo in cera ai figli dei Tuni» (p. 37), «chi sapeva fare il muratore fu chiamato a far chiaro le case» (p. 86).

Questi e simili spogli lessicali non devono trarre in inganno. Martini aveva sì detto che il romanzo sarebbe stato come «una registrazione pazientemente riportata sui fogli bianchi» (cfr. lettera citata), e l'avverbio «pazientemente» ci dice che egli intuì subito la dura fatica che lo attendeva e quindi la necessità di armarsi di tale forte virtù, ma egli capì pure subito che non si sarebbe trattato di una semplice meccanica trascrizione, bensì di una laboriosa ri-creazione che desse vita d'arte, sulla pagina, a quel suo «paese così». Possano le mie parole avervi persuasi che vi è riuscito.

Vincenzo Snider

*) Testo della conferenza tenuta a Cevio il 15 maggio 1987 per incarico della Sezione culturale Migros.

1) Tutte le citazioni rinviano alla prima edizione del 1970.

Origine sociale e carriera scolastica degli allievi

Alcune note in margine al censimento degli allievi 1986/87

Tramite il censimento 1986/87 l'Ufficio studi e ricerche ha ritenuto opportuno rilevare nuovamente l'origine sociale degli allievi.

Già a più riprese avevamo messo in evidenza come le «prestazioni» scolastiche dell'allievo sono fortemente correlate con l'ambiente sociale in cui vive e dipendono dal confronto con i valori di cui esso è portatore e quelli che l'istituzione scolastica e la società in generale richiedono.

La difficoltà maggiore risiede comunque nella definizione dell'origine sociale, la quale potrebbe essere l'insieme delle condizioni di vita, professionali e culturali analoghe per un certo gruppo. Tuttavia raccogliere tali informazioni, almeno a livello di un censimento dove si contano oltre 50'000 soggetti, non sarebbe impresa realizzabile, senza pensare alle reticenze che si incontrerebbero sul piano individuale e legate alla necessità di invadere in maniera eccessiva la sfera privata. D'altronde uno degli obiettivi della statistica, oltre all'aspetto generale che è quello di mettere a conoscenza i diversi utenti dell'esistenza di questo tipo di informazioni presso il nostro ufficio, era quello di poter effettuare dei paragoni con le situazioni passate: introdurre nuovi elementi di valutazione rispetto ad altri rilevamenti avrebbe significato vanificare ogni tentativo di confronto.

Per questo motivo ci siamo limitati, come per le altre volte, alla raccolta sistematica delle seguenti indicazioni:

- la professione del capofamiglia (generalmente il padre, ma non sempre);
- la sua situazione professionale in termini gerarchici;
- la formazione scolastica e professionale raggiunta.

Altri aspetti altrettanto importanti come la professione e gli studi della madre (il ruolo della madre nel processo educativo dei figli è fondamentale), il reddito, la sostanza e la struttura della famiglia, le condizioni di alloggio, le aspirazioni dei genitori riguardo alla carriera dei figli, le relazioni sociali, ecc., sono altrettanti fattori suscettibili di spiegare le disparità in campo educativo.

Quest'anno, più delle altre volte, diverse critiche sono state espresse in merito all'annunciato rilevamento di questi aspetti. Come abbiamo già detto non è che tali informazioni, soprattutto quelle riguardanti la madre, non siano importanti: più semplicemente in un'analisi nella quale viene coinvolto un numero così elevato di soggetti, non abbiamo a disposizione per il momento gli strumenti tecnici e umani necessari per valutare in modo completo la problematica della classificazione dell'«origine sociale». Non va inoltre dimenticato che anche il «Service de

la recherche sociologique» di Ginevra, istituto all'avanguardia in questo tipo di analisi, considera unicamente il livello scolastico e professionale del capofamiglia.

Va poi rilevato che, anche sulla base delle informazioni «parziali» raccolte dal nostro ufficio, le disparità in campo educativo appaiono in tutta la loro evidenza, sia nei dati che seguono sia nelle analisi eseguite negli anni passati.

Con i dati raccolti mediante il censimento non abbiamo la pretesa di esaurire l'argomento, isolando tutti i fattori che possono spiegare le diversità di inserimento nell'ambiente scolastico. Il nostro obiettivo è molto più modesto e vuole limitarsi a presentare alcuni indicatori che permetteranno, perlomeno parzialmente, di comprendere i meccanismi che portano alle disparità.

Questi meccanismi sono dovuti all'interazione tra il sistema scolastico, le sue componenti, le sue esigenze e l'ambiente sociale circostante e si constatano in modo particolare nei seguenti momenti del processo educativo:

- all'entrata nel sistema scolastico ed in seguito ad ogni grado di insegnamento in termini di partecipazione dei diversi gruppi sociali (disparità di partecipazione);

- nel passaggio da un grado di scuola ad un altro (disparità di passaggio);
- nella scelta fra le diverse filiali di formazione che il sistema scolastico offre (disparità di orientamento);
- nel funzionamento del sistema scolastico all'interno di uno stesso tipo di formazione (disparità di successo).

Questi diversi momenti sono stati descritti mediante tre indicatori:

- gli *indici di selettività* che permettono di misurare le disparità di partecipazione;
- i *tassi di transizione* (percentuale di passaggio da una certa classe o scuola ad un'altra) che mostrano le disparità di passaggio e di orientamento;
- le *classi ripetute* che consentono di misurare, almeno parzialmente, le disparità di successo.

Qui di seguito, con l'aiuto di alcune tabelle, cercheremo di descrivere brevemente la situazione.

Gli indici di selettività (Tab. 1) sono ottenuti calcolando il rapporto esistente tra la percentuale di allievi appartenenti a un dato livello sociale e iscritti a un determinato grado scolastico e la percentuale rappresentata da tutta la popolazione teoricamente scolarizzabile di questa classe.

Nel nostro caso l'indice di base, posto uguale a 100, costituirà la situazione «normale» e sarà dato dalla percentuale di allievi dei diversi gruppi sociali iscritti nelle scuole elementari (grado scolastico nel quale la ripartizione secondo il ceto non è dovuta a fenomeni di selezione). Ne consegue che un indice superiore a 100 segnerà una situazione

Disparità di partecipazione

Tab. 1 - Indici di selettività degli allievi secondo l'origine sociale

		Inferiore	Media	Superiore
Scuole materne	77/78	104	92	131
	81/82	101	109	83
	86/87	97	96	114
Scuole speciali	77/78	112	61	36
	81/82	117	73	50
	86/87	125	61	43
Scuole elementari		100	100	100
Scuole medie	77/78	90	106	107
	81/82	91	109	90
	86/87	100	98	89
Scuole medie superiori	77/78	54	128	198
	81/82	54	118	180
	86/87	55	115	206
Scuole professionali	77/78	74	99	198
	81/82	82	117	54
	86/87	80	112	49
Corsi per apprendisti	77/78	107	78	16
	81/82	117	82	24
	86/87	120	82	17
Totale	77/78	95	100	109
	81/82	95	104	88
	86/87	97	98	93

ne di soprarappresentazione, mentre un indice inferiore a 100 designerà una situazione di sottorappresentazione.

Fatta questa premessa possiamo esprimere, in base ai dati contenuti nella tabella, alcune considerazioni:

- i figli del ceto inferiore si concentrano soprattutto nel tirocinio professionale, mentre risultano nettamente sottorappresentati nelle scuole superiori e in parte anche nelle scuole professionali a tempo pieno;
- gli allievi provenienti da famiglie di livello sociale medio sono invece presenti principalmente nelle scuole medie superiori e, più in generale, nelle scuole post-obbligatorie;

questa categoria si distribuisce in modo più equo verso quasi tutte le formazioni, evitando la concentrazione in un numero ristretto di scuole;

- gli allievi appartenenti alla categoria superiore (in generale i figli di genitori con formazione accademica) si concentrano quasi esclusivamente nel settore medio superiore (in particolare al liceo), mentre ignorano praticamente il tirocinio professionale. Rispetto agli anni scolastici passati non si notano cambiamenti significativi di tendenza e le disparità di partecipazione più volte messe in risalto rimangono in tutta la loro ampiezza.

Disparità di passaggio e di orientamento

Ci siamo limitati a presentare la situazione al termine del ciclo di osservazione (dopo la 2.a classe - Tab. 2) e al termine del ciclo di orientamento (dopo la 4.a classe - Tab. 3) della Scuola media, poiché questo grado scolastico dà un'idea esaustiva della situazione e costituisce inoltre il punto cruciale del sistema scolastico dal quale sembra dipendere la carriera ulteriore dell'allievo. Fino ad alcuni anni fa la scelta principale avveniva al termine della scuola elementare tra le scuole maggiori e il ginnasio. Dopo la generalizzazione della scuola media questa selezione si compie al termine del ciclo di osservazione della SME (dopo il 2° anno). Dalla tabella presentata appare subito chiaramente una netta differenziazione delle scelte:

- la categoria inferiore non sembra prediligere in modo particolare una struttura scolastica piuttosto che un'altra; difatti le differenze percentuali tra sezione A e B, 3 o 2 livelli 1, rispettivamente 1 livello 1 o 3 livelli 2 non sono marcate;
- la categoria media si indirizza già maggiormente verso quei curricula della SME che permettono poi di continuare gli studi di lunga durata nella misura del 66% circa, rispetto al 44% degli allievi della classe inferiore;
- gli allievi di origine sociale superiore si distanziano nettamente nelle scelte: circa il 91% si iscrive alla sezione A o segue i 3 livelli 1, ignorando praticamente qualunque altra via di formazione.

Non abbiamo voluto effettuare un confronto con i dati degli anni scorsi perché le risultanze, in seguito alla sostanziale modifica delle strutture del settore medio, sarebbero apparse poco attendibili.

Come si può chiaramente osservare esiste una netta differenziazione nelle scelte scolastiche al termine della scuola dell'obbligo tra gli allievi provenienti dai diversi ceti. Solamente poco più di 1/5 dei ragazzi di origine sociale inferiore intraprendono gli studi nelle scuole medie superiori, mentre tale proporzione passa al 40% per quelli della classe media ed arriva quasi all'86% per la classe superiore. Inversamente quest'ultima sembra pressoché ignorare la formazione di tipo professionale (circa l'8% delle scelte). Rispetto agli anni passati non è purtroppo possibile fare un paragone attendibile poiché ad esempio nel 1981/82, ultimo anno in cui venne considerata l'estrazione sociale, solo 187 allievi avevano terminato la scuola media.

Tramite il censimento scolastico possiamo unicamente analizzare il numero delle classi ripetute dagli allievi. Evidentemente un'analisi particolareggiata del successo scolastico avrebbe dovuto considerare altri fattori quali, ad esempio, le note di profitto o altri criteri di valutazione dell'allievo, come pure il grado di inserimento nel mondo professionale una volta terminata la formazione scolastica (misura dell'efficacia del sistema scolastico). Purtroppo l'operazione censimento non consentiva di introdurre tutte queste variabili e ci siamo quindi limitati alla

Tab. 2 - Tassi di transizione dopo la 2ª media secondo l'origine sociale

Origine sociale Genere della scuola	Inferiore		Media		Superiore		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2ª media	98	6.2	79	5.2	12	4.9	189	5.7
SME: sezione A	420	26.8	607	39.7	116	47.2	1143	34.3
SME: sezione B	386	24.6	195	12.7	2	0.8	583	17.4
SME: 3 livelli 1	272	17.3	403	26.4	108	43.9	783	23.4
SME: 2 livelli 1	78	5.0	53	3.5	4	1.6	135	4.0
SME: 1 livello 1	79	5.0	60	3.9	3	1.2	142	4.2
SME: 3 livelli 2	234	14.9	131	8.5	1	0.4	366	10.9
Altre scuole	3	0.2	1	0.1	—	—	4	0.1
Totale	1570	100.0	1529	100.0	246	100.0	3345	100.0

Tab. 3 - Tassi di transizione dopo la 4ª media secondo l'origine sociale

Origine sociale Genere della scuola	Inferiore		Media		Superiore		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4ª media	84	6.0	94	5.9	14	5.2	192	5.9
Scuole medie superiori	291	21.0	625	40.2	225	85.6	1141	35.5
Scuole professionali	217	15.5	277	17.8	14	5.4	508	15.8
Corsi per apprendisti	800	57.5	558	35.7	8	3.0	1366	42.6
Altre scuole	—	—	5	0.4	2	0.8	7	0.2
Totale	1392	100.0	1559	100.0	263	100.0	3214	100.0

Disparità di successo

Tab. 4 - % di allievi con una o più ripetizioni secondo l'origine sociale

Origine sociale Genere della scuola	Anno	Inferiore	Media	Superiore
Scuole elementari	81/82	9.0	4.3	2.5
	86/87	9.2	4.1	1.3
Scuole medie	81/82	16.8	14.7	16.1
	86/87	22.0	15.3	9.0
Scuole medie superiori	81/82	19.7	25.6	30.4
	86/87	26.2	28.5	24.8
Scuole professionali	81/82	19.3	24.5	13.3
	86/87	22.9	28.5	36.4
Corsi per apprendisti	81/82	38.6	35.7	54.2
	86/87	31.4	33.1	42.7



Riflessioni sulla formazione dei docenti

Per iniziativa degli animatori del Séminaire pédagogique dell'Università di Neuchâtel si è svolta, in quella città, una «due giorni» di riflessione sulla formazione dei docenti nella Svizzera romanda (30-31 ottobre 1987). La trattazione del tema ha mirato a cogliere i nodi centrali della formazione dei docenti nel nostro tempo – penetrando, inevitabilmente, per questa via, nella natura più generale dell'istituzione scolastica – e perciò ha un rilievo che va oltre i confini romandi. Riassumiamo le tesi esposte nelle tre conferenze plenarie che hanno dato sostanza e successo a questa iniziativa.

Ripetizioni e resistenze

Mireille Cifali, una studiosa che si colloca all'intersezione tra storia psicanalisi e pedagogia, ha messo in evidenza alcune costanti nella storia della scuola e dell'educazione: la riapparizione periodica di fenomeni quali il dibattito sul rapporto tra componente cognitiva e componente affettiva; la resistenza spesso manifestata dagli insegnanti nei confronti dell'analisi pedagogica e scientifica dell'atto d'insegnare.

I diversi ricorsi storici non sono banali e inutili se si costituiscono come ri-creazione di problemi da affrontare con strumenti nuovi e se rispondono alla passione di conoscere e di progredire in una scienza, la pedagogia, che non è una somma di verità via via accumulate nel tempo, bensì un'indagine continua del fenomeno educativo, che affrontiamo inevitabilmente anche con la nostra irrazionalità.

È vero che l'atto d'insegnare è un *art de faire*, non un atto logico-deduttivo. Ma sarebbe sbagliato considerarlo un atto puramente intuitivo, perché c'è pur sempre un sapere oggettivo da trasmettere; come è altrettanto sbagliato l'opposto atteggiamento intellettualistico, perché misconosce le soggettività del docente e del discente, per altro in interazione.

La psicanalista mette l'accento sul cospicuo corpo di conoscenze elaborato dalla psicanalisi nel campo relazionale. La storica sottolinea l'esigenza di conoscere il passato per risparmiare errori e perché i problemi si ricreino invece di ripetersi improduttivamente. La pedagogista postula una profonda riflessione, in sede formativa, sull'atto pedagogico, che si faccia carico anche delle sue componenti relazionali e irrazionali. Questa riflessione non sostituirà l'intuizione, bensì ne costituirà lo sfondo indispensabile.

Profilo di una nobile missione

La conferenza di Samuel Roller, pedagogista, è stata di vibrante tensione morale, al limite della fede nella missione liberatoria dell'uomo – docente, volto a formare altri uomini in grado di darsi un programma di vita. Questo uomo non si presenta più come il detentore – trasmettitore di un sa-

pere, ma come qualcuno che mostra agli altri, coinvolgendoli, un proprio moto appassionato verso il sapere.

È anche un *citoyen*, necessariamente portato a tener conto, ma non passivamente e docilmente, delle esigenze dell'economia e delle disposizioni dell'autorità.

È un *technicien*, capace, sul suo terreno della didattica e della pedagogia, di esercitare un'abilità che può essere paragonata al gesto professionale del falegname, dell'artista, del chirurgo. È, infine, dotato di virtù specifiche: la calma interiore, l'entusiasmo, la capacità di coinvolgere e di suscitare passioni.

Nè realismo conservatore né beato idealismo

Se il discorso di Roller ha tratteggiato una figura ideale di docente, quello di Philippe Perrenoud è stato, direi in utile contrasto, incentrato sull'analisi di ciò che può effettivamente essere la formazione dei docenti.

Il sociologo aspira a descrivere la realtà nei suoi termini esatti, nei fatti piuttosto che nei desideri. La formazione dei docenti è perciò da considerare come parte integrante del sistema scolastico e pertanto non può essere l'elemento trainante della sua trasformazione. Come immaginare che un sistema – scuola volto a «riprodurre la società» (Bourdieu) ammetta un suo sottosistema formazione dei docenti che sia in contrasto con questa finalità? Esistono però dei gradi di libertà di questo sottosistema, di cui bisogna attivamente appropriarsi. Gli atteggiamenti da evitare sono quello del *realismo conservatore*, volto ad assumere gli aspetti professionali così come si sono costituiti nella pratica senza porsi nessun nuovo orizzonte, e quello del *beato idealismo*, troppo affascinato dal volontarismo delle idee. Trasformare la realtà, insomma, implica l'abbandono delle illusioni e la ricerca di zone d'azione al limite tra realtà e progettualità che possano effettivamente far evolvere il sistema. Le «piste» indicate da Perrenoud, in questa direzione, sono costituite dall'introduzione di un rapporto più dialettico tra teoria e pratica nella formazione dei docenti; dalla ricerca di coerenza tra i metodi postulati per l'insegnamento e quelli praticati nelle istituzioni di formazione dei docenti; dalla tendenza a fornire agli allievi – docenti strumenti d'analisi e risorse di base più che risposte immediate o prescrittive ai problemi della vita scolastica e dell'insegnamento.

Nel complesso questo convegno, conclusosi con molte domande rivolte a politici e amministratori (i «décideurs»), è stato denso di spunti per la riflessione e ha permesso di verificare, pur nel contrasto fra diversi interlocutori di alto valore, la tendenza generale di questi nostri anni a trovare soluzioni di sintesi ai problemi della scuola e a chiedere ai politici un rinnovato interesse per questa istituzione.

presentazione della situazione da un particolare punto di vista, quello del numero di classi ripetute, sperando di suscitare l'interesse per una ricerca più approfondita.

Dalla tabella presentata (no. 4) risulta chiaramente la diversità di successo nelle scuole elementari dei vari gruppi sociali ed anche un certo peggioramento della situazione rispetto al 1981/82. Questa disparità va inoltre messa in relazione con il fatto, già messo in evidenza in altri studi, che la bocciatura nelle Scuole elementari rappresenta un serio ostacolo alla riuscita scolastica successiva.

Si nota pure una forte differenza nel numero di ripetizioni tra la classe inferiore (22%) e quella superiore (9%) nelle scuole medie.

Per le scuole post-obbligatorie invece questa disparità non è più evidente e comunque non va più a scapito delle classi inferiori; sembrerebbe quasi che la selezione, per gli allievi di origine sociale inferiore, avviene prevalentemente nelle scuole dell'obbligo, mentre per quelli di origine sociale superiore le ripetizioni avvengono soprattutto nelle scuole post-obbligatorie.

Da quanto precede si può quindi dedurre che le disparità di successo dovute all'estrazione sociale si evidenziano nelle scuole dell'obbligo, mentre negli altri ordini di scuola si assiste ad una certa parificazione delle tendenze.

Tuttavia il fatto di limitarsi al numero delle ripetizioni, come già detto in precedenza, potrebbe risultare una semplificazione eccessiva della problematica, motivo per il quale occorrerà costruire in futuro un altro indice di valutazione che consideri in modo più completo il tema del successo scolastico.

Cesiro Guidotti

f. i.

Dalla parte degli ultimi

A vent'anni dalla morte di don Lorenzo Milani

Don Milani intuì, negli anni Cinquanta, che nel mondo contadino, dei poveri in genere, esisteva una capacità ancora inespressa di acquisire le basi culturali per una coscienza critica e civile ben superiore a quella consentita dalla loro stentata vita materiale e spirituale. Dedicò un ventennio di vita di prete e di maestro a ridurre l'«abisso culturale» esistente tra le classi sociali. Realizzò, soprattutto a Barbiana, un'esperienza pedagogica non esemplare, perché praticamente irripetibile senza l'animazione di una personalità fortissima, ma certamente provocatoria e trasformatrice dei modi di percepire il ruolo di trasmissione culturale della scuola.

«Lettera a una professoressa» uscì nel 1967, un mese prima della morte del Priore, in un'epoca di espansione quantitativa della scuola e di fiducia nelle riforme strutturali e nella rimozione degli ostacoli materiali all'accesso all'istruzione. Il messaggio di don Milani, tagliente e appassionato, avvertiva che per le classi cosiddette inferiori ciò non bastava: occorre una volontà, una passione e un approccio pedagogico determinati per far uscire queste classi dal loro ghetto culturale, dal loro isolamento e dal loro sentimento di sudditanza.

La scuola pubblica non riusciva a compiere quest'opera perché imbevuta di una cultura decorativa, o comunque troppo lontana e diversa da quella dei contadini poveri: incapace di adeguarsi ai valori e al tipo di cultura di cui erano portatori, la scuola li bocciava, cioè li impauriva e continuava a respingerli dal mondo del sapere e del potere. Bisognava dunque trovare una via diversa per aprire queste menti ai valori di una cultura moderna capace di far capire il mondo, alla capacità di esprimersi, e per toglierle così dal loro ruolo tradizionalmente subalterno. Dare loro la parola è il motto più significativo della scuola di Barbiana. Senza la capacità di comunicare non si può fare nulla per il prossimo, in nessun campo. Beninteso, l'ideale di don Milani non si fermava alla sfera pedagogica e nemmeno a quella sociale, poiché il suo fine ultimo era di tipo evangelico.

Acquisire la parola significa superare la soglia della passività, per esprimere sempre un pensiero argomentato, consistente e civilmente valido. Ci si arriva, nella scuola di Barbiana, attraverso un duro lavoro di apprendimento in tutte le materie, specialmente nelle lingue. La scuola dev'essere anticlassista e antiselettiva; ma il messaggio di don Milani, così diverso da altri che parlano dallo stesso assunto, è per una scuola di intenso tirocinio formativo, senza accondiscendenze verso lo spontaneismo e l'autoritarismo.

Don Milani vuole strappare le anime di cui ha cura dal loro isolamento; la nobiltà del suo intento trasforma la sua durezza in un

atteggiamento di rottura nei confronti del fatalismo conservatore, il suo autoritarismo in autorevolezza. Nella funzione docente egli riconosce il valore altissimo di poter dare la parola alla massa dei poveri. La requisitoria dei ragazzi di Barbiana contro «una professoressa» colpisce perciò solo l'interpretazione impiegatizia della funzione, il suo ignaro ruolo di cinghia di trasmissione, così come quelle iniziative rivendicative che distolgono i docenti dall'imperativo di dedicarsi alla loro causa con partecipazione totale.

Don Milani rappresenta, nel panorama pedagogico del XX secolo, una delle più forti espressioni dell'istanza di liberazione attraverso la cultura delle classi meno abbienti e emarginate.

Persistenze e progressi

A vent'anni dalla sua morte, la situazione denunciata da don Milani rimane oggi ancora in buona parte oggettivamente presente nella società e nella scuola, pur se il suo messaggio è stato tutt'altro che inutile; il quadro interpretativo invece cambia sensibilmente.

Nella scuola dei paesi occidentali, in effetti, ritroviamo ancora gli «ultimi» e sono sempre i figli dei contadini poveri (laddove esiste ancora un forte settore primario), degli operai non qualificati, degli emigrati. La scuola rimane molto marcata dalla sua funzione economica e di selezione sociale e non riesce tuttora a compensare in modo definitivo e positivo gli effetti di quella scuola parallela che è la famiglia quale influente espressione di ceto economico-sociale-culturale. Tuttavia, sono stati realizzati significativi progressi. L'aumento delle risorse per la scuola, le riforme di struttura e di programma, insieme con la diffusione del benessere materiale, hanno consentito di elevare considerevolmente l'istruzione formale dell'insieme della popolazione, di estendere ampiamente la formazione professionale e di aprire varchi più consistenti verso la formazione superiore. La scuola obbligatoria, specialmente dove si sono introdotte importanti riforme, offre oggi ai giovani delle classi meno abbienti una formazione molto più ricca e organica di quella di venti anni fa e, in molti paesi, non li separa più precocemente dai loro coetanei.

Non è stata superata la tradizionale correlazione tra rendimento scolastico e classe sociale di appartenenza, ma si è sviluppato un senso di responsabilità e un nuovo atteggiamento nei confronti degli «ultimi»: non più di tipo punitivo, bensì di comprensione e di ricerca di comportamenti e di risorse istituzionali tendenti a rimuovere la loro situazione. «Lettera a una professoressa» ha dato un contributo incisivo nel formare una nuova coscienza dell'insuccesso scolastico.



Un quadro interpretativo diverso

Don Milani ha espresso un'epoca di grandi slanci ideali attribuendo alla scuola la capacità di rilanciare l'originaria vocazione cristiana al riscatto dei poveri. Nei nostri anni, sentiamo l'impotenza latente della scuola nei confronti di questo e di altri ampi slanci progettuali.

I sociologi dell'educazione, negli ultimi due decenni, ci hanno descritto i limiti e le velleità dell'azione educativa istituzionale nei suoi tentativi di eliminare le ineguaglianze nell'accesso agli studi. Una società stratificata, sostengono, non può che riprodurre la stessa stratificazione, malgrado gli sforzi pedagogici volti a produrre uguaglianza; oppure: le ineguaglianze si formano fuori della scuola e questa non può modificare ciò che non ha creato; e così via.

Questi limiti riguardano soprattutto gli effetti, apparsi molto lenti, delle riforme scolastiche nel cambiamento dei fenomeni di mobilità sociale.

Si nota tutta la distanza esistente tra lo slancio ideale di don Milani e le immagini appena sommariamente descritte. Le analisi sociologiche non possono essere accantonate in nome della forza delle idee e degli ideali. Devono però essere relativizzate: anche il sociale ha i suoi limiti, rilevato che i fenomeni descritti da don Milani sono presenti in tutti i tipi di società a sviluppo industriale. La scuola deve continuare a sentirsi investita del ruolo di promozione della cultura delle classi meno abbienti e di riduzione delle differenze tra le stesse, all'interno di schemi deterministici. Il campo più importante verso cui rivolgere gli sforzi appare oggi quello della formazione cognitiva e culturale, anche perché quello delle strutture e dei mezzi materiali ha già avuto attenzione nei decenni scorsi. Se non è più il tempo dell'«illusione pedagogica», rimane la responsabilità di continuare a cercare, con ostinazione, nel solco di un'ormai consistente tradizione innovativa, nuove risorse pedagogiche e istituzionali, anche le più modeste, per assicurare passi concreti nella direzione di una maggiore «giustizia culturale» e per smuovere i confini dell'ineguaglianza.

f.i.

Il bagaglio di conoscenze matematiche degli studenti che si iscrivono all'Università o al Politecnico

In questo scritto si propone al lettore la traduzione integrale del rapporto redatto dal gruppo di lavoro «formazione matematica» per la conferenza dei rettori delle università svizzere, apparso nel bollettino d'informazione degli organi svizzeri della politica della scienza.

A. Introduzione

Nel maggio 1984, la Conferenza dei rettori delle università svizzere ha nominato un gruppo di lavoro incaricato di appurare i problemi legati alla formazione matematica degli studenti che si avviano a studi universitari.

Il gruppo di lavoro era composto dei professori H.H. Storrer (Università di Zurigo) presidente, C. Blatter (Politecnico Federale di Zurigo), H. Carnal (Università di Berna), G. Wanner (Università di Ginevra) e B. Zwahlen (Politecnico Federale di Losanna).

Il gruppo di lavoro si è occupato in particolare dei piani di lavoro delle scuole medie e medie superiori (n.d.r.: 6 anni prima della maturità) della formazione e dell'aggiornamento dei docenti di queste scuole e del bagaglio di conoscenze matematiche degli studenti che entrano all'università.

B. Piani di studio

La materia insegnata nei licei è definita nel documento annesso al regolamento degli esami federali di maturità «direttive applicabili con una certa elasticità» conformemente a ciò che viene indicato all'art. 13 dell'ORM.

Partendo dalle discussioni avute con numerosi colleghi e dall'esperienza personale, il gruppo di lavoro è giunto alla conclusione che il contenuto di questo programma copre convenientemente i bisogni dell'università e, in qualche settore, va talvolta al di là di queste esigenze.

Questo programma è stato oggetto nel 1972 d'un commento della società svizzera dei professori di matematica e di fisica (SSPMP). Il gruppo di lavoro ha esaminato attentamente il programma e il commento nell'ottica dei bisogni dell'Università ed esprime una serie di suggerimenti (vedi più avanti).

La riformulazione dovrebbe condurre a qualche alleggerimento.

C. Test sulle conoscenze fondamentali in matematica

All'inizio del semestre d'autunno 1985/86 si è effettuato un test in tutte le Università svizzere, nell'ambito dei corsi di matematica per i principianti (ciò indipendentemente

dalla materia principale scelta) e dei corsi di fisica per futuri medici.

Il test è stato limitato a solo otto domande semplici tratte dai programmi di maturità federale dei tipi A, B, D, E. (n.d.r.: escluse le esigenze del tipo C)

La correzione dei 5375 lavori scritti ha messo in luce i seguenti fatti (in questo esposto si tratta di un riassunto; i dettagli sono oggetto di un rapporto separato, vedi Bulletin de la Société suisse des professeurs de mathématiques et de physique No. 45 dell'ottobre 1986):

Confronto tra i tipi di maturità.

Come era prevedibile gli studenti in possesso della maturità tipo C hanno ottenuto il miglior risultato, con un notevole divario rispetto agli altri studenti. Gli studenti in possesso della maturità tipo D hanno ottenuto il peggior risultato, (addirittura inferiore a quello degli studenti provenienti dalle scuole magistrali). I detentori di certificati di maturità stranieri si situano nella media degli esiti ottenuti.

Confronto secondo la disciplina principale scelta

I migliori risultati sono stati ottenuti nell'ordine dagli studenti di matematica, fisica, informatica; i peggiori dagli studenti in scienze economiche.

I contenuti menzionati nell'annesso al regolamento federale di maturità (calcolo vettoriale, calcolo differenziale e integrale e soprattutto il calcolo delle probabilità) furono oggetto di studio per la maggioranza degli studenti; sussiste un certo numero di eccezioni.

Ripartizione delle risposte giuste in funzione dei contenuti

La ripartizione delle risposte giuste alle diverse domande permette di constatare quanto segue:

a) i problemi sulla nozione di limite sono stati risolti in modo eccellente (90% delle risposte sono state esatte), ciò indipendentemente dall'età del candidato. (n.d.r.: Sono compresi studenti che hanno interrotto gli studi)

b) Per gli studenti con la maturità del 1985, problemi sul calcolo infinitesimale vengono come esito in seconda posizione (75% di risposte esatte), mentre per gli studenti con maturità del 1984 il risultato positivo è solo riscontrato nella misura del 55%. Da osservare che i detentori di maturità anteriori rispondono esattamente solo nella misura del 45%. Questo fatto assume molta importanza dato che il numero di studenti iscritti al primo anno, con maturità conseguite due o più anni prima, rappresentano il 43% dei partecipanti alla prova (maturità del 1984 o prima). (n.d.r.: Come si vede molti studenti interrompono il ciclo di studio dopo la maturità, per riprendere più tardi, perdendo competenza)

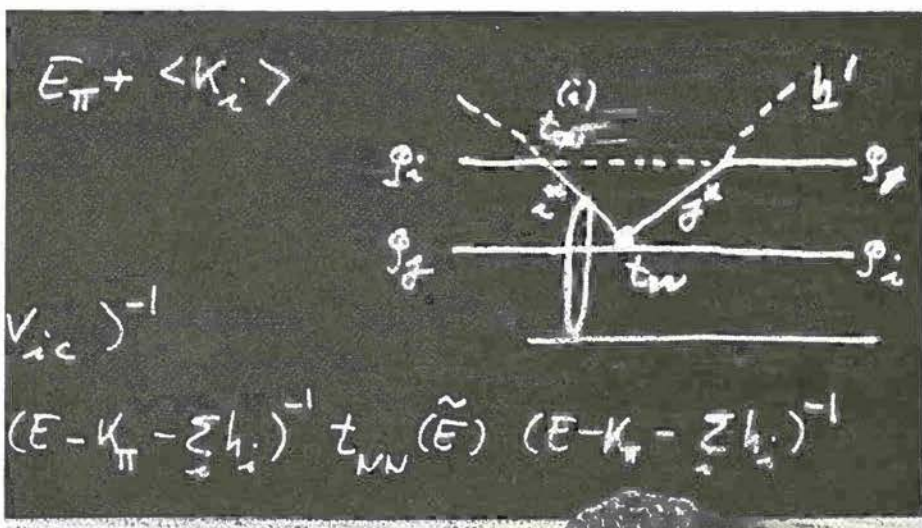
c) Il calo di rendimento è meno sensibile se si toccano oggetti di studio che non sono compresi nei programmi di maturità come, ad esempio, se si tratta di dare la formula dell'area laterale del cilindro. (n.d.r.: oggetti presenti nella scuola dell'obbligo)

d) I problemi che hanno trovato più scarso esito sono quelli concernenti la geometria analitica e la nozione di logaritmo, con una media del 32% di risposte esatte.

Per una corretta interpretazione di questi risultati non bisogna dimenticare che le domande presupponevano conoscenze puntuali. Altri aspetti, parimenti importanti quali il senso dei concatenamenti logici, la facilità di deduzione ecc., non furono toccati dalla prova.

D. Formazione e perfezionamento dei docenti delle scuole medie (superiori)

Le università e i politecnici sono responsabili della formazione scientifica dei docenti



delle scuole medie ed esercitano perciò – seppure indirettamente – una influenza sullo stato di preparazione dei futuri studenti. La formazione professionale degli insegnanti si acquisisce in generale alla fine degli studi, in parte all'università, in parte presso altri istituti (cantonali). Se le esigenze variano assai da un cantone all'altro, si osserva che ovunque l'accento è posto sulla pedagogia e sulla didattica, e che i bisogni dell'università non sono più evocati per quel che concerne la materia da conoscere da parte dei candidati al primo semestre. Dunque i futuri insegnanti conoscono unicamente la loro disciplina (la matematica) e le sue esigenze, ma non quelle relative agli altri curricula universitari. Così questi futuri insegnanti di matematica ignorano la situazione delle discipline nelle quali la matematica è utilizzata come scienza ausiliaria. D'altro canto le stesse università non offrono ovunque un corso di matematica di livello liceale che permetta allo studente di colmare eventuali lacune. Si constata infine che talune possibilità di perfezionamento sono offerte dal «Centro per il perfezionamento dei professori dell'insegnamento secondario» (talvolta con la collaborazione d'insegnanti universitari) e da certe università.

E. Conclusioni e proposte

1. Secondo l'art. 7 dell'O.R.M., la maturità necessaria alla frequenza delle scuole superiori (n.d.r.: università e politecnici) comporta:

- conoscenze fondamentali solide
- giudizio indipendente
- conoscenze specialistiche non troppo spinte.

Le conoscenze fondamentali evocate nel testo non sono precisate, sembra però evidente che si vuol indicare che solo una parte dei contenuti presenti nel documento allegato al regolamento deve essere considerata come «definitivamente acquisita» (n.d.r.: conosciuta a livello di padronanza).

2. La prima domanda è dunque: quali contenuti matematici fanno parte delle «conoscenze di base» che devono essere acquisite all'entrata dell'Università? Un'inchiesta condotta nel 1982 dalla Conferenza dei rettori delle università svizzere presso gli insegnanti universitari ha rilevato che le esigenze connesse alla preparazione degli studenti, seppure non uniformi, restano contenute anche se, in certi casi, si pongono esigenze eccessive, che la commissione considera irrealiste.

Le esigenze sono dunque in generale largamente soddisfatte dai contenuti dei programmi di maturità attualmente in vigore e dobbiamo supporre che questi contenuti sono realmente oggetto di studio nei licei. Sussistono tuttavia delle eccezioni, come ha evidenziato questo test, legate al fatto che non dappertutto i programmi comprendono il calcolo differenziale e integrale, e il calcolo vettoriale e il calcolo delle probabilità ne è sovente escluso. (n.d.r.: in questo caso non si ossequiano le disposizioni dell'ORM) Bisogna ancora nuovamente insi-

stere sul fatto che le «conoscenze specifiche spinte» non sono da noi richieste. *L'università non desidera dunque un allargamento della materia trattata. Gli insegnanti universitari vorrebbero poter contare su conoscenze fondamentali possedute a livello di padronanza da parte di ogni studente che entra all'università* (anche per coloro che, dopo la maturità, hanno sospeso gli studi), conoscenze sulle quali si potrebbe direttamente costruire l'insegnamento universitario.

Il test, che ha portato unicamente su oggetti fondamentali, conferma tuttavia che *numerosi conoscenze fondamentali sono state dimenticate non solo dagli allievi che hanno sospeso gli studi ma anche da una larga parte di quelli che hanno proseguito direttamente gli studi*. Molti insegnanti universitari criticano l'apparire di tali lacune nell'ambito delle conoscenze fondamentali. Si può ancora evocare il divario tra le conoscenze richieste alla maturità e quelle richieste all'entrata dell'università.

Le constatazioni che precedono hanno quale unico scopo di sottolineare il desiderio degli insegnanti universitari di poter vedere che le nozioni di base siano sufficientemente esercitate e ripetute e ciò in funzione della loro importanza.

3. Si direbbe che, da parte dei docenti liceali, esistano dubbi e ambiguità sulle esigenze reali dell'università, ciò che li porta in qualche caso a trattare, al liceo, la materia dei primi semestri universitari. La missione del liceo non è quella di preparare gli allievi al primo esame propedeutico! Si sente ancora che docenti liceali si lamentano delle pressioni esercitate dall'università nell'ambito dei contenuti da insegnare. Se tali pressioni esistono, sembra tuttavia difficile sapere da quale istanza universitaria emanano. I contatti, estremamente poco strutturati, tra docenti liceali ed universitari (incontri personali casuali come ad esempio in occasione di esami di maturità o altro) sono probabilmente responsabili di questa mancanza di chiarezza. Si sente qui l'assenza di una voce ufficiale dell'università.

4. Nell'interesse delle università, delle scuole medie superiori e soprattutto dei futuri studenti, sarebbe opportuno che l'università giungesse a precisare quali sono le conoscenze che considera indispensabili per gli studenti che ne varcano la soglia.

5. Allo scopo di ridurre o anche d'eliminare le ambiguità di cui al punto 4 in merito alla ripartizione dei compiti tra liceo e università e nel contempo di realizzare i desideri delle università di cui al punto 3, il gruppo di lavoro propone qualche intervento operativo che potrebbe essere condotto in modo puntuale o globalmente.

5.1 È necessario che i rappresentanti dei licei e quelli delle università abbiano delle discussioni sul tema della formazione pre-universitaria in matematica. Il nostro partner rappresentativo dei licei è la Società svizzera dei professori di matematica e di fisica e in particolare le commissioni preposte da questa Società, la DMK (Deutschschweizerische Mathematik-Kommission) e la CRM

(Commission romande de mathématique). In un secondo momento si tratterà di iniziare la discussione sulla revisione del regolamento di maturità (vedi 5.3).

5.2 *Le università redigono e pubblicano una lista (nel modo più preciso possibile) di conoscenze e attitudini che devono essere acquisite dagli studenti che s'iscrivono all'università, e ciò indipendentemente dal tipo di maturità in loro possesso («programma minimo»).* Questa lista comprenderebbe una parte della materia presente nel programma e non appesantirebbe l'onere affidato al liceo. L'esistenza di tale indicazione sul programma essenziale non dovrebbe significare che la materia da portare all'esame di maturità debba essere ridotta a questo esiguo bagaglio di conoscenze, al contrario bisognerebbe conservare le esigenze attuali che oltrepassano quelle di un programma minimo.

5.3 Attualmente, la Conferenza dei Direttori dell'istruzione pubblica e le commissioni nominate dalla Società svizzera dei docenti del liceo stanno procedendo alla revisione dei programmi annessi al regolamento federale degli esami di maturità. Bisogna che le università siano associate a questo lavoro. Le osservazioni emesse dal gruppo di lavoro sui contenuti del programma (vedi lettera B) potrebbero costituire, nell'ambito dell'università, una base di discussione tale da condurre ad una presa di posizione sulla revisione dei piani di studio e alla formulazione del «programma minimo».

Il gruppo di lavoro suggerisce le seguenti priorità:

- a) Pensare la formazione in matematica in una prospettiva globale, insistendo sulla flessibilità e sulla fantasia nel condurre i ragionamenti; situare l'importanza della matematica nella società di oggi.
- b) Meglio assicurare la competenza nelle conoscenze fondamentali più volte evocate in questo rapporto.

È probabile che certi ambienti universitari proporranno anche delle aggiunte al programma obbligatorio. In questo caso, si tratterà di esaminare tali richieste con prudenza e accompagnarle da suggerimenti volti a compensare il carico supplementare proponendo la soppressione di capitoli del programma. È doveroso tener conto del carico che rappresenta per gli insegnanti l'introduzione dell'informatica.

6. Le misure appena suggerite avrebbero una incidenza a lungo termine. Per il momento, le università devono rendersi conto che una parte dei loro studenti hanno dimenticato parte delle conoscenze fondamentali o non le hanno mai apprese. Questa realtà, senza dubbio già nota ai docenti universitari, appare precisata dall'esito qualitativo del test effettuato.

Il test sottolinea pure il divario di qualità, più volte evocato, tra i diversi tipi di maturità (in ogni caso per quel che concerne la matematica). Il tipo C ha ottenuto i migliori risultati, il tipo D i peggiori. In generale l'uditorio dei corsi introduttivi è molto eterogeneo, in particolar modo poiché molti studenti che

hanno effettuato la prova avevano interrotti gli studi, per due o tre anni, e conseguentemente avevano pure dimenticato larga parte del programma liceale svolto.

Nello stato attuale delle cose, gli insegnanti universitari possono facilitare l'integrazione di questi studenti se partono dal presupposto che la materia del programma del liceo non è necessariamente padroneggiata dagli uditori e se sono coscienti che questi si trovano in difficoltà. *Una ripetizione sistematica risulta tuttavia improponibile poiché condurrebbe ad un abbassamento del livello; si tratta allora di colmare le lacune dovute sovente a vuoti di memoria. In molti casi sarà sufficiente richiamare le nozioni essenziali, in altri casi si tratterà di prevedere ore supplementari di esercizi, colloqui o la distribuzione di riassunti. Un tale modo d'agire è opportuno, dato che esistono pochi testi che permettono a un debuttante (in particolare ad un debuttante debole) di colmare da solo le lacune inerenti al programma di matematica del liceo.*

7. La formazione degli insegnanti del liceo deve anche tener conto dei bisogni dell'università. Tale postulato potrebbe essere realizzato in occasione di seminari o «tavole rotonde» (eventualmente allargate ad altri enti interessati) e dovrebbe oltrepassare il quadro della matematica.

8. Noi citiamo ora qualche ambito nel quale sarebbe auspicabile la collaborazione tra liceo ed università e nel quale potrebbero trovar posto le discussioni concernenti la formazione in matematica dei futuri studenti.

8.1. Aggiornamento degli insegnanti delle scuole medie superiori e medie. Le università potrebbero rafforzare i contatti con dette scuole organizzando corsi destinati ai docenti in funzione e invitando i professori universitari a voler collaborare con gli organismi preposti al perfezionamento o all'aggiornamento. (Vedi lettera D)

8.2. Partecipazione degli insegnanti delle università agli organismi liceali.

Molti insegnanti universitari fanno parte della commissione di sorveglianza o assistono in qualità di esperti agli esami di maturità: questo permette loro di influire realmente sul miglioramento del rapporto tra i due ordini di scuola. Il corpo insegnante delle nostre università è dunque invitato a rispondere positivamente allorché gli viene chiesto d'assumere queste funzioni.

8.3. Mezzi didattici

Una collaborazione tra università e liceo è resa necessaria nella preparazione dei mezzi didattici delle scuole medie superiori. Ciò risulta possibile poiché la maggior parte dei testi utilizzati sono realizzati dalle commissioni della SSPMP (dalla DMK per la Svizzera tedesca, dalla CRM per la Svizzera romanda).

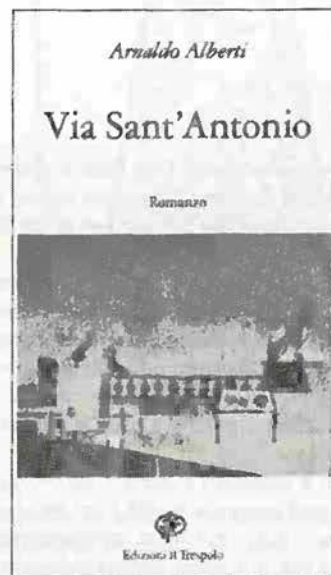
Traduzione di **Claudio Beretta**.

N.B. Le sottolineature del testo originale, rese qui in corsivo, sono del traduttore, così come le parti tra parentesi, contraddistinte da «n.d.r.»

Via Sant'Antonio di Arnaldo Alberti

Il romanzo *Via Sant'Antonio* conclude, secondo quanto scritto sulla copertina del libro, una trilogia ambientata nella città di Locarno. Mentre il primo romanzo è ancora inedito, il secondo, *La famiglia di Beatrice*, è stato al centro dell'attenzione del mondo letterario ticinese nel 1985 dopo aver vinto il Premio Ascona l'anno prima. Si disse allora che Alberti aveva un pregio, quello di portare una ventata di innovazione tematica (e qua e là stilistica) nell'ormai scialbo panorama del romanzo ticinese.

E l'innovazione continua con questo *Via Sant'Antonio*. Il protagonista è di nuovo una persona con problemi di inserimento nella società: dopo Beatrice la drogata, ecco Paolo l'idealista, che da buon idealista muore inutilmente. Egli era stato un funzionario pubblico, (quasi) felicemente sposato, padre di famiglia, che un giorno aveva deciso di lasciare tutto alle spalle (con conseguente licenziamento e divorzio) poiché innamorato di un'altra donna, Anna, di cui non riuscirà mai a prendere possesso completamente. Si era quindi messo a bere, meritandosi l'epiteto di «ciocatt» e vivendo ai margini della società, sulla buona strada per diventare un alienato, ritenendo di avere un'unica colpa: quella di non essere stato disonesto e corrotto come la maggior parte («a essere integro come lo era da giovane, diventava un corpo estraneo alla città» p. 110). La corruzione ed il malcostume imperverano a tutti i livelli, dal privato al pubblico, nella Locarno del romanzo, definita sulla copertina «mitica più che reale»: ben pochi personaggi ne sono estranei. Si va dall'eccessiva libertà di costumi (Anna, che frequenta la chiesa anche se con spirito particolare ma che ha ben due amanti) alla mendacità più sfrontata (Frau Sandmaier che accusando ingiustamente Paolo di averla violentata riesce a farlo internare in un manicomio non potendolo usare come oggetto di piacere), all'usurpazione del potere. Mentre la prima o la seconda trasgressione potrebbero al limite essere giustificate in quanto non estranee ad una brama di amore (positiva anche se può portare ad una privazione della libertà), la terza non può assolutamente essere accettata poiché rende gli uomini marionette manovrate a piacimento da quanti detengono il potere, fantocci senza vita. Per i politici gli uomini migliori sono quelli come il signor Sandmaier (debole colonizzatore calato dal nord), quelli che si lasciano dominare; il sindaco afferma a questo proposito: «Per me, che devo comandargli, meglio uno scemo che si lascia condurre docile, che uno intelligente che ragiona con la propria testa.» (p. 34). Come già in *La famiglia di Beatrice*, il potere (alias i politici) viene presentato come ridotto male nel senso che opprime i cittadini invece di rendere la loro vita più piacevole e di cercare di migliorare la situazione in generale. Per esprimere questo concetto Alberti ricorre ad un'immagine molto chiara, quella del rullo compressore che viene usato per asfaltare via Sant'Antonio. Come il rullo schiaccia e livella ogni minima irregolarità, così il potere penetra ovunque (si veda a



questo proposito l'uso che l'autore fa del rumore del compressore) senza possibilità di scampo. Tutti devono comportarsi secondo la norma dato che ogni trasgressione viene punita in modo implacabile. Quelli a cui il «rumore» dà fastidio, come Paolo e il Liberale che lo odono anche di domenica, trovano una via di scampo nell'alienazione (che sfocerà in un omicidio involontario) o nel suicidio. In entrambi i casi il sacrificio sarà totalmente inutile poiché il messaggio non verrà recepito: anzi, le due morti torneranno a vantaggio di quelli che le hanno incoraggiate. La «soluzione finale», cioè lo sterminio dei piccioni che imbrattano la città come i «dissidenti» offuscano la gloria dei potenti, avrà successo.

Via Sant'Antonio è scritto molto bene, in modo chiaro e lineare; ciò rientra nelle intenzioni dell'autore, secondo quanto scritto nell'epigrafe. Si potrebbero spendere molte pagine analizzando lo stile, risultato di un felice connubio tra italiano e dialetto.

Alberti ricorre a delle immagini molto chiare, come quelle del rullo compressore e dei piccioni, per esprimere lo sconforto di Paolo di fronte all'impossibilità di modificare sia pur minimamente la situazione e di farsi accettare dagli altri così com'è. La sua fine lascia il lettore sconcertato ed amareggiato; c'è solo da sperare che la Locarno rappresentata nel romanzo sia veramente «mitica più che reale». Qualche volta l'autore scrive in modo molto duro: tremenda è l'immagine dei feti che finiscono nella spazzatura o nelle fognature.

In conclusione si può dire che si tratta di un ottimo e piacevole romanzo. Speriamo che possa avere una diffusione al di fuori dei confini cantonali poiché la tematica trattata è universale. La narrativa ticinese sembra essere rinata ed essere entrata in una fase più matura e realistica.

Franca Maestretti

«Il Comune» di Eros Ratti

Da oltre quarant'anni, Eros Ratti è impiegato dello Stato. È stato funzionario fiscale a Locarno, poi Ispettore dei Comuni e, dal 1972, capo dell'Ispettorato dei Comuni.

È stato municipale di Vira Gambarogno, membro del Consiglio comunale, presidente dell'Ente turistico del Gambarogno, membro del Comitato organizzatore del Festival organistico di Magadino. Attualmente, è Giudice di pace del circolo del Gambarogno.

Spesso e volentieri si parla male dei funzionari statali accomunandoli tutti nel giudizio negativo sulla pubblica amministrazione che, da noi, è in parte eredità culturale e, in parte, frutto di singole esperienze negative magari anche minuscole.

Si tende, però, ad ignorare che il vero problema politico sta, piuttosto, in una pubblica amministrazione composta, perlomeno nei quadri dirigenti, da persone assolutamente capaci e preparate nella loro professione sicché di due cose l'una: o queste persone, questi funzionari, posseggono un marcato senso dello Stato e, pertanto, dei limiti della loro funzione, oppure diventano o possono diventare, tutti insieme, il quarto o il quinto potere dello Stato fino ad essere addirittura in concorrenza con quel potere esecutivo di cui la pubblica amministrazione dovrebbe essere il braccio operativo.

A me pare che analoga riflessione possa valere anche per gli enti locali. I Comuni più grossi possono, di fatto, venir amministrati dalla burocrazia locale; quelli minori e quelli più minuscoli arrischiano di diventare inoperanti proprio per il motivo inverso: la mancanza di strutture amministrative adeguate ai tempi e alle necessità operative attuali. È, infatti, innegabile che, dal 1960 ad oggi, la funzione dell'ente pubblico si è radicalmente trasformata.

La Confederazione è andata via via assumendosi nuovi compiti spostando così sensibilmente verso Berna l'asse del federalismo. I Cantoni sono intervenuti sempre di più nel sociale sottraendo alle comunità locali compiti propri oppure delegandone loro altri, taluni perfino impossibili da gestire a livello di singolo comune; penso, per esempio alla depurazione delle acque e ai servizi sanitari in genere. Il Cantone ha sì tentato di promuovere un discorso strutturale a livello di fusione di Comuni mediante una speciale legge intesa ad avviare e realizzare fusioni coordinate attraverso l'elargizione di speciali aiuti finanziari.

Fu un tentativo serio e ragionato che però fallì, nel 1978, dinanzi a verdetti popolari dei Comuni interessati in alcuni casi inequivocabili.

In questi stessi anni, vale a dire a partire dal 1960, si è assistito ad un progressivo disinteresse del cittadino verso la cosa pubblica. Ognuno di noi o la maggioranza di noi, ben pasciuti dagli effetti positivi del benessere cantonale finalmente raggiunto dopo anni di difficoltà, ha voluto facilmente delegare ad altri la soluzione dei problemi locali divenendo, però, nel medesimo tempo sempre più critico e diffidente nei confronti degli amministratori locali.

Per anni, noi cittadini ticinesi, abbiamo eletto rappresentanti nei pubblici consessi cantonali o locali per poi permetterci il lusso di criticarli acerbamente in pubblico e in privato disertando però vergognosamente le urne quando ci veniva chiesto di esprimere il nostro parere mediante le iniziative o i referendum.

Abbiamo così dimenticato che gli amministratori degli enti locali sono la truppa avanzata dello Stato rispetto ai cittadini. Il grido «Piove, Governo ladro...» arriva forse a Bellinzona, più difficilmente a Berna ma è ben presente nelle orecchie del sindaco o dei municipali che sorseggiano nel ristorante del paese.

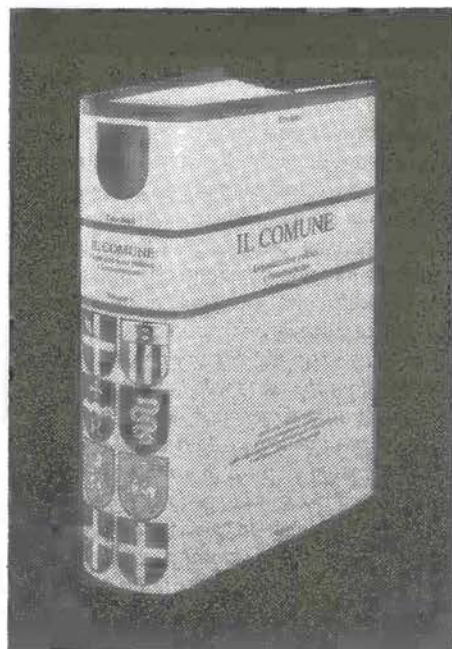
In realtà, sindaco e municipali non possono fare quel discorso che vado io facendo. Non possono, loro, dire di essere, da anni, sommersi da leggi, leggine, decreti e ordinanze che sono pur tenuti ad applicare per lo più in un contesto personale puramente volontario e dilettantistico.

Il cittadino, poi, percepisce certo le limitazioni personali di qualsivoglia natura e magari le combatte senza neppure inquadrarle nel contesto di accresciuto benessere e di altri vantaggi pure innegabili.

Esiste, perciò, a livello di enti locali, una realtà effettiva: lo scollamento tra il cittadino e il proprio amministratore il che è grave se si pone mente al fatto che, proprio a livello locale, ognuno di noi dovrebbe poter manifestare concretamente il proprio essere soggetto politico.

Le votazioni popolari diventano, così, a livello locale, non tanto motivo di riflessione politica sull'oggetto posto in discussione quanto, piuttosto, l'occasione per sfogare disillusioni personali, rancori e vendette partitiche.

Persino la terminologia corrente ne risente. Si parla di «referendum contro la decisione del Consiglio comunale» confondendo l'istituto, tipico ed essenziale della nostra democrazia, con le motivazioni di coloro che chiedono la votazione popolare affinché l'insieme dei cittadini abbia a pronunciarsi su di un certo oggetto.



Di riflesso, i membri delle Autorità locali vedono nelle consultazioni popolari non già l'espressione di autentica democrazia diretta quanto una specie di voto di fiducia tanto più importante quanto più raramente interviene a livello di comunità locale. Tutti finiscono per dimenticare un dato essenziale della nostra democrazia: *la maggioranza ha sempre ragione anche quando è la minoranza del corpo elettorale e anche quando ha torto a parere della maggioranza e lo avrà agli occhi della storia.*

Sarebbe presuntuoso, da parte mia, venire a proporre soluzioni ad un problema che non è solo nostro ma di tutti i sistemi democratici.

Per noi ticinesi, oltretutto, l'approccio al problema è non solo contingente ma anche storico e culturale in quanto coinvolge la nostra concezione dello Stato e dell'ente pubblico in genere.

Eros Ratti offre con il suo libro una possibile soluzione.

Una soluzione interessante e, forse fondamentale: la conoscenza delle istituzioni di base, degli enti subordinati attraverso la minuta e capillare informazione che è premessa fondamentale per una migliore reciproca comprensione tra amministratori e amministrati.

Informazione, conoscenza delle istituzioni vuol dire, anche e soprattutto, trasparenza nell'attività amministrativa di ogni Municipio, di ogni Consiglio comunale, di ogni eletto a livello locale.

È banale dire che la credibilità delle istituzioni locali passa attraverso la trasparenza nell'attività amministrativa senza alcun preconcetto, senza riserva alcuna? È banale, ma non inutile dirlo!

Trasparente Ratti è sicuramente in questa prima parte di un'opera più voluminosa nella quale analizza il funzionamento del legislativo, i diritti e doveri dei cittadini, i beni comunali. Nel 1988, seguirà un secondo volume

dedicato al resto delle istituzioni comunali: il Municipio, il segretario comunale, i funzionari comunali, i conti comunali, ecc. Ratti è trasparente nella misura in cui mette a disposizione, completamente e senza riserva alcuna, le conoscenze, le esperienze, le riflessioni, gli insegnamenti acquisiti in oltre quarant'anni di pubblica funzione. È un fatto da evidenziare quel gesto di *generosità sociale* non comune da parte di chi molto ha saputo trarre dalla propria attività e ancora molto vuole dare delle sue conoscenze ed esperienze.

Questo primo volume di Ratti reca il titolo «Il Comune». Nella coscienza popolare, il comune è certo l'ente pubblico preminente. Tuttavia, la struttura di altri enti pubblici è basata sul comune e il loro funzionamento, esplicitamente o implicitamente, è riferito alla Legge organica comunale. Penso al Patriariato, alla Parrocchia, al consorzio di comuni.

L'opera di Ratti è giustamente definita *manuale* per quel marcato intento divulgativo che la caratterizza. In realtà, Ratti ha operato una scelta ben precisa. Ha scelto quale uditorio la gente comune: il cittadino, l'amministratore comunale. Si è messo nei panni di colui che può anche diventare amministratore del proprio comune, che comunque partecipa alla cosa pubblica e che può provare quell'impaccio provato da lui quando diresse per la prima volta nella sua vita l'assemblea comunale di Caviano.

Ecco, allora, la preoccupazione di spiegare bene le cose, anche quelle apparentemente più ovvie. Ecco l'abbondante esemplificazione tratta dalla casistica; ecco gli schemi e i modelli ad uso e consumo degli addetti ai lavori.

Ripetizioni di concetti e di spiegazioni che si trovano qua e là non sono casuali ma ri-

spondono alla preoccupazione dell'autore di ribadire, a diversi livelli, ciò che gli sembra essere concretamente importante.

Dice bene l'on. Speziali nella prefazione quando parla di un Ratti che gli appare come un maturo maestro di scuola che di didattica se ne intende!

Il libro è però anche *commentario* poiché, riferendosi alla legge organica comunale, spiega il senso e la ragione di ogni istituto e di ciascuna norma con puntuali riferimenti di dottrina e, soprattutto, di giurisprudenza. L'istituto viene poi presentato anche nella sua evoluzione storica fin dalla legge del Francini: il tutto per ribadire e sottolineare un altro concetto apparentemente ovvio: *la corretta manifestazione di volontà degli organi comunali esige il rispetto di determinate forme stabilite dalla legge*.

È un principio, questo, talvolta discusso in nome di una malcompresa forma di efficientismo che porta a considerare talune procedure quali inutili bizantinismi, giuridismi e causa di inutili perdite di tempo.

Il linguaggio di Ratti, l'esposizione non hanno certo il rigore logico del ragionamento giuridico. Anziché difetto, ciò è, a mio avviso, un pregio dell'opera.

Ratti non è giurista di formazione né giurista autodidatta come lo è, ad esempio, Adelio Scolari. Ratti mai ha preteso d'essere giurista come capita di vedere in qualcuno che crede di esserlo citando (male!) magari qualche detto latino.

Proprio per questo, il linguaggio di Ratti evita la trappola della settorialità che lo Scolari aveva pure saputo evitare nel suo *Commentario della legge edilizia*, per merito proprio della sua radice culturale popolare e della sua formazione non accademica.

Il linguaggio, il ragionamento sono, quindi, scelti in funzione del destinatario che non è il giurista, l'accademico bensì il cittadino qualunque che può anche diventare protagonista della storia del proprio comune.

Ho citato Adelio Scolari e non per caso. Poco più di dieci anni fa, partecipai a Lugano (con l'on. Martinelli!) alla presentazione del *Commentario della legge edilizia*.

Da Scolari a Ratti passando per Marco Bernasconi, Fausto Bottoli e qualche altro.

Chiedo a me giurista ticinese: che contributo hai dato alla conoscenza concreta delle nostre istituzioni cantonali? Più in generale, quale contributo hanno dato i non pochi validissimi giuristi che operano da noi eccettuati i docenti universitari e qualche Magistrato?

Ripeto: è una domanda che pongo prima di tutto a me stesso e che, in altra sede, potrebbe, forse, trovare una risposta non contingente né effimera.

L'attualità dell'opera di Ratti sta nell'essere aggiornata alla vigente Legge organica comunale entrata in vigore il 7 luglio 1987. Ratti ha fatto parte della commissione di studio, ha collaborato alla redazione del disegno di legge proposto da Consiglio di Stato,



Stemma di Losone.

è stato sempre ascoltato in sede di commissione del Gran Consiglio. Come dire che egli è uno dei migliori conoscitori di questa nuova legge.

Sarei tentato di dire che il volume è un *manuale di civica* se questo termine non fosse bandito ormai da tempo dal nostro vocabolario.

Voglio però dire, per sottolineare il carattere *popolare* dell'opera di Ratti, che essa può essere utilmente consultata:

- dal cittadino impegnato o che vuol esserlo;
- dall'amministratore locale, comunale, consortile, patriziale, parrocchiale;
- da avvocati e da giuristi, specialmente dai giovani purtroppo il più delle volte digiuni di conoscenze circa il nostro diritto pubblico;
- da docenti e studenti purché i programmi attuali ancora permettano loro di studiare e conoscere le nostre istituzioni di base.

Concludo con due citazioni tratte dal libro e che sento destinate a me prima di chiunque altro.

La prima è la conclusione della prefazione di Carlo Speziali:

«Il lavoro di Ratti contribuirà a far sì che i dottrinari, quelli che la sanno tutta ("prima di studiare sanno già quello che devono dire" - Einaudi -) s'ispirino alla modestia dell'operare e, così, soltanto con approfondita conoscenza di causa, sapranno con acume e saggezza "deliberare" anche nelle cose minute e quotidiane.»

La seconda è dello stesso Ratti e ben riassume tutta la personalità sua e lo spirito ispiratore del suo lavoro:

«A tutti . . . senza distinzione ricordo che occuparsi del proprio paese non è cosa da poco: vuol dire lavorare per gli altri più che per sé stesso; vuol dire lavorare per il futuro più che per il presente; vuol dire, soprattutto, avere a fondamento della vita il senso dello Stato.»

Piergiorgio Mordasini

NOTA

Testo della relazione tenuta il 14 ottobre 1987 in occasione della presentazione del libro «Il Comune» (vol. I), di Eros Ratti, edito dalla Tipografia Poncioni SA., Losone, 1987.

Disegno di Brunetto Ratti - La vecchia casa comunale di Caviano dove Eros Ratti ha votato per la prima volta.



Comprensori degli Uffici regionali di orientamento scolastico e professionale 1987-1988

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

- le zone di attività di ciascun ufficio regionale di orientamento scolastico e professionale definite dalla citata risoluzione governativa si suddividono in comprensori corrispondenti a quelli di scuola media;
- la responsabilità generale dell'attività orientativa (informazione, documentazione, consulenza e collocamento) esercitata in ciascun comprensorio è affidata a un orientatore responsabile del comprensorio;
- per l'anno scolastico 1987-1988 i comprensori e gli orientatori responsabili sono definiti, rispettivamente designati dal piano qui sotto riprodotto:

SEDE DI AGNO, Piazza Col. Vicari (tel. 091/59 36 31)		
<i>Orientatore responsabile</i>	<i>Sedi SMe</i>	<i>Comuni del Comprensorio</i>
Ornibretta Lepori (50%)	BIEGANZONA	Breganzona, Muzzano
	GRAVESANO	Arosio, Bedano, Breno, Fescoggia, Gravesano, Manno, Mugena, Vazio
Domenico Milesi (16,6%)	BEDIGLORIA	Astano, Bediglora, Croglio, Curio, Miglioglia, Monteggio, Novaggio, Pura, Sessa
Mirta Soldati	AGNO	Agno, Aranno, Bioggio, Bosco Luganese, Cademario, Caslano, Cirio, Isao, Megliaso, Neggio, Ponte Tresa, Vernate

SEDE DI MENDRISIO, Via P.F. Mola (tel. 091/46 29 19)		
<i>Orientatore responsabile</i>	<i>Sedi SMe</i>	<i>Comuni del Comprensorio</i>
Luca Cattaneo	MENDRISIO RIVA SAN VITALE	Arzo, Basiglio, Mendrisio, Meride, Salorino, Tremona
	*Istituto Don Bosco	Arogno, Brusino Arsizio, Capolago, Maroggia, Melano, Rancate, Riva San Vitale, Rovio
Elio Gianoli	BAERNA MORBIO INFERIORE	Baerna, Casima, Castel San Pietro, Coldarico, Monte
	*SMe Campione	Bruzella, Cabbio, Caneggio, Morbio Inferiore, Morbio Superiore, Muggio, Sagno, Vacallo
Esther Lienhard (75%)	CHIASO STABIO	Chiasco, Novazzano Stabio, Genestrerio, Ligornetto

SEDE DI LUGANO, Via Bosai 2A (tel. 091/21 57 98)		
<i>Orientatore responsabile</i>	<i>Sedi SMe</i>	<i>Comuni del Comprensorio</i>
Fernando De Carli (80%)	BARBENGO	Agra, Barbengo, Biesone, Carabbia, Carabietta, Carona, Gentilino, Grancia, Melide, Montagnola, Morcote, Pambio Norenco, Paradiso, Pezzallo, Vico Morcote
	SAVOSA	Cadempino, Cureglia, Lamone, Savosa, Vezia
Orsola Gabutti	LUGANO CENTRO LUGANO SAN GIUSEPPE LUGANO BESSO MASSAGNO	Lugano, Gendria Lugano Lugano, Sorengo Massagno
Enrica Maspoli (80%)	CANOBBIO	Canobbio, Comano, Lugano Molino Nuovo, Porza, Pregassona (parzialmente) * *
Angela Lepori	TESSERETE	Bidogno, Bogno, Caglio, Certara, Cimadara, Corticella, Lopegno, Lugaggia, Origgio, Ponte Capriasca, Roveredo Capriasca, Sala Capriasca, Tesserete, Vaglio, Valcolla
	VIGANELLO	Cadro, Cureglia, Davesco Soragno, * * Pregassona (parzialmente), Sorvico, Vigenetto, Villa Luganese
Marco Pontinelli (50%)	CAMIGNOLO * Istituto Elvetico, Lugano	Bironico, Camignolo, Isone, Medeglia, Rivera, Sigrino, Taverne-Torricella, Mezzovico-Vira

SEDE DI BELLINZONA, Stabile Torretta (tel. 092/24 40 80)		
<i>Orientatore responsabile</i>	<i>Sedi SMe</i>	<i>Comuni del Comprensorio</i>
Orazio Bordoli	CADENAZZO	Cadenazzo, Caviano, Contone, Gerra Gamberogno, Gudo, Indemini, Megadino, Robasecco, S. Abbondio, Sant'Antonino, San Nezzaro, Vira Gamberogno, Camorino, Giubiasco, Montecarasso, Pianezzo, Sant'Antonio, Sementine
	GIUBIASCO	
Milena Piccoli	BELLINZONA 1 BELLINZONA 2 *Istituto Santa Maria	Bellinzona Bellinzona
SEDE DI LOCARNO, Via Ciseri 6 (tel. 093/31 22 32)		
<i>Orientatore responsabile</i>	<i>Sedi SMe</i>	<i>Comuni del Comprensorio</i>
Bruno Schnoz (89%)	MINUSIO GORDOLA	Brione s/Minusio, Mergocia, Minusio, Murato, Orasina Brione Verzasca, Corippo, Cugneco, Frasco, Gerra Verzasca, Gordola, Laventazzo, Sonogno, Tenero-Contra, Vogorno Locarno (parzialmente)
	LOCARNO 2	
Tarcisio Terribilini	CEVIO	Aurigeno, Avegno, Bignasco, Bosco Gurin, Broglio, Brontallo, Campo Valle Maggia, Cavigno, Cerentino, Cevio, Coglio, Fusio, Giornaglio, Gordevio, Limesio, Lodano, Maggia, Menziona, Moghegno, Paccia, Prato Sornico, Someo Ascona, Brissago, Intragna, Ronco s/Ascona, Locarno-Solduno Aurelio, Berzona, Comoletto, Cerna, Gresso, Loco, Losona, Mosogno, Rueso, Vergeletto
	LOSONE 1 LOSONE 2	
Lorenzo Walzer (25%)	LOCARNO 1	Locarno (parzialmente), Borgnona, Cavigliano, Palegnedra, Tegna, Verscio
SEDE DI BIASCA, Via Stazione (tel. 092/72 28 14)		
<i>Orientatore responsabile</i>	<i>Sedi SMe</i>	<i>Comuni del Comprensorio</i>
Piero Ferrari	ACQUAROSSA	Aquila, Campo Blenio, Casero, Corzoneso, Dongio, Ghirone, Largaro, Leontica, Lottigna, Marola, Malveglio, Olivone, Ponte Valentino, Prugiasco, Sernone, Torre, Ludiano Arbedo, Castione, Claro, Gnoeca, Gorduno, Lumino
	CASTIONE *Collegio Francesco Saverio	
Severino Morinini	BIASCA GIORNICO	Biasca Anzonico, Bodio, Celonico, Calpiogna, Campello, Cevagnago, Chiggionne, Chironico, Faedo, Giornico, Malengo, Osco, Personico, Pollegio, Rossura, Sobrio Cresciano, Irgna, Lodrino, Moleno, Osogna, Preonzo
	LODRINO	
Gabriele Ceresa (20%)	AMBRÌ	Airolo, Bedretto, Dalpe, Prato Leventina, Quinto

Fuorisuola

A differenza di quanto già avviene per Radioscuola che si rivolge prevalentemente agli allievi delle scuole dell'obbligo, la Rete Due della RSI ha progettato e in parte realizzato una serie di trasmissioni che per scelta editoriale, per orari d'emissione e per tematiche si differenzia dalla già citata soprattutto per i suoi utenti: gli studenti delle scuole medie superiori e cioè i Licei e la Scuola canonale di commercio.

Per un assunto di linea e di principi, la Rete Due della RSI dovrebbe soprattutto votarsi all'approfondimento culturale, tuffarsi cioè nel vivo dei temi che interessano diversi settori, accresciuti dalla diretta testimonianza dei protagonisti. Uno degli innumerevoli sforzi che la nostra Radio sta compiendo in questa direzione è certamente il ciclo di trasmissioni che va in onda quindicinalmente nell'ambito di *Cartacanta* (Rete Due, sabato mattina, ore 9.05/12.00) e che prende il nome di *Fuorisuola*. Si tratta di una serie di

appuntamenti registrati in diversi istituti e alla presenza di studenti i quali oltre a divenire gli utenti privilegiati sono in parte anche i protagonisti. Alcuni «specialisti» vengono invitati in quelle sedi a confrontare la loro materia con l'interesse degli studenti; inoltre, le materie che la Redazione di *Fuorisuola* ha scelto, hanno quale prerogativa di non venire trattate nell'ambito del programma scolastico istituzionale se non marginalmente.

Non si tratta di un progetto ambizioso tendente a rivaleggiare con i già fitti impegni del corpo docente: il tentativo in atto è soprattutto quello di portare la Radio in una sede diversa da quella canonica, uscendo così dagli schemi tradizionali e offrendo agli studenti una possibilità di confronto «ad armi pari» con alcuni dei protagonisti della cultura moderna che, altrimenti, verrebbero confinati nei loro libri di non sempre facile consultazione, spesso stucchevoli e ostili a una immediata divulgazione.

Dalle recenti esperienze di *Fuorisuola*, inoltre, risulta che gli stessi invitati a questi in-

contri auspicano operazioni del genere proprio per rompere quella tradizionale soggezione nei confronti di un autore, sia esso un letterato o un esperto di varie materie e discipline. D'altronde uno spazio dialogico solitamente facilita la comunicazione, oltre ad esserne una caratteristica. Così, attraverso la ricerca di un linguaggio appropriato (da una parte e dall'altra, relatori e studenti) si ottiene spesso e volentieri quel grado di godibilità che assolve a due principi fondamentali dell'ascolto radiofonico: il piacere e la comunicazione.

In questo progetto, come detto in parte già realizzato, non sono solo obiettivi edonistici a caratterizzare il ciclo di trasmissioni in questione ma in un certo senso si tende a giocare su questi due importanti fattori per evitare il grande «fantasma» di molti eventi legati alla comunicazione (anche radiofonica): la noia.

Il ciclo, per entrare nei dettagli, è iniziato il 3 ottobre scorso e, a scadenza quindicinale, ha proposto sino ad ora otto puntate legate

a quattro incontri: il primo con Guido Davico Bonino, critico teatrale e docente universitario, sul tema «Scuola, Teatro e il mestiere di critico»; il secondo con Gian Luigi Becaria, noto linguista alle prese con i problemi legati alla lingua italiana e ai suoi parlanti. Il terzo, con Giorgio Boatti, esperto in problemi di strategie internazionale, sul tema «Spie», il loro legame con l'attualità e la fantasia romanzesca e il quarto con Massimo L. Salvadori sul tema «I problemi della democrazia attuale».

Altri due incontri sono previsti alla Scuola cantonale di commercio di Bellinzona. Si indicano le date di realizzazione – alle quali chiunque fosse interessato potrà prender parte – unitamente alle date di diffusione radiofonica:

- Virginio BETTINI, **Ambiente e Economia** (15.1.88 - emissione 23.1/6.2.88)
- Delia FRIGESSI, **Emigrazione italiana in Svizzera** (12.2.88 - emissione 20.2/5.3.88)

Il ciclo sarà concluso al Liceo cantonale di Bellinzona col seguente programma:

- Giorgio CELLI, **Scienza e Fantascienza** (26.1.88 - emissione 9.4.88)
- Omar CALABRESE, **Il messaggio pubblicitario** (23.2.88 - emissione 23.4.88)
- Alberto CADIOLI, **L'industria del libro** (8.3.88 - emissione 7.5.88)
- Giovanni CAPRARA, **Ricerche spaziali: USA vs URSS** (12.4.88 - emissione 21.5.88)
- Gianni BORGNA, **La canzone italiana: paraletteratura** (10.5.88 - emissione 4.6.88).

La vita e l'opera di Plinio Martini

È in vendita un nuovo volumetto dell'Editore Cenobio dedicato alla figura e all'opera di Plinio Martini, scrittore valmaggese, del quale la nostra rivista si occupa nel presente fascicolo. L'opera (Plinio Martini - I giorni le opere) appare nella collana «Quaderni di Cenobio»: è questo l'ultimo numero (36) di una lunga serie che aveva avuto inizio nel 1952 con un saggio di Felice Filippini sul Figaro di Beaumarchais. Nata, come indica il risvolto di copertina, per dare voce alla cultura italiana dentro e fuori il Paese, la Collana mantiene le sue promesse dal momento che il numero presenta uno fra gli scrittori ticinesi più letti degli ultimi decenni. Autore dello studio è Ilario Domenighetti, il quale di Martini aveva già studiata la fortuna in un articolo apparso sul no. 3 della rivista «Cenobio» del 1984. Con questo ulteriore lavoro, pure apparso in rivista, il critico ha raccolto ulteriore materiale, tanto che i futuri esegeti potranno ora lavorare su basi sicure.

Il libro si presenta in due parti: nella prima l'autore passa cronologicamente in rassegna le tappe più significative della biografia di Plinio Martini, muovendo da un flash-back sugli antenati e via via risalendo, a partire dal periodo dell'infanzia, all'età adulta fino alla malattia e agli ultimi giorni di vita dello scrittore. Alla fine si arriva a comprendere come Martini sia sempre rimasto fedele al suo villaggio di Caviglioglio e alla sua Valle, dove ha trascorso praticamente tutta la vita, impegnandosi in numerose attività civili, politiche e ricreative e, almeno fino agli anni Sessanta, religiose. Il critico segue da vicino l'evoluzione della fede religiosa nella vita di Martini, dalla formazione giovanile, a Caviglioglio, all'incontro con Don Leber e poi con i «cattolici del dissenso», fino all'abbandono pressoché totale della Chiesa istituzionale e all'assunzione di una posizione severamente critica, come attesta d'altronde il *Requiem per zia Domenica*, un romanzo che ha impegnato lo scrittore allo spasimo, come risulta da alcune lettere di Martini riprodotte nel saggio.

Insomma, pur vivendo chiuso dentro i confini valmaggese, Martini non è rimasto passivo sul piano intellettuale ed esistenziale, in quanto la sua natura inquieta lo ha portato a cercare un continuo aggiornamento culturale e letterario che ha poi dato i maggiori frutti nei romanzi.

Nella seconda parte del saggio è presentata la bibliografia completa delle opere, da cui si potrà evincere facilmente come Martini esordisca con la poesia nel 1950, genere che quasi esclusivamente coltiva per una decina di anni. Poi, dopo una parentesi con i racconti per ragazzi, punta decisamente sulla pubblicistica e la prosa letteraria, attraverso la quale arriverà alla notorietà. Nella bibliografia sono inoltre indicate con precisione tutte le ristampe che hanno subito poesie, articoli e saggi, con indicazione di eventuali varianti. Il ritratto è completato da una quindicina di foto e da alcuni stralci di scritti e lettere inedite.

Il libro è ottenibile presso le Edizioni Cenobio, Via Streccia 4, 6943 Vezia (tel. 091 56 85 08), oppure presso le librerie.

Incontri di «Ecole et Cinéma»



La quindicesima edizione degli incontri di Ecole et Cinéma si terrà nell'aula del Collège des Bergières, a Losanna, da martedì 31 maggio a venerdì 3 giugno 1988.

Aperti alle scuole di ogni ordine e grado, obbligatorie e postobbligatorie, e ai centri giovanili di tutta la Svizzera, gli Incontri offrono un programma incentrato sulla proiezione di film e cassette video realizzati da bambini e adolescenti, cui seguono colloqui, presentazioni e discussioni.

Infatti l'obiettivo è stato sin dall'inizio, nel 1973 a Nyon, quello di dare alle realizzazioni dei giovani la possibilità di essere viste in una cornice che le valorizzi, di permettere a tutti – allievi, insegnanti, spettatori – utili scambi e confronti di esperienze, sia tecniche sia pedagogiche.

Per l'edizione 1988 i generi di film, i soggetti, i temi possono essere liberamente proposti. Ragguagli sulle condizioni di partecipazione e/o altre informazioni, nonché i moduli di iscrizione sono ottenibili presso il Centre d'Initiation au Cinéma, Ch. du Levant 25, 1005 Losanna (tel. 021/22 12 82).

Termine per l'invio dei film: martedì 15 marzo 1988, al più tardi.

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

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

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15.—
fascicolo singolo fr. 2.—