

# SCUOLA 144 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVII (serie III)

Marzo 1988

## SOMMARIO

Rivalutazione salariale dei docenti – Giovani ticinesi e computer – Attività di ricerca sull'apprendimento della lingua italiana nelle classi di applicazione di quinta elementare – Le trasmissioni radioscolastiche al vaglio di un sondaggio – Scuola media e Assemblea dei genitori: una collaborazione, un questionario, un risultato – La partecipazione alla gestione delle istituzioni e delle attività educative in tredici stati membri dell'UNESCO – Dalla Scuola media al Liceo – Impressioni dalla scuola inglese – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

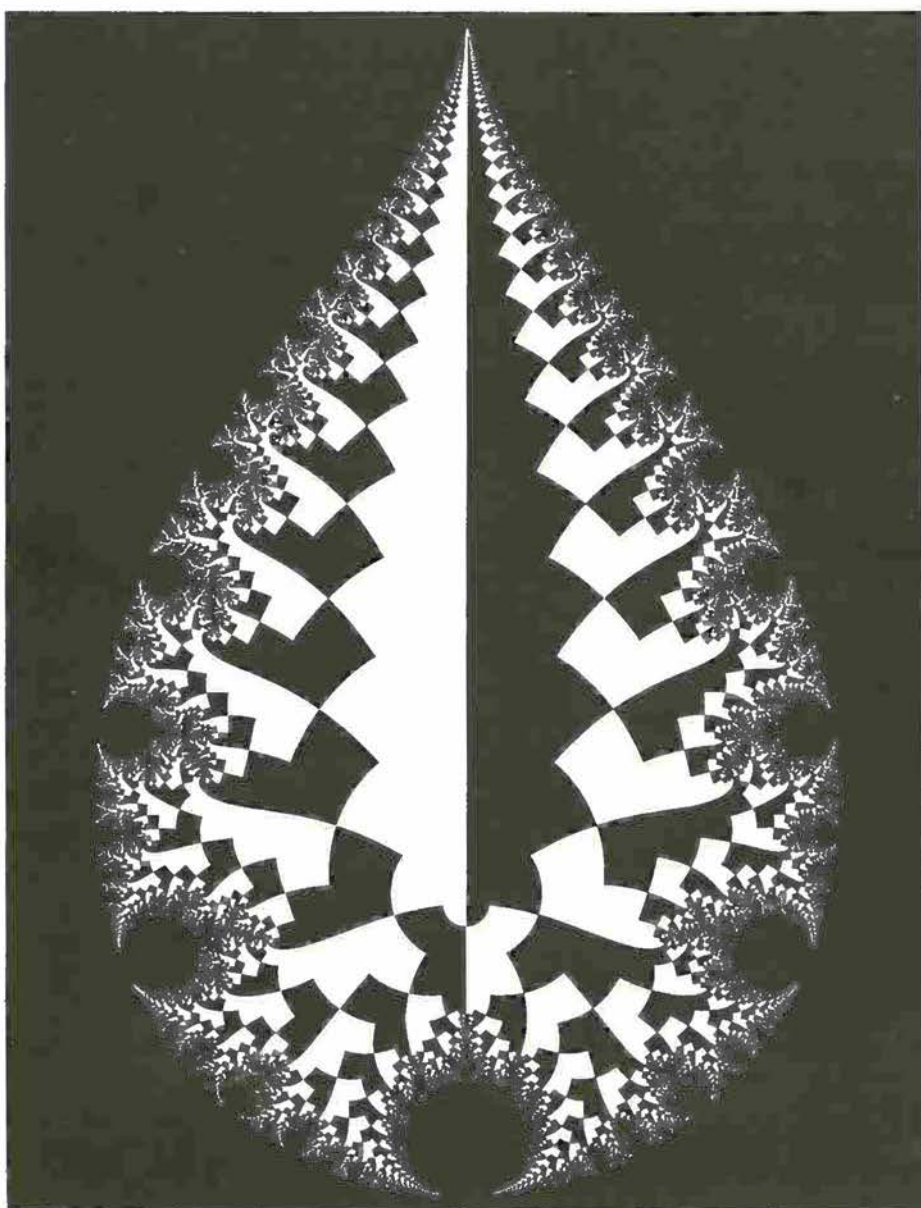
H.-O. Peitgen, P.H. Richter:  
La goccia, un'immagine generata da un  
processo iterativo nel piano di Gauss.  
Da: «The Beauty of Fractals»,  
Springer Verlag (1986).

## Rivalutazione salariale dei docenti

*Le trattative in corso sulla rivalutazione degli stipendi dei docenti sono la logica conseguenza delle modifiche legislative approvate dal Gran Consiglio alla fine del 1987 con la revisione della Legge sugli stipendi degli impiegati e dei docenti dello Stato.*

*Nel messaggio concernente la modifica legislativa il Consiglio di Stato proponeva l'abrogazione della vigente scala degli stipendi dei docenti e l'integrazione di tutti i dipendenti statali in un unico sistema di riferimento per la loro classificazione. Esplicitamente si riconosceva che la griglia di remunerazione per i docenti presentava problemi e lacune quali:*

*– la scarsità di classi dell'organico docenti che ne comporta il raggruppamento di un gran numero in poche classi;*



– la necessità d'inserire molti docenti funzionari capi ufficio in prima classe o in classe speciale non trovando una collocazione nell'attuale scala stipendi;

– la presenza di disparità tra alcune categorie di funzionari e di docenti di uguale formazione;

– la differenziazione troppo marcata tra le classi di docenti con una stessa formazione;

– la stabilità delle carriere per rapporto a quelle dell'amministrazione e la costatazione di uno stipendio iniziale relativamente alto e di quello finale, raggiunto rapidamente, piuttosto basso;

– la particolarità di supplementi per titoli di studio introdotti nel 1970 e mai adeguati al rincaro.

La Commissione della gestione, accogliendo il principio di una scala unica degli stipendi, così commentava la proposta di integrazione della categoria dei docenti (Rapporto della Commissione della gestione del 22 ottobre 1987, pag. 4):

«Il passaggio dalla scala speciale alla scala comune per tutti i dipendenti potrà comportare rivalutazioni salariali a dipendenza dell'esito delle trattative tuttora in corso.

La Commissione ha preso conoscenza dello stato attuale dei salari che situa i minimi di stipendio nella fascia inferiore della classifica dei Cantoni e i massimi agli ultimi posti della classifica stessa.

Questa constatazione vale per i docenti di tutti gli ordini di scuola.

Pur essendo materia di competenza del Consiglio di Stato, la Commissione, in virtù della complessità del problema e delle ripercussioni che esso potrà avere sul funzionamento della scuola in generale, formula le seguenti considerazioni:

– una rivalutazione del salario, già per ammissione del Consiglio di Stato, appare giustificata.

Questa rivalutazione deve interessare tutti gli ordini di scuola e non essere influenzata dal numero di docenti attivi nelle diverse categorie;

– il criterio di rivalutazione non può essere soltanto il riferimento alla media svizzera (che avrebbe oggi conseguenze finanziarie insostenibili per lo Stato), ma deve piuttosto considerare le responsabilità della funzione e i parametri di retribuzione nel Cantone; da qui l'esigenza di un salario adeguato alla realtà ticinese che evidenzia da una parte l'attrattiva anche finanziaria della professione e, dall'altra, la responsabilità del docente verso lo Stato, l'allievo, la famiglia;

– la determinazione del nuovo stipendio non può prescindere dalle conseguenze finanziarie per lo Stato e dal confronto con altre categorie di funzionari. Appare pertanto opportuno un richiamo al senso di responsabilità di chi oggi giustamente rivendica uno stipendio maggiore; una simile operazione non potrà comunque, nella sua entità, provocare squilibri nella gestione finanziaria dello Stato.

Pare utile qui ricordare che il Cantone, assumendo oneri finanziari rilevanti, ha attenuato sensibilmente le negative conseguenze dell'evoluzione demografica degli ultimi anni sul grado di occupazione dei docenti.»

Fatte queste premesse d'ordine politico e legislativo e ritenuto di dover procedere ad una rivalutazione degli stipendi dei docenti nell'ambito dell'integrazione della nuova classificazione unica, le trattative fra il Consiglio di Stato e i rappresentanti delle organizzazioni del personale tuttora in corso dovranno tener conto delle disponibilità finanziarie dello Stato commisurando di conseguenza gli aumenti salariali in funzione di priorità all'interno dei vari ordini di scuola.

### **Considerazioni d'ordine finanziario**

Attualmente la spesa salariale complessiva per la categoria dei docenti è di circa 250 mio di franchi dei quali circa 200 mio (80%) a carico del Cantone.

Per il Cantone questa voce rappresenta la parte preponderante dei costi per l'educazione e più del 15% del totale delle spese correnti complessive dello Stato. Essa corrisponde al 35% dell'intero gettito d'imposta delle persone fisiche e giuridiche.

Queste cifre indicano in modo evidente come una rivalutazione degli stipendi incida nella ripartizione della spesa pubblica. Da qui la necessità di considerare, nell'ambito della pur migliorata situazione finanziaria degli enti pubblici, le priorità non solo all'interno della spesa del personale, ma anche per rapporto agli altri compiti dello Stato.

Il Consiglio di Stato, ritenuto giustificato un adeguamento salariale per la categoria, ha valutato la disponibilità finanziaria per una rivalutazione in 20 milioni di franchi.

### **Criteri e priorità per i singoli ordini di scuola**

Gli incontri preliminari con le organizzazioni del personale hanno permesso al DPE di stabilire alcuni criteri di massima per le rivalutazioni salariali.

### **1. Differenza di remunerazione tra i vari ordini di scuola**

Una differenziazione di stipendio fra i docenti dei vari ordini e gradi di scuola dev'essere mantenuta considerando come in tutti i Cantoni esiste una differenziazione salariale tra i vari ordini di scuola. Semmai è da esaminare l'opportunità, ritenuta comunque una differenza di stipendio, di ridurre le differenze salariali oggi esistenti tra i vari ordini di scuola.

### **2. Differenziazione di stipendio all'interno dello stesso ordine di scuola**

All'interno dello stesso grado di scuola lo stipendio deve essere uguale, indipendentemente dalla materia insegnata e dal titolo di studio, nella misura in cui non esistono differenze di titoli per accedere alla funzione di insegnante in un determinato grado di scuola.

D'altro canto la nuova legge della scuola richiede oramai titoli accademici completi per accedere all'insegnamento nelle scuole cantonali.

Nel caso in cui, per determinate circostanze, vi fossero delle diversità di titoli nell'accedere alla funzione di docente si ritiene che, inizialmente, vi dovrebbero essere anche delle diversità salariali, diversità che, dopo un determinato numero di anni di attività, dovrebbero tendere a scomparire.

### **3. Incrementare le possibilità di carriera aumentando gli scatti attuali**

L'assunzione di questo principio va ricercato all'interno della Legge stipendi.

### **4. Parificazione salariale tra i docenti delle scuole materne e i docenti delle scuole elementari**

A breve termine non si può accogliere integralmente la richiesta presentata. In questi anni è preferibile attenuare le attuali differenze salariali esistenti tra il docente delle scuole materne e il docente di scuola elementare.

D'altra parte la motivazione a sostegno della parificazione risiede nella constatazione che ai docenti dei due settori è oramai richiesta la stessa durata di formazione (due anni di Magistrale postliceale). Al momento attuale la Scuola magistrale non ha ancora diplomato i docenti del nuovo curriculum (ciò avverrà nel mese di giugno 1988), per cui l'impatto dei nuovi diplomati sul settore prescolastico sarà distribuito su più anni. Non si esclude quindi che a medio-lungo termine si possa arrivare anche a una parificazione nel campo salariale.

# Giovani ticinesi e computer

**Conflittualità e convenzionalità nella percezione giovanile della nuova tecnologia: solo risorse potenziali minime ma autentiche da scoprire e valorizzare.**

Recentemente, in occasione del nostro studio svolto per l'adattamento ticinese di un test di personalità<sup>1)</sup>, abbiamo creduto opportuno verificare la specificità delle varie tipologie personali considerate, confrontandone le caratteristiche con gli effetti socio-culturali di un fenomeno di massa che sta influenzando largamente anche il nostro paese come genesi possibile di un nuovo tipo di conformismo: il processo di informatizzazione.

Al di là di questa verifica di fondo, abbiamo comunque raccolto un abbondante insieme di dati sul modo giovanile di percepire il computer, che ci ha consentito di elaborare un'indagine parallela inedita, di natura sociologica, i cui risultati particolari suggeriscono indicazioni originali di sicuro interesse anche per i lettori di Scuola Ticinese<sup>2)</sup>.

## Conoscenze considerate

Le nostre domande sul computer, corrispondenti ciascuna a stimoli volutamente eterogenei, possono essere associate a sei tematiche percettive generali e ad altrettanti orientamenti conoscitivi (v. Tabella 1).

Così, contrariamente alle indagini effettuate o in corso in Svizzera<sup>3)</sup>, tendenti finora a chiarire soprattutto il significato e i risultati riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento dell'informatica a scuola, noi siamo prioritariamente interessati ad una comprensione fondamentalmente culturale del rapporto giovani-computer, che riteniamo tuttora sottovalutata, eclissata dalle provocazioni dell'enfasi tecnologica, per non dire ignorata.

## Comprensione eterogenea

Diversamente dal senso comune che tende a considerare il comportamento giovanile in modo univoco, volutamente contrastante con quello adulto, noi constatiamo invece una percezione molto eterogenea del computer da parte dei giovani interrogati, generalmente differenziata in relazione a particolari condizionamenti di natura socioculturale e probabilmente fedele a convinzioni e atteggiamenti di carattere più generale e diffuso, sicuramente di estensione regionale, cioè ticinese<sup>4)</sup>.

### Nelle illustrazioni:

Emozioni, sentimenti, creatività sono caratteristiche esclusive dell'uomo, che la macchina non è in grado di simulare.

(Da: *Musica Aeterna*,  
Ed. Metz, Zurigo-Bruxelles 1948)

In particolare, riferendoci alle sei tematiche percettive indicate, possiamo menzionare alcune nostre risultanze particolarmente significative.

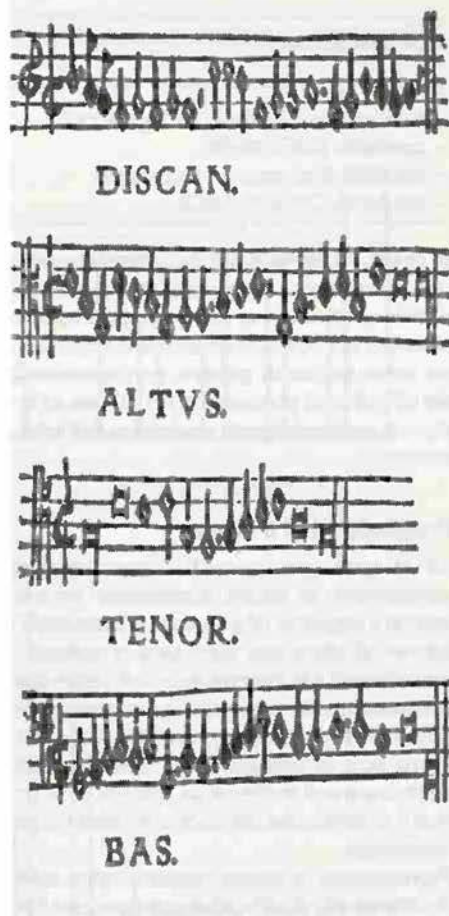
1. Il giovane ticinese ha un'immagine operativa relativamente limitata del computer, tendenzialmente bipolare: da un lato (32.4% dei soggetti), genericamente scientifica, così espressa soprattutto dai maschi e, dall'altro (33.0%), banalizzata ed associata alle consuete esigenze di natura economico-amministrativa, evocata maggiormente dalle femmine; la classe giovanile intervistata tende infatti a misconoscere altri importanti campi di utilizzazione del computer, come la medicina, le discipline umanistiche, la scuola e, in particolare, il settore ingegneristico-industriale, che riceve un'attenzione esplicita solamente da parte degli apprendisti tecnici.

2. Per quanto concerne il possesso, solo il 13,5% dei nostri soggetti (n = 1'036) hanno un PC: percentuale corrispondente nella popolazione effettiva a circa 1'760 giovani sui 13'046 scolarizzati negli studi medio-superiori e nelle scuole professionali<sup>5)</sup>; il possesso di un PC risulta comunque un fenomeno tipicamente maschile, relativamente più presente in città e nei ceti sociali superiori, doppiamente diffuso fra gli studenti, se considerati globalmente come categoria, nei confronti degli apprendisti, ma prerogativa evidente degli studenti scientifici, degli apprendisti tecnici e degli studenti economico-sociali (v. Tabella 2).

3. Nel campo della formazione (scuola pubblica), la comunità giovanile ticinese segue annualmente l'informatica come materia di insegnamento (1986), nella misura del 12.5%, contando maschi e femmine in proporzione equivalente. D'altra parte, l'adesione a questa disciplina non sembra influenzata esplicitamente da particolari fattori di natura socio-culturale, ma è nettamente condizionata dal tipo di scuola frequentata, nel modo seguente:

| Scolarità | Indirizzo formativo     | % allievi |
|-----------|-------------------------|-----------|
| C         | —                       | 12.5      |
| A         | tecnico                 | 24.2      |
| A         | commerciale             | 24.0      |
| S         | sociale-economico       | 23.7      |
| S         | scientifico             | 12.4      |
| S         | umanistico-classico     | 4.3       |
| A         | artigianale-industriale | 0.8       |
| S         | umanistico-moderno      | 0.0       |
| A         | artistico-creativo      | 0.0       |
| A         | socio-sanitario         | 0.0       |

(C=campione; S=studenti; A=apprendisti)



Va aggiunto che all'apprendimento dell'informatica a scuola non corrisponde necessariamente il possesso di un PC privato: le due variabili sostengono infatti una correlazione modesta, lasciando emergere un nuovo tipo di contrasto fra scuola e famiglia, dovuto allo svantaggio subito dai giovani che non possono esercitarsi in questo settore a domicilio.

Per quanto concerne il modo di intendere l'informatica a scuola, constatiamo inoltre, curiosamente, che i giovani interrogati preferiscono un docente dotato di capacità comunicative e di esperienza pratica, invece che diplomato o laureato nel settore, lasciando capire che essi concepiscono questa disciplina soprattutto come attività viva, gratificante per i suoi aspetti concreti piuttosto che teorici.

4. Se consideriamo le *conoscenze tecniche* dichiarate dai giovani ticinesi in relazione al nostro test conoscitivo, notiamo questa tendenza:

| Item conoscitivo:                     | % di sapere: | grado di conoscenza: |
|---------------------------------------|--------------|----------------------|
| - indicazione di almeno un linguaggio | 53.1         | — —                  |
| - concetto SOFTWARE                   | 30.9         | —                    |
| - impiego di almeno un linguaggio     | 28.9         | +                    |
| - concetto CODICE ASCII               | 12.4         | + +                  |

In realtà, quasi la metà dei nostri soggetti non conoscono nemmeno l'esistenza del «Basic», mentre una competenza presumibilmente più solida concerne una proporzione assai esigua di giovani, corrispondente sia all'indice di possesso di un PC, sia all'indice di apprendimento scolastico dell'informatica.

### Prejudizi, miti e paure

Se le tematiche percettive precedenti ci consentono di capire soprattutto formalmente il rapporto che vincola attualmente i giovani al computer, sono però le aspettative personali e le interpretazioni di valore che lasciano meglio emergere le caratteristiche culturali dominanti di questa relazione, come pure gli atteggiamenti giovanili di accettazione o di indifferenza, ma anche di enfasi o di condanna nei confronti della nuova tecnologia.

Riprendendo la nostra presentazione delle risultanze più significative ottenute con l'indagine, possiamo infatti precisare quanto segue.

5. Nei suoi *rapporti individuali* con la macchina, sono l'intelligenza e la precisione le

attitudini che il giovane ritiene maggiormente richieste e migliorate dal computer<sup>6)</sup>. Si tratta però di doti alle quali — indipendentemente dalle esigenze specifiche dell'informatica — il giovane tende ad associare unilateralmente un significato scientifico-tecnologico. In particolare, l'intelligenza, per la maggior parte dei nostri giovani, sarebbe cioè un'attitudine che caratterizzerebbe prevalentemente lo scienziato (209 casi su 1'036), l'ingegnere (76), il ricercatore scientifico (47), il fisico (37), il matematico (35) mentre, questa dote, per gli interrogati, tende raramente ad evocare il filosofo (4 casi), lo scrittore (2), il poeta (1), l'artista (1), il musicista (1), il teologo (1). In altri termini, per i nostri giovani degli anni 80, l'intelligenza corrisponderebbe fondamentalmente a un valore di natura logico-formale, comunque conciliabile solo eccezionalmente con i ruoli del settore umanistico.

Una valorizzazione personale futura con il computer, viene inoltre auspicata in senso bipolare, analogamente alla percezione funzionale di questa macchina (v. p. 1): anche in questa circostanza emergono, innanzitutto, aspettative di tipo amministrativo-contabile, che risultano però amplificate



(44.2%) e ulteriormente sottolineate dalle femmine oltre che dai giovani residenti in montagna e da quelli scolarizzati nelle strutture di formazione non scientifica (studenti di scelta umanistico-moderna ed economico-sociale e apprendisti di scelta socio-sanitaria e commerciale); in secondo luogo, aspettative di tipo tecnico-scientifico che risultano invece proporzionalmente diminuite (27.1%), interessando soprattutto i maschi di orientamento scientifico (studenti) e tecnico-pratico (apprendisti).

D'altra parte, una frazione relativamente esigua del nostro campione (5.9%), ma avente inclinazioni socio-culturali molto indicative, tende a rifiutare in modo categorico di volersi inserire in futuro nel mondo del computer: si tratta soprattutto di giovani re-

Tabella 1

#### CONTENUTI DELLA RICERCA

| Tematiche percettive:              | Domande-stimolo:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Aspetti conoscitivi:                            |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1. Immagine generale               | - denominazione della macchina<br>- settori operativi del C. ritenuti maggiormente importanti<br>- importanza del C. nel tempo libero, nella scuola e nel lavoro                                                                                                                                                                                      | funzionalità                                    |
| 2. Possesso                        | - possesso di un PC<br>- caratteristiche tecniche del PC<br>- programmi utilizzati                                                                                                                                                                                                                                                                    | motivazioni psico-sociali                       |
| 3. Formazione                      | - istruzione nella scuola pubblica<br>- istruzione nei corsi privati<br>- doti personali desiderate nel docente di informatica                                                                                                                                                                                                                        | Estensione e aspettative dell'utenza scolastica |
| 4. Conoscenze tecniche             | - linguaggi indicati<br>- linguaggi utilizzati<br>- conoscenza del concetto "SOFTWARE"<br>- conoscenza del concetto "CODICE ASCII"                                                                                                                                                                                                                    | motivazioni operative                           |
| 5. Rapporti individuali            | - attitudini che si ritiene vengano richieste dal C.<br>- attitudini che si ritiene vengano migliorate con l'uso del C.<br>- significato attribuito alle attitudini<br>- accettazione futura: settore operativo del C. che si ritiene meglio accettabile nel caso di un impiego futuro del C.                                                         | autorealizzazione                               |
| 6. Relazioni e prospettive sociali | - innovazioni ritenute maggiormente incisive sulle condizioni della nostra epoca<br>- adattamento o meno del C. per l'insegnamento delle materie non scientifiche<br>- possibilità del C. di raggiungere o meno le stesse prestazioni mentali dell'uomo<br>- miglioramento o peggioramento della vita umana quale conseguenza della diffusione del C. | interpretazione di alcuni valori                |

sidenti in montagna, di orientamento socio-sanitario e artistico-creativo.

6. Infine, interpretando le relazioni e le prospettive sociali evocate dal computer e sollecitate con il nostro questionario, i giovani interrogati tendono ad esprimersi in modo confuso e contraddittorio.

In questo senso, nei confronti delle altre tecnologie<sup>7)</sup>, ritengono che l'elaboratore sia maggiormente incisivo sulle condizioni della nostra epoca per i suoi effetti positivi, ma ne temono anche una diffusione potenzialmente più efficiente ammettendo che essa comporti un peggioramento per la vita umana; pensano, inoltre, che la nuova tecnologia possa dare almeno parzialmente prestazioni mentali equivalenti a quelle umane, ma che possa conciliarsi in modo relativamente limitato con le discipline umanistiche.

Anche per questa particolare tematica percettiva, riemerge il condizionamento più o meno pronunciato delle aree socioculturali «calde» e «fredde» (residenza, sesso, ceto sociale, tipo di orientamento scolastico), nel senso di accettazione e di rifiuto del computer.

#### I «forti» e i «deboli»

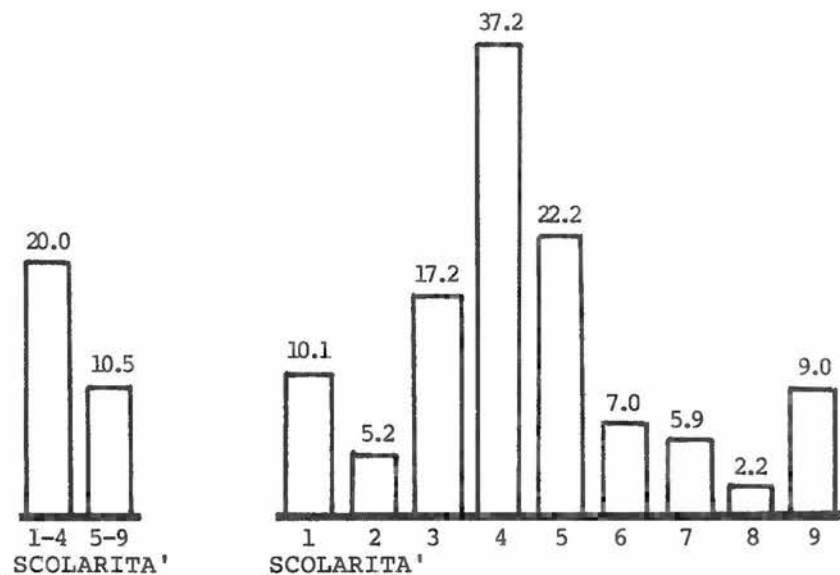
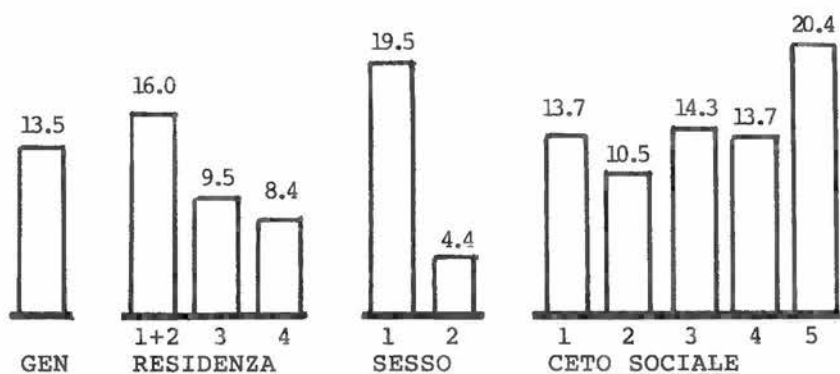
Al di là di una percezione relativamente frammentaria del computer – che abbiamo ritenuto indispensabile per una prima descrizione indicativa – ci siamo interessati anche ad una comprensione più integrata della macchina da parte dei giovani, postulando che il sistema scolastico di alfabetizzazione nel settore consideri gli allievi con interessi pedagogici differenziati, cioè a seconda della loro predisposizione autentica o meno all'informatizzazione.

In questo senso, associando motivazioni psico-sociali ed operative e considerandone la presenza o l'assenza simultanea nei nostri soggetti, abbiamo potuto individuare due categorie opposte di giovani, cioè *forte-*

Tabella 2

#### POSSESSO DI UN PC

(Giovani che posseggono un PC sul totale degli interrogati: valori %)



#### RESIDENZA

- 1 nucleo
- 2 corona
- 3 retroterra
- 4 montagna

#### SESSO

- 1 maschi
- 2 femmine

#### CETO SOCIALE

- 1 inferiore
- 2 medio-inferiore
- 3 medio
- 4 medio-superiore
- 5 superiore

#### SCOLARITA'

- 1-4 studenti
- 5-9 apprendisti

#### SCOLARITA'

(indirizzi)

- 1 uman. classico
- 2 uman. moderno
- 3 econ. sociale
- 4 scientifico
- 5 tecnico
- 6 artigian. industr.
- 7 artistico
- 8 socio-sanitario
- 9 commerciale

mente e debolmente interessate al computer, così distribuite:

|          | N     | %     |
|----------|-------|-------|
| «forti»  | 53    | 5.1   |
| «deboli» | 391   | 37.8  |
| «altri»  | 592   | 57.1  |
| totali   | 1'036 | 100.0 |

Si tratta sicuramente di una duplice tipologia giovanile (v. Tabella 3) che presenta elementi conoscitivi inconsueti: giustifica in modo inequivocabile una necessaria valorizzazione dei «forti» sia nella formazione

specialistica, sia nell'occupazione, nel senso di rispondere alle esigenze di un Ticino capace di diventare «polo periferico emergente», perché ormai disponibile per accettare anche industrialmente le nuove tecnologie<sup>8)</sup>.

#### Rieducazione al computer

Ovviamente, il nostro studio presenta i limiti di un «taglio storico» isolato, regionale: non potendo disporre infatti di opportuni riferimenti, esclude quindi ogni confronto evolutivo e geografico relativo al fenomeno informatico giovanile. Indipendentemente dallo stadio di crescita che questo potrebbe aver



raggiunto, possiamo comunque individuare ora alcuni aspetti quantitativi e qualitativi concreti, necessariamente esplorativi, capaci di introdurci obiettivamente alla conoscenza di un fatto tecnologico talora enfattizzato, talora banalizzato anche nel nostro paese ma, indubbiamente, reso equivoco da una informazione quasi sempre unilaterale e carente.

D'altra parte, la percezione conflittuale del computer, vincolata agli atteggiamenti socio-culturali contrastanti della popolazione interrogata e la comprensione convenzionale della nuova tecnologia, concepita riduttivamente al duplice uso amministrativo e scientifico, corrispondono indubbiamente alle incertezze e agli ostacoli incontrati inizialmente da ogni innovazione: in questo senso, dunque, se applicato, anche il vecchio mito di una informatizzazione ad oltranza, indiscriminata, potrebbe esprimere piuttosto un meccanismo emotivo di difesa che un intervento razionale di adattamento a esigenze evolutive.

In questo ordine di idee, s'impone a nostro avviso una correzione globale di natura pedagogica e formativa, nel senso di una promozione culturale di rieducazione al computer, capace di coinvolgere integralmente il paese, oltre che la comunità giovanile mentalmente condizionata dalla classe adulta.

### Proposte promozionali

Le nostre proposte rieducative considerano almeno tre aspetti generali:

- la promozione di una mentalità «regionale» economicamente aggiornata, con cui saper leggere le autentiche caratteristiche evolutive del Cantone, vincolate - oltre che alle giuste esigenze di un terziario dominante - anche al contributo sicuramente determinante delle nuove tecnologie nel campo ingegneristico e industriale: una operazione alla quale vanno pure associate opportunamente sia l'identificazione, sia la gratificazione formativa e occupazionale dei giovani «fortemente» inclinati al lavoro con il computer;

- la promozione di una campagna informativa pubblica di obiettivo avvicinamento generale al computer, allo scopo di combattere soprattutto il pregiudizio all'esaltazione e alla paura dovuto anche a gravi insufficienze conoscitive;

- la promozione di una aggiornata alfabetizzazione socioculturale al computer, nel senso di favorire una mentalità aperta, disponibile, convinta, alle affascinanti proprietà veramente innovative di questa macchina, così come vengono proposte e diffuse sia dalla ricerca universitaria, sia da quella condotta nell'ambito delle grandi fondazioni culturalmente impegnate. Vogliamo alludere ai contributi pluridisciplinari della nuova scienza cognitiva, alle prestazioni dell'Intelligenza Artificiale che si auspicano «comprese» e dibattute in senso critico anche dagli umanisti, alla sintesi delle cosiddette «due culture» le cui profonde origini accomunano le matematiche alla filosofia,

Tabella 3

### TIPOLOGIA "FORTI" E "DEBOLI"

a) appartenenza:

| "FORTI"                                                                                                | "DEBOLI"                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>meno giovani</u><br><u>maschi</u><br><u>studenti</u><br>con indirizzo<br>di studi:<br>- scientifico | <u>più giovani</u><br><u>femmine</u><br><u>apprendisti</u><br>con indirizzo di<br>formazione:<br>- artigian.-industr.<br>- socio-sanitario<br>- commerciale |
| ad eccezione dei due indirizzi di studio e di formazione<br>seguenti:                                  |                                                                                                                                                             |
| <u>apprendisti</u><br><u>tecnici</u>                                                                   | <u>studenti di indirizzo</u><br><u>umanistico-moderno</u>                                                                                                   |

b) percezione del computer:

| "FORTI"                                                                                       | "DEBOLI"                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Immagine generale</u>                                                                      |                                                                                       |
| - funzione oggettiva<br>del computer                                                          | - funzione mitica del<br>computer                                                     |
| - operatività scientifica<br>del computer                                                     | - operatività non scientifi-<br>ca del computer                                       |
| - importanza del computer<br>per il lavoro                                                    | - scarsa importanza del<br>computer per la scuola                                     |
| <u>Istruzione scolastica</u>                                                                  |                                                                                       |
| - adesione all'istruzione                                                                     | - distacco dall'istruzione                                                            |
| - interesse prioritario<br>per il docente<br>"pratico"                                        | - interesse prioritario<br>per il docente<br>"comunicativo"                           |
| <u>Rapporti individuali di autorealizzazione</u>                                              |                                                                                       |
| - attitudini richieste:<br>creatività                                                         | - attitudini richieste:<br>precisione                                                 |
| - accettazione futura<br>scientifica                                                          | - rifiuto di un'accetta-<br>zione futura, ev. accet-<br>tazione non scientifica       |
| <u>Relazioni e prospettive sociali</u>                                                        |                                                                                       |
| - informatica come tecno-<br>logia maggiormente in-<br>cisiva nella società                   | - inidoneità del computer<br>per l'insegnamento<br>delle materie non<br>scientifiche  |
| - idoneità del computer<br>per l'insegnamento<br>parziale delle materie<br>non scientifiche   | - capacità del computer<br>di eguagliare l'uomo<br>in tutte le prestazioni<br>mentali |
| - computer capace solo<br>parzialmente di egua-<br>gliare l'uomo nelle<br>prestazioni mentali | - peggioramento della vita<br>umana con il computer                                   |
| - miglioramento della vita<br>umana con il computer                                           |                                                                                       |

le scienze tecniche a quelle storico-umanistiche, perché spiegano la struttura di fondo di ogni scienza o attività critica, vincolata alla natura del ragionamento umano.

Si tratta, ovviamente, di aspetti rieducativi di natura economica e socio-culturale che – oltre al contributo dei mass-media, delle nostre associazioni scientifiche ed umanistiche – chiamano in causa inevitabilmente anche il ruolo della classe insegnante ticinese, per la quale è auspicabile, nel senso indicato, un radicale immediato recupero<sup>9)</sup>.

Ezio Galli

#### Note

<sup>1)</sup> Ezio Galli, *Personalità e orientamento scolastico-professionale*, SCUOLA TICINESE, n. 138, giugno-luglio 1987.

<sup>2)</sup> Lo studio, che ha beneficiato della consulenza scientifica del prof. Massimo Negrotti, direttore dell'Istituto metodologico, economico e statistico dell'Università di Urbino, è stato recentemente segnalato al *Premio biennale del Corriere del Ticino* ed è pubblicato dalla Banca della Svizzera Italiana, Lugano.

<sup>3)</sup> Cfr. *Information sur la recherche éducationnelle*, Indici annate 1985 e 1986, come pure «Actualité en bref», Centro svizzero di coordinazione della ricerca educativa, 5000 Aarau, Entfelderstrasse 61, tel. 064-21.21.80.

<sup>4)</sup> Per quanto concerne l'estensione e la struttura della popolazione sperimentale – universo:  $n = 13'046$ ; campione:  $n = 1'036$  – rimandiamo nuovamente a SCUOLA TICINESE n. 138 (classe giovanile compresa fra i 16 e i 20 anni di età, scolarizzata nelle strutture dell'istruzione secondaria superiore e della formazione professionale, rispettivamente 1/3 e 2/3 degli effettivi), mentre possiamo aggiungere che le nostre variabili indipendenti sono: residenza, nazionalità, età, sesso, ceto sociale, scuola frequentata.

<sup>5)</sup> L'indicazione è sicuramente suscettibile di incrementi nei prossimi anni, ma è imprevedibile conoscere con quali indici, con quale spinta spontanea e con quale sollecitazione di tipo propagandistico. A questo proposito, possiamo comunque precisare che in un'indagine genovese (Degli' Innocenti-Ferraris, *Indagine sulla diffusione dell'elaboratore nelle scuole della provincia di Genova*, CNR-ITD, Genova 1985), l'indice di possesso analogo era allora dell'11.7%. D'altra parte, nel Ticino, le ditte interessate al commercio del computer abbonate al telefono (Pagine Gialle) erano 35 nel 1983, 42 nel 1984, 49 nel 1985, 69 nel 1986 e sono 79 nel 1987, con un aumento dunque complessivo del 125% in soli quattro anni.

<sup>6)</sup> Le varie opzioni attitudinali del questionario sono: intelligenza, fantasia, pazienza, precisione, creatività, ordine, nessuna in particolare, altro.

<sup>7)</sup> Il questionario considera le seguenti «innovazioni scientifiche e tecnologiche»: energia nucleare, informatica, comunicazioni radio-televisioni, esplorazione dello spazio, bio-ingegneria e farmacologia, mezzi di trasporto, altro.

<sup>8)</sup> Cfr. R. Ratti, *Il Ticino nelle relazioni tra centro e periferia*, in SCUOLA TICINESE, supplemento, Bellinzona, ottobre-novembre 1986, come pure R. Ratti, in A.A.V.V. *Identità in cammino*, Armando Dadò Editore, Locarno 1986.

<sup>9)</sup> È rallegrante, a questo proposito, la forte domanda di aggiornamento espressa dai docenti di SME in relazione agli aspetti culturali sollevati dall'informatizzazione di massa: cfr. Galli, Ez. – *I bisogni di aggiornamento dei docenti di SME*, USR-DPE, Bellinzona, 1987.

## Attività di ricerca sull'apprendimento della lingua italiana nelle classi di applicazione di quinta elementare

Nel corso del mese di gennaio l'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato una raccolta delle attività, relative all'insegnamento dell'italiano, svolte durante l'anno scolastico 1986/1987 nelle classi di applicazione di quinta elementare.

In particolare, per quanto attiene alle verifiche formative, abbiamo:

1. *cercato di definire un repertorio di testi atti a controllare la competenza di lettura alla fine della quinta elementare;*
2. *indagato sulla comprensione, da parte di bambini di 10/11 anni, di forme sintagmatiche funzionali ad una coerente strutturazione testuale;*
3. *analizzato le modalità di comprensione di alcune nozioni grammaticali ritenute fondamentali.*

### 1. Proposta di un repertorio di forme testuali scritte per valutare la competenza di lettura durante l'ultimo anno di scuola elementare

Considerato che i programmi di scuola elementare danno notevole importanza alla lettura intesa come impulso al gusto del conoscere e come stimolo di apprendimento della lingua in tutte le sue varietà e che, quindi, essi preconizzano la presentazione di letture riferibili al mondo della fantasia, alla conoscenza del reale, alle manifestazioni di vita quotidiana e strutturate in modo da essere finalizzate alla comprensione dell'insieme e dei particolari, abbiamo offerto ai docenti di quinta elementare una serie di prove e/o di procedure di lettura atte ad essere usate come strumenti di controllo degli obiettivi dell'intero corso elementare.

Alcune di esse potevano essere adoperate per misurare la presenza di effettive competenze, altre invece proponevano dei suggerimenti sulla maniera di costruire dei collegamenti tra abilità e conoscenza. Soprattutto non abbiamo perso di vista l'importanza della lettura in quanto strumento di studio pluridisciplinare, ossia l'uso che se ne fa per scoprire ed organizzare i dati della conoscenza.

Anche lo studio, come lettura, è un'abilità complessa che si deve progressivamente acquisire. Essa è direttamente legata alla capacità di leggere, nella misura in cui studiare vuol dire capire le informazioni dedotte dalla lettura, per cui, assimilare i contenu-

ti di un testo scientifico è senz'altro diverso che ricordare la trama di una storia. Per comprendere un testo disciplinare dobbiamo dapprima fissare la nostra attenzione sul riconoscimento di parole speciali o di termini comuni con un significato ridefinito in funzione del campo semantico in cui operano; in secondo luogo dobbiamo sintetizzare in poche informazioni essenziali l'intero documento.

Controllando in alcune classi di quinta elementare il grado di comprensione di questo repertorio di letture abbiamo constatato che gli allievi hanno incontrato maggiori difficoltà nei testi regolativi ed espositivi e meno in quelli narrativi ed argomentativi.

Ciò è probabilmente da attribuire al fatto che il racconto viene organizzato tramite delle modalità testuali (ambiente, personaggi, cronologia di avvenimenti) che coincidono con quelle che lo scolaro mette già in atto nelle sue narrazioni, e il discorso argomentativo (suddiviso in chiari enunciati disposti in successione logica secondo un ordine determinato dal nesso di causalità) contiene molti elementi ricorsivi che guidano il lettore nella sua interpretazione.

Questo non è evidentemente il caso di molti testi regolativi ed espositivi, i quali sono più sintetici (mancano di periodi ad ampio respiro in cui si possono distinguere i fatti essenziali da quelli secondari) e i cui lessemi vanno distinti chiaramente svolgendo una funzione semantica decisiva.

In maniera più generale abbiamo comunque ricavato l'impressione che molte incomprendimenti sono pure scaturite dall'incapacità di utilizzare strategie di lettura adeguate ai testi o agli scopi prefissi.

Infatti abbiamo osservato che gli allievi il più delle volte utilizzavano un tipo di lettura lineare, ossia portata avanti riga dopo riga, anche nei casi in cui la consegna chiedeva loro di ricercare dati ed informazioni specifiche.

Non abbiamo quasi mai visto dei ragazzi scorrere con una lettura rapida il documento allo scopo di farsi un'idea approssimativa del contenuto; oppure rendere selettiva la lettura orientandola in rapporto a quelle parti del testo che avevano rilievo grafico.

È pertanto superfluo, sulla base di queste considerazioni, ribadire la necessità che l'allievo venga allenato a diverse strategie di lettura e non ad una sola – quella lineare – che risulta essere la meno sollecitata dalle esigenze della vita quotidiana.

## 2. La comprensione da parte di allievi di quinta elementare dei rapporti di concordanza temporale e causale tra frasi contigue

### Introduzione

Nelle verifiche svolte lo scorso anno concernenti la competenza testuale avevamo evidenziato come la comprensione di un testo dipendesse sia dalla sua coerenza locale (tipo di relazione tra frasi contigue) che globale (insieme dei suoi significati).

Molti studi atti a definire il concetto di coerenza testuale hanno dimostrato che essa si manifesta, a livello della struttura superficiale, tramite degli indicatori di percorso che guidano le aspettative del lettore e lo aiutano ad assimilare i significati frasali e interfrasali. Tali segnali di riferimento comprendono l'ordine cronologico di presentazione delle informazioni, le strutture anaforiche, le parole-chiave ed i connettivi.

In particolare, a proposito di quest'ultimi, va ricordato che essi svolgono un'importante funzione semantica che consiste nel favorire l'integrazione delle frasi contigue, anticipando, in un certo senso, la relazione che esiste fra la prima frase e quella successiva. Quindi, considerando che la condizione necessaria per una coerenza letterale locale o globale è che il testo sia costruito da un punto di vista temporale e causale in maniera conseguente, abbiamo promosso una ricerca il cui obiettivo era quello di controllare il grado di comprensione, da parte di preadolescenti, di congiunzioni generanti rapporti di causalità e la loro capacità di rappresentare con le forme verbali appropriate il nesso temporale tra proposizioni di uno stesso periodo.

A tale scopo ci siamo avvalsi della collaborazione di due classi di quinta elementare, per un totale di 40 allievi.

### La concordanza dei modi e dei tempi verbali

Dal nostro studio sulla concordanza verbale è emerso che gli allievi incontrano delle difficoltà nell'uso di tempi grammaticali passati nella forma composta e nell'uso della struttura ipotetica «se congiuntivo → (allora) condizionale».

Per quanto attiene alle prime, riteniamo che si tratti di carenze sintattiche circoscritte ad un puro fatto di lingua. È evidente che a quell'età gli allievi hanno già assimilato la nozione di tempo cronologico, ma quest'ultima non è identica a quella di tempo grammaticale. Infatti, ad uno stesso momento del tempo cronologico possono corrispondere dei tempi verbali differenti; basti pensare all'uso, per il tempo anteriore, del passato prossimo, remoto e dell'imperfetto.

D'altra parte a dei differenti momenti del tempo cronologico può corrispondere un unico tempo grammaticale (es.: ieri ho finito il mio lavoro. Adesso ho finito il mio lavoro).

Pensiamo, quindi, che probabilmente non rientri nelle abitudini linguistiche degli allievi riferirsi a certe epoche passate tramite l'imperfetto ed il passato remoto, per cui i tempi

relativi ad esse diventano di difficile collocazione semantica.

Per quanto attiene agli errori nell'uso delle forme al congiuntivo ed al condizionale, essi possono avere sia una ragione psicologica che linguistica.

Infatti, stando alle teorie di Piaget sullo sviluppo del pensiero, risulterebbe che solo a partire dell'età preadolescenziale il soggetto sarebbe in grado «di combinare delle idee, o ipotesi, sotto la forma di affermazioni e di negazioni, e di utilizzare così delle operazioni proposizionali a lui sconosciute fino ad allora: l'implicazione (se ... allora), la disgiunzione (o ... o ... o entrambi), l'esclusione (o ... o) o l'incompatibilità (o ... o ... o né l'uno né l'altro), l'implicazione reciproca, ecc.»<sup>1</sup>.

D'altra parte non va neppure dimenticato che molto spesso i bambini, nei loro atti comunicativi spontanei, producono delle proposizioni introdotte da connettivi subordinanti senza aver afferrato, sul piano del pensiero, i corrispondenti rapporti causali, condizionali, ecc., ma semplicemente operando per imitazione del linguaggio adulto.

Quindi, se è possibile che gli allievi incontrino dei problemi nell'uso delle strutture di superficie che richiedono un pensiero operatorio formale che non si riscontra prima degli 11/12 anni, è anche vero che nei loro atti linguistici quotidiani fanno o sentono delle ipotesi, pongono o vengono poste loro delle condizioni. Perciò questi errori possono essere determinati dalla non conoscenza di uno dei disposti comunicativi del periodo ipotetico, di cui, comunque, utilizzano già correttamente la formulazione implicativa «se ... allora».

### La concordanza sintagmatica di tipo causale

La prova di padronanza sintattica doveva fornire delle indicazioni circa la capacità di comporre dei piccoli testi partendo da indicatori sintagmatici prestabiliti. I valori ottenuti sono stati tutt'altro che scadenti e sono un'ulteriore prova di come possa essere profondo lo iato che separa la competenza linguistica passiva da quella attiva.

Infatti osservando l'uso della lingua nel suo manifestarsi quotidiano appare che certe costruzioni sintattiche sono più diffuse di altre; questo vale ancora di più per i bambini e i preadolescenti. Generalmente, essi si esprimono tramite strutture giustappositive le quali, stando alla teoria piagetiana, riflettono un preciso stadio della genesi del pensiero in cui non si è ancora completamente sviluppato un tipo di ragionamento deduttivo, ciò che implica che i legami logici non vengano esplicitati. Questo non vuol dire però che i ragazzi non comprendono le relazioni di causa-effetto, ma semplicemente che nei loro discorsi argomentativi non si preoccupano di produrre frasi in maniera che ciascuna contenga la ragione di quella che segue o la conseguenza di quella che precede.

I nostri risultati hanno appurato l'esistenza di due generi di errori.

Il primo avviene a livello delle strategie di ricerca e selezione del dato semantico. È questo un tipo di errore cognitivo che succede cioè prima che il soggetto cerchi il lessema appropriato per tradurre il concetto. In particolare tali improprietà potrebbero trovare la loro spiegazione in difficoltà cognitive superate solo attorno agli 11/12 anni con lo sviluppo del pensiero operatorio formale. Piaget nella sua teoria osserva, a proposito della natura di «legame logico», che l'uso spontaneo di congiunzioni come «perché» e «poiché» è corretto e completo solo dopo i 7/8 anni, quando il bambino diventa capace di svolgere «operazioni concrete». Invece, l'uso corretto della congiunzione «dunque» (che egli considera un «perché capovolto») e di quella di discordanza («anche se», «per quanto», «benché», «sebbene», ecc.) è concomitante con l'apparizione delle operazioni logico-formali, verso gli 11/12 anni.

Questo poiché «il pensiero formulato dal bambino procede solamente sui casi particolari o speciali, e che non si può parlare di pensiero deduttivo prima di un'età di già molto avanzata. La deduzione presuppone, infatti, delle proposizioni generali, sia che esse servano a caratterizzare gli obiettivi sui quali verte il ragionamento, sia che costituiscano il fine che si propone di raggiungere la deduzione stessa»<sup>2</sup>.

Il secondo tipo di errore è dovuto ad una competenza linguistica limitata, ossia, nel nostro caso, ad un'approssimata conoscenza lessicale del sistema delle congiunzioni. Comunque, volendo cercare una ragione meno semplicistica di quella che consiste nell'affermare che gli allievi hanno sbagliato certi item a causa della non comprensione di parole sinonime delle congiunzioni, possiamo ipotizzare che alcuni di essi non conoscano certe regole di interpretazione semantica che riguardano la capacità dei locutori di formare e predire il significato di parole mai sentite sulla base di costanti morfologiche e semantiche che hanno appunto interiorizzato come regole.

### Considerazioni didattiche

Uno degli errori più diffusi, nell'ambito dell'educazione linguistica, è quello di considerare la padronanza semantica come sinonimo di conoscenza lessicale, e questo muovendosi dalla concezione secondo cui ci sarebbe una, per così dire, proporzionalità diretta tra il numero di segni linguistici presentati al soggetto nella durata del suo curriculum e le sue capacità verbali.

Di conseguenza, nella prassi didattica, ci si preoccupa di più di ampliare la competenza linguistica puntando su un vocabolario ritenuto, anche a ragione, fondamentale (incentrato sulla denominazione di oggetti, fatti e situazioni), invece che su quei «punti di manovra universali» che servono a classificare, generalizzare e ordinare la lingua.

Da questo punto di vista la nostra ricerca è stata finalizzata allo studio della comprensione di due fattori di coerenza: la concordanza verbale e la relazione causale tra frasi



contigue. Essa è stata organizzata in modo da rendere immuni i connettivi e le voci verbali da ogni condizionamento lessicale che avrebbe potuto «oscurare» il loro esatto significato, in modo da essere così sicuri che certi errori fossero da attribuire ad una scarsa comprensione degli indicatori più che ad un vocabolario ristretto.

Commentando i risultati con i docenti responsabili delle classi considerate, essi hanno constatato che, se è vero che coloro che denotano pronunciate carenze linguistiche e generali difficoltà scolastiche hanno fornito nel corso dell'esperienza i dati meno qualificanti, esiste un gruppo di allievi che, pur non possedendo un'alta competenza verbale, ha attestato un buon rendimento.

È quindi possibile ipotizzare che all'interno del gruppo degli allievi ci sia una fascia, la quale, pur basando la sua comunicazione quotidiana su un codice ristretto, possiede in potenza taluni «universali morfosintattici» che non diventano parte integrante del bagaglio semantico perché mai esercitati.

Ora, considerato che, indipendentemente dai suoi intendimenti, la nostra ricerca ha fornito ai bambini un certo materiale utile per esercitare il loro pensiero, riteniamo che sia pedagogicamente molto importante che vengano programmate delle attività di rinforzo puntuali su quelle strutture che assicurano il funzionamento logico della lingua; e questo per due motivi:

a. esse offrirebbero agli allievi la possibilità di assimilare meglio certi schemi operativi dal momento che dovrebbero esplicitarli per degli scopi funzionali;

b. permetterebbero al docente di verificare la conoscenza o meno di regole di costruzione sintattica fondamentali.

Naturalmente con questa ricerca non abbiamo avuto la pretesa di individuare una metodologia didattica che potesse in qualche modo compensare il ruolo condizionante dell'ambiente sociale in rapporto allo sviluppo delle abilità linguistiche. Sappiamo che riducendo l'insegnamento ad una sola funzione (quella logico-deduttiva), oltre a non poter eliminare i condizionamenti diacronici

e sincronici relativi alla competenza verbale del parlante, si correrebbe il rischio di prosciugare la lingua da quelle che sono le sue possibilità espressive.

Tuttavia pensiamo di aver indicato un campo d'intervento che non faccia più unicamente leva su conoscenze già possedute (per cui si giunge immancabilmente alla conclusione che l'istituzione scolastica nulla può fare per ovviare allo stato di privazione verbale di molti allievi), ma che permetta di promuovere, grazie ad un atteggiamento analitico sulla funzione referenziale della lingua, una maggiore comprensione di quelle relazioni semantiche che organizzano la successione delle informazioni di un testo.

### 3. Nome - aggettivo

#### Riconoscimento di alcune categorie grammaticali da parte di allievi di quinta elementare

Con questa ricerca non volevamo ripercorrere il dibattito iniziato negli anni '70 sull'efficacia o meno dell'esercizio sulla lingua.

Ormai più nessuno mette in dubbio che lo studio della grammatica, considerato sia come descrizione e codificazione di regole morfologiche e sintattiche che come schema teorico della lingua, non sia proponibile agli allievi della scuola elementare. Mentre se inteso come acquisizione di un atteggiamento analitico di fronte alla lingua, come presa di coscienza di una propria competenza, allora esso può contribuire – se opportunamente associato ad attività produttive – ad ampliare la capacità di parlare e scrivere, dal momento che porta il discente a conoscere diversi modi di esprimere il pensiero. Per quanto concerne il programma di italiano della nostra scuola elementare osserviamo che esso pone l'accento sulla necessità che «la progressiva riflessione, con la conseguente presa di coscienza da parte dell'allievo delle proprie e altrui capacità, dovrà comunque essere condotta parallelamente allo sviluppo delle capacità produttive e ricettive e integrarsi opportunamente con tutte le attività espressive; ...»<sup>3)</sup>. Così come pure che le attività di riflessione sulla lingua vengano svolte secondo «varie linee di approccio possibili e per molti aspetti complementari»<sup>4)</sup>.

Alcune di queste consistono nel portare lo scolaro a prendere atto di strutture funzionali e categorie descrittive ricorrendo a criteri di classificazione logica.

L'attività di classificazione è molto importante nella scuola elementare perché, tramite essa, l'allievo coglie l'aspetto relazionale di oggetti, fatti e fenomeni (giudicati a prima vista diversi e incoerenti); per cui prima di essere un'operazione disciplinare è un'operazione che riguarda la capacità di discriminazione intellettuale, fondamentale per ogni apprendimento.

Naturalmente, in virtù dello stretto rapporto che esiste fra pensiero e lingua, l'educazione linguistica deve concorrere allo sviluppo del pensiero, visto che è poi quest'ultimo a garantire un uso concettuale della lingua.

Rimanendo nell'ambito del programma di italiano le attività di classificazione possono essere svolte in base a molti criteri: semantici, sintattici, ma anche socio-linguistici e storico-linguistici.

Fra quelle possibili la nostra ricerca è consistita nell'osservare il grado di comprensione di una classificazione il cui obiettivo è di cogliere, nell'estrema varietà delle parole, i criteri che legittimano la loro assegnazione a classi diverse denominate *nome* e *aggettivo qualificativo*.

A tale scopo abbiamo chiesto ad una ventina di allievi di scuola elementare, ai quali erano già state presentate nel corso dell'anno le categorie considerate, di svolgere alcuni esercizi di riconoscimento e di motivare, durante un colloquio, le loro scelte.

È così emerso che gli allievi hanno innanzitutto un approccio semantico con il segno linguistico, per cui senza una comprensione del significato ogni classificazione grammaticale è impossibile.

In secondo luogo abbiamo rilevato che laddove i sostantivi non si riferivano a realtà materiali percepibili dai sensi il riconoscimento della categoria grammaticale era difficoltoso.

Se c'era individuazione di nomi astratti o di aggettivi sostantivati era perché veniva rilevata la presenza dell'articolo, ossia di un segno considerato dagli scolari come «formante un tutt'uno con il sostantivo».

Per quanto concerne la ricerca degli aggettivi abbiamo riscontrato un esito migliore; questo poiché l'aggettivo, a differenza del sostantivo, non si presta ad equivoci essendo un segno che sia da un punto di vista sintattico che semantico dipende da un nome senza il quale non può denotarsi in quanto qualità.

D'altra parte, quando si è trattato di identificare gli aggettivi sostantivati, visto che erano parole rientranti nel lessico quotidiano ed abituate ad essere percepite come attributi del nome, i bambini li hanno valutati come aggettivi qualificativi.

In conclusione abbiamo osservato che gli scolari hanno messo in atto dei modelli argomentativi fondati sulla definizione delle referenze e non sulle proprietà formali del segno. Questo poiché anche se opportunamente invitati a riflettere sulla natura grammaticale delle parole essi continuavano a ragionare sulle proprietà effettuali dei significati, confondendo così il piano linguistico con quello metalinguistico.

Sulla base di quanto controllato non è quindi da escludere l'ipotesi che alla fine della scuola elementare i discenti non abbiano ancora la maturità cognitiva per acquisire delle procedure di classificazione categoriale che facciano leva sulla distinzione di unità appartenenti alla lingua in quanto oggetto.

**Christian Yserman**

<sup>1)</sup> JEAN PIAGET, *Giudizio e ragionamento del bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pag. 59

<sup>2)</sup> JEAN PIAGET, *Giudizio e ragionamento del bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1973, pag. 59

<sup>3)</sup> <sup>4)</sup> *Programmi per la scuola elementare*, Bellinzona, 1984, pag. 18

# Le trasmissioni radioscolastiche al vaglio di un sondaggio

Nel corso dell'anno 1986/87, alcune trasmissioni radioscolastiche destinate ai docenti e agli allievi del settore primario sono state oggetto di un sondaggio presso il corpo insegnante. Il programma annuale e, in particolare, due cicli di trasmissioni erano stati elaborati per assecondare, grazie alla professionalità e ai mezzi tecnici dell'ente radiofonico, l'impegno dei docenti, chiamati dai nuovi programmi - in modo più esplicito che non in passato - ad un'opera formativa nel campo dell'ascolto.

L'educazione all'ascolto, infatti, si configura, accanto all'espressione orale, alla lettura e alla scrittura, come una delle quattro componenti fondamentali del nuovo programma di educazione linguistica per la scuola elementare. Alla Commissione regionale di Radiotelescuola è sembrato quindi opportuno innanzitutto adattare le proprie proposte alle nuove esigenze e, in secondo luogo, verificare il grado di adeguatezza delle stesse, accertando l'indice di gradimento riscontrato. Al di là della raccolta di utili informazioni di ritorno sulle trasmissioni programmate, il sondaggio si riprometteva inoltre di sensibilizzare ulteriormente i docenti sull'offerta radioscolastica e di responsabilizzarli in un'analisi e in una valutazione critica e costruttiva che portassero a nuove proposte operative.

L'inchiesta ha interessato complessivamente 582 docenti, il 77% del corpo insegnante del settore primario. Per ognuna delle trasmissioni in programma, a 54 docenti (6 per circondario) è stata inviata preventivamente una lettera personale (in cui si illu-

stravano il significato e gli scopi dell'indagine), accompagnata da un formulario d'inchiesta. Per il romanzo a puntate i destinatari sono stati aumentati e portati a 150.

Entro le scadenze fissate sono rientrati complessivamente 240 formulari, il 41% di quelli spediti. Se dal profilo quantitativo la rispondenza dei docenti può dar adito a considerazioni non troppo positive, va invece segnalato l'impegno di coloro che hanno dato seguito all'invito, buona parte dei quali non si è limitata all'espressione pura e semplice della propria opinione tramite crocette, ma ha raccolto la sollecitazione dei promotori, formulando considerazioni critiche e suggerimenti correttivi.

Ma ecco, in sintesi, le conclusioni essenziali riferite alle singole trasmissioni e fondate su due dei parametri dell'inchiesta: il giudizio dei docenti e l'interesse degli allievi.

Il programma destinato alle prime tre classi elementari presentava due fiabe («Un San Nicolao a 220 Volt» e «Accadde un mattino di febbraio») e un ciclo di quattro trasmissioni a mosaico intitolato «L'Eco».

Le osservazioni generali dei docenti hanno evidenziato alcuni problemi legati all'età, alle attitudini e alle competenze dei piccoli radioascoltatori: il fattore durata (che incide fondamentalmente sul grado d'interesse), il tipo di linguaggio, la velocità e la qualità della dizione, il ritmo della trasmissione, la quantità dei contenuti, la possibilità o meno di offrire un prodotto adeguato destinato a più classi. Le considerazioni critiche al riguardo hanno fornito un prezioso capitale di

informazioni, mentre le difficoltà - ricorrentemente registrate - incontrate dagli allievi nel seguire le emissioni sono indice in parte anche di una scarsa attitudine all'ascolto e confermano la necessità di un'attenta opera educativa in questo campo.

Le due fiabe sono state in ogni caso valutate positivamente dagli insegnanti nella stessa misura. Il 63% dei docenti ha infatti espresso il giudizio «positivo», mentre il 35% ha scelto la valutazione «discreto». Più selettivo l'interesse dimostrato dagli allievi, maggiormente attratti dalla fiaba natalizia (il 62% degli insegnanti ha riscontrato un «alto» interesse, il 33% un interesse «discreto») che non dalla seconda, dai contenuti più scolastici (interesse: alto 37%, discreto 50%).

Sicuramente più complesso il discorso riguardante il ciclo di trasmissioni a mosaico, che presentava uno schema fisso, ricorrente, costituito da tre rubriche: «I racconti» (brevi storielle moderne, lette senza una particolare sonorizzazione), «Il punto di domanda» (settore in cui venivano proposti alcuni indovinelli), «Storielle musicali» (parte della trasmissione dedicata alla musica). Indubbiamente il ritmo serrato delle trasmissioni, la quantità dei contenuti proposti in breve tempo e la necessità di un rapido adattamento a tre tipi di ascolto diversi hanno messo in difficoltà i piccoli radioascoltatori - soprattutto quelli di 1.a elementare - che non avevano a disposizione il tempo necessario per un'opportuna riflessione e una preparazione all'ascolto successivo. Va pertanto riconosciuto al riguardo un errore di impostazione, dovuto essenzialmente ad una sopravvalutazione delle possibilità dei destinatari.

Le difficoltà e i difetti citati, se non hanno inciso profondamente sulla valutazione globale dei docenti (complessivamente positiva nella misura del 72%), hanno invece determinato uno scadimento progressivo dell'interesse degli allievi, rimasto su valori alti

## ALCUNI RISULTATI DEL SONDAGGIO

| TRASMISSIONE                       | GIUDIZIO GLOBALE |          |          |        | INTERESSE ALLIEVI |          |        |        |
|------------------------------------|------------------|----------|----------|--------|-------------------|----------|--------|--------|
|                                    | positivo         | discreto | negativo | .....* | alto              | discreto | scarso | .....* |
| • "Le parole e la realtà"          | 69%              | 25%      | -        | 6%     | 47%               | 47%      | -      | 6%     |
| • "Un San Nicolao a 220 Volt"      | 62%              | 37%      | -        | -      | 62%               | 33%      | 4%     | -      |
| • "Arcobaleno"                     | 75%              | 25%      | -        | -      | 34%               | 64%      | 1%     | -      |
| - "Brani sul Ticino"               | 42%              | 53%      | -        | 6%     | 16%               | 67%      | 16%    | -      |
| - "La Costa dei Barbari"           | 93%              | 7%       | -        | -      | 91%               | 9%       | -      | -      |
| - "Immagini sonore"                | 58%              | 30%      | 10%      | 1%     | 31%               | 46%      | 23%    | -      |
| • "Accadde un mattino di febbraio" | 63%              | 30%      | 3%       | 3%     | 37%               | 50%      | 7%     | 6%     |
| • "L'Eco"                          | 72%              | 28%      | -        | -      | 44%               | 53%      | 3%     | -      |
| - "I racconti della Radioscuola"   | 83%              | 17%      | -        | -      | 64%               | 36%      | -      | -      |
| - "Il punto di domanda"            | 39%              | 42%      | 11%      | 7%     | 22%               | 58%      | 17%    | 3%     |
| - "Storielle musicali"             | 50%              | 42%      | 6%       | 2%     | 19%               | 53%      | 28%    | -      |
| • "Mauro e il leone"               | 93%              | 7%       | -        | -      | 81%               | 16%      | 2%     | -      |

\* altre valutazioni

solo per la prima rubrica (i racconti). La complessità di alcuni indovinelli – proposti in ogni caso più per stimolare la formulazione di ipotesi plausibili che per favorire una rapida soluzione – ed il naturale calo d'attenzione dopo un certo periodo di tempo sono altri fattori risultati alla prova dei fatti determinanti e influenti nella valutazione meno positiva delle altre rubriche.

Il programma dedicato ai docenti e agli allievi di IV.a e V.a elementare presentava invece una vivace e interessante lezione sul saluto («Le parole e la realtà»), un ciclo di cinque trasmissioni a mosaico denominato «Arcobaleno» e – proposta inedita – un romanzo a puntate («Mauro e il leone»).

Le osservazioni critiche generali formulate dai docenti sono risultate inferiori quantitativamente e per importanza rispetto a quelle indirizzate al programma per le prime tre classi, a testimonianza probabilmente anche di una maggiore predisposizione all'ascolto da parte degli scolari interessati. Sono emersi in particolare, ma in forma meno accentuata, problemi legati alla velocità della lettura e all'inserimento di certi contenuti in un contesto geografico, storico e socio-economico.

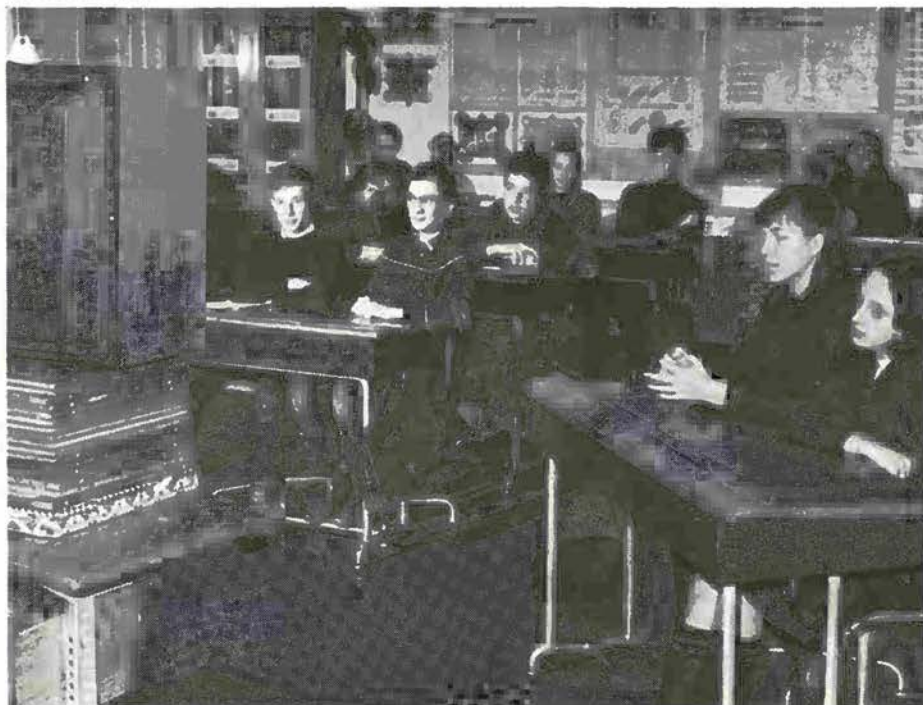
La riflessione sulle forme di saluto («Le parole e la realtà») è stata apprezzata dai docenti (giudizio positivo 70%, discreto 25%) per l'originalità, la vivacità e l'analisi storica e psicologica proposta. Nonostante alcune difficoltà determinate dal mancato possesso di un quadro storico di riferimento, anche l'interesse degli allievi si è mantenuto su livelli positivi (alto 47%, discreto 47%).

Il ciclo di trasmissioni a mosaico proponeva anche per gli allievi delle due ultime classi del settore primario tre rubriche fisse: «Brani sul Ticino» (pagine di scrittori ticinesi), «La costa dei Barbari» in edizione speciale

## TRASMISSIONI RADIOSCOLASTICHE CONSIDERATE

| Data     | Titoli - realizzatori                                                                                                                                                                 | Destinatari    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 12.12.86 | <u>LE PAROLE E LA REALTÀ</u><br>di Ugo Fasolis su testi di Ottavio Lurati                                                                                                             | 4.a/5.a SE     |
| 19.12.86 | <u>UN SAN NICOLAO A 220 VOLT</u><br>di Federico Martinoni<br>Musiche originali di Claudio Cavadini                                                                                    | 1.a/2.a/3.a SE |
|          | <u>ARCOBALENO - MOMENTI DI ASCOLTO PER LE SE</u><br>a cura di Enrico Arigoni con la collaborazione di Giancarlo Zappa, Franco Liri e Claudio Cavadini                                 | 4.a/5.a SE     |
| 9.01.87  | I momento                                                                                                                                                                             |                |
| 16.01.87 | II momento                                                                                                                                                                            |                |
| 23.01.87 | III momento                                                                                                                                                                           |                |
| 30.01.87 | IV momento                                                                                                                                                                            |                |
| 6.02.87  | V momento                                                                                                                                                                             |                |
| 13.02.87 | <u>ACCADDE UN MATTINO DI FEBBRAIO</u><br>di Amelia Marcoli                                                                                                                            | 1.a/2.a/3.a SE |
|          | <u>L'ECO - MOMENTI DI ASCOLTO PER LE SE</u><br>a cura di Enrico Arigoni con la collaborazione di Simone De Gasparo, Ivana Dignola, Giovanna Pozzi, Claudio Origoni e Claudio Cavadini | 1.a/2.a/3.a SE |
| 20.02.87 | I momento                                                                                                                                                                             |                |
| 27.02.87 | II momento                                                                                                                                                                            |                |
| 13.03.87 | III momento                                                                                                                                                                           |                |
| 20.03.87 | IV momento                                                                                                                                                                            |                |
|          | <u>IL ROMANZO A PUNTATE: MAURO E IL LEONE</u><br>adattamento radiofonico in sette puntate di Ivana Dignola e Giovanna Pozzi                                                           | 3.a/4.a/5.a SE |
| 24.02.87 | I puntata                                                                                                                                                                             |                |
| 10.03.87 | II puntata                                                                                                                                                                            |                |
| 17.03.87 | III puntata                                                                                                                                                                           |                |
| 24.03.87 | IV puntata                                                                                                                                                                            |                |
| 31.03.87 | V puntata                                                                                                                                                                             |                |
| 7.04.87  | VI puntata                                                                                                                                                                            |                |
| 14.04.87 | VII puntata                                                                                                                                                                           |                |

Telescuola 1966



per le elementari (momenti di riflessione sulla lingua e sul suo funzionamento, con lo stesso stile e i medesimi attori della conosciutissima trasmissione maggiore) e «Immagini sonore» (alcuni quadri musicali di facile interpretazione, proposti con l'intento di avvicinare gli allievi alla comprensione del messaggio musicale).

Complessivamente il ciclo ha riscontrato il gradimento dei docenti (giudizio positivo da parte del 75%), mentre l'interesse degli allievi è stato giudicato in generale discreto (alto 34%, discreto 64%). Considerando le singole rubriche, come era lecito attendersi «La costa dei Barbari» ha suscitato consensi addirittura plebiscitari, tanto da parte degli insegnanti (giudizio positivo del 93%), che degli scolari (interesse «alto» nella misura del 91%).

Alla base del successo – riportiamo la motivazione di un collega, sottoscritta però in termini analoghi da altri – «l'inconfondibile stile, spigliato e canzonatorio, e la schematica semplicità degli argomenti proposti, che ben si addicono ad un ulteriore svilup-

po». Il carattere altamente attrattivo di questa rubrica ha relegato in secondo piano le altre due, che pure si riproponevano finalità interessanti.

Le pagine presentate in «Brani sul Ticino» (pagine di Piero Bianconi, Angelo Casè, Mario Agliati, Luigia Carloni Groppi e Rosa Menghetti) avevano per tema generale «la nostra gente» e illustravano tanto l'umanità rurale-migratoria, quanto quella cittadina sull'arco degli ultimi cento anni. Sono risultate pagine talvolta di non facile comprensione, anche per la velocità della lettura. L'apprezzamento dei docenti è stato espresso in termini abbastanza favorevoli (positivo 42%, discreto 53%), mentre l'interesse dimostrato dagli allievi si è manifestato ovviamente – per la natura stessa delle proposte – in modo meno favorevole (alto 16%, discreto 67%).

Sicuramente di più facile accesso la rubrica musicale, fondata sulla coreografia del «Cantico delle creature» di San Francesco come spunto per un itinerario di esplorazione del mondo della musica. Gli elementi naturali della famosa preghiera costituivano il pretesto per l'ascolto di immagini sonore di grandi autori. Rispetto alla rubrica precedente si sono riscontrati valori percentuali superiori sia per quanto riguarda il giudizio dei docenti, sia per l'interesse dimostrato dagli allievi.

Il romanzo a puntate (sette puntate di un quarto d'ora, proposte con ritmo settimanale) costituiva una novità in assoluto nel campo delle trasmissioni radioscolastiche. La scelta del soggetto era caduta su un testo moderno – «Mauro e il leone» di Pinin Carpi – che, a giudizio degli autori della riduzione radiofonica, ben si prestava a stimolare la fantasia e l'immaginazione degli ascoltatori. I risultati del sondaggio erano pertanto attesi con una certa curiosità.

E l'esito è stato altamente positivo: tanto l'indice di gradimento espresso dagli insegnanti, quanto l'interesse dimostrato dagli allievi hanno raggiunto valori massimi (93% il primo, 81% il secondo), a dimostrazione di una scelta particolarmente azzeccata.

Al di là dei dati statistici brevemente commentati con le annotazioni precedenti, va rilevato un altro aspetto significativo. Nell'intento di favorire un maggior coinvolgimento e una più attiva partecipazione dei radioscolastici, in alcune trasmissioni si è ricorsi alla formula del concorso, avviando quindi un dialogo con gli allievi delle varie classi. Gli stimoli lanciati nell'ambito della rubrica «La costa dei Barbari» sono stati raccolti da 25 concorrenti che, a titolo individuale o come sintesi di classe, hanno trasmesso il frutto delle loro ricerche in campo linguistico. I partecipanti al concorso della rubrica «Il punto di domanda» sono risultati 23, in massima parte classi che hanno risolto i vari quiz in forma collettiva.

Un'analoga iniziativa presentata recentemente nell'ambito del programma radioscolastico 1987/88 ha visto più che triplicato il numero dei concorrenti, segno quindi che le trasmissioni sono seguite. È pertanto forse



Radioscuola 1988

lecito trarre una duplice conclusione. Innanzitutto potremmo affermare che, dopo un periodo di momentaneo appannamento determinato anche dall'avvento e dalla presenza sempre più dirompente della televisione, il mezzo radiofonico sta ritrovando un suo ruolo, una sua funzione anche in campo scolastico. I dati precedenti, i suggerimenti e le proposte operative scaturite dal sondaggio evidenziano in secondo luogo come

docenti ed allievi si attendano dalle trasmissioni radioscolastiche stimoli per una più attiva partecipazione, in contrapposizione forse ad una anacronistica fruizione passiva, puramente ricreativa.

Si tratta di indicazioni incoraggianti, che assumono nel contempo anche valore di precise linee programmatiche per il futuro.

Enrico Arigoni

## Scuola media e Assemblea dei genitori: una collaborazione, un questionario, un risultato

Il comitato dell'Assemblea dei genitori della Scuola media di Massagno, nell'intento di cercare una migliore collaborazione con la struttura scolastica e nella speranza di poter ottenere quelle indicazioni interessanti per uno svolgimento comune del processo educativo dei giovani, ha prodotto un lavoro di portata e di valore non insignificanti. I confronti, le analisi, le riflessioni e le eventuali conclusioni possono essere viste come valido contributo, come traccia da voler o poter seguire.

Un esame, anche sommario, degli item sottoposti nel giugno '86 agli allievi della nostra scuola evidenzia immediatamente doviziosità e serietà di intenti; lo strumento si presta tranquillamente a considerazioni importanti e permette – anche a breve termine – interventi e correttivi sull'operato nostro, in particolare, e sulla struttura scolastica, in generale.

Il tema, per esempio, relativo alle scelte ed alle frequenze della popolazione scolastica di Massagno, sono chiari indicatori di una politica ben precisa, coordinata dalle famiglie e, parzialmente, corretta dalla compo-

nente scolastica. Non a caso emergono direttive ben delineate e tendenze tipiche di una zona di periferia urbana; opzioni e relative scelte quindi che devono e possono essere gestite in un contesto definito dall'inchiesta stessa.

Tutti noi dobbiamo rendercene conto e, dopo aver preso coscienza dei fenomeni indotti, dobbiamo avviare quei meccanismi necessari al raggiungimento del vero scopo della scuola media nella sua fase di orientamento e di conoscenza degli allievi.

Il corpo docenti, la direzione ed i collaboratori possono pure iniziare una serie di riflessioni operative concrete su piani che vanno dal quantitativo di lavoro richiesto agli allievi nell'arco di una settimana, alla distribuzione delle lezioni giornalmente e settimanalmente, ai lavori a domicilio e alla gestione del tempo libero.

Ed è proprio nell'ottica di rendere meglio visibile la realtà quotidiana della scuola che l'inchiesta può offrire gli spunti migliori.

Come è possibile, per esempio, dimenticare che il lavoro dei ragazzi necessita anche di attività «esterne» altrettanto valide ed edu-

cative quanto le materie previste dal piano di studi settimanale?

Come si può misconoscere l'efficacia di momenti alternativi quali l'ora di classe e – almeno in una certa fascia d'età – l'orientamento scolastico e professionale?

I problemi sollevati sono molti e differenziali, ma tutti sono sul tappeto e sono da prendere seriamente in considerazione. Gli operatori scolastici non possono assolutamente mancare in questa funzione qualificante non solo per il bene degli allievi, ma essenzialmente per il miglior assestamento della scuola in genere. Difficile risulta nascondersi davanti a certe realtà quotidiane e a certe effettive situazioni puntualmente rilevate nel lavoro in questione a meno che non si voglia procedere a tutti i costi sulla strada sin qui tracciata e percorsa.

I grandi temi rimbalzano sempre e comunque nella pratica quotidiana e si fanno marcatamente sentire. Ogni docente, in generale, e ogni docente di classe, in particolare, deve concretamente affrontare quelle soluzioni che qui vengono almeno schizzate per ottemperare nel migliore dei modi alla propria funzione di educatore, essenzialmente, e di trasmettitore di cultura in seconda istanza.

I momenti formativi e culturali offerti nell'arco di una giornata e/o di una settimana sono veramente molti e possono venir confrontati anche con opinioni diverse ed esterne, stimolanti in misura sufficiente da essere poi sviluppate nel vero senso democratico.

Indubbiamente non basta la dichiarata volontà di intervento; le difficoltà sono sempre comunque presenti, ma non sono da classificare esclusivamente come l'alibi al non fare, al non provare, al non intervenire.

Il lavoro è lungo e faticoso, ma potrà dare risultati positivi se – e qui mi sembra proprio il

caso – le energie sono ben gestite e ben distribuite. Ogni componente ha chiaramente i suoi compiti definiti e anche limitati; la collaborazione tuttavia e la presa di coscienza sono i mezzi dell'efficacia e del raggiungimento delle soluzioni intelligenti ed interessanti.

Ed è qui, a mio modo di vedere, il valore principale dell'operazione intrapresa dal Comitato dell'Assemblea dei genitori della Scuola media di Massagno.

Vogliamo veramente essere al servizio di una importante fetta della popolazione scolastica del nostro Comune?

Crediamo veramente nei diversi canali a disposizione?

Allora possiamo accettare con occhio positivo il contributo offertoci e passare all'azione concreta e costruttiva.

Tutti i docenti della sede hanno ricevuto il materiale e tutti possono immaginare prima, proporre poi, le suggestioni ritenute ricche di contenuto e di valore.

Si vuole una scuola propedeutica al domani, all'entrata nel dopo scolarità obbligatoria e la si vuole integrante al processo formativo e alla maturazione singola di ogni individuo; si vuole veramente ricercare quelle soluzioni meglio sopportate dalla grande maggioranza degli allievi?

Facciamo allora tesoro di ogni contributo e porghiamo la necessaria attenzione a chi, come noi, regolarmente e intensamente si preoccupa del momento attuale per creare decisamente le ideali premesse al mondo professionale futuro.

**Gabriele Tamagni**

### **CSIA - Scuola superiore federale d'arte applicata per la sezione di architettura d'interni**

In questi giorni, il CSIA (Centro scolastico per le industrie artistiche di Lugano), ha ricevuto, dal Dipartimento federale dell'economia pubblica, il riconoscimento di Scuola Superiore di Arte Applicata – SSAA – per la sezione di architettura d'interni.

I diplomati di questa scuola potranno, a partire dal 1. gennaio 1987, portare il titolo protetto di architetto d'interni SSAA.

Il Centro scolastico per le industrie artistiche risulta così, con le Kunstgewerbeschule di Zurigo e Basilea, il terzo istituto riconosciuto in quest'ambito. Altre scuole equipollenti hanno ricevuto il riconoscimento SSAA per altre professioni: Berna per il restauro, Ginevra per la ceramica, Zurigo e Basilea per la grafica.

Le scuole d'arte svizzere – SAA – riconosciute dall'Autorità federale sono dodici: (sei di cultura tedesca, cinque di cultura francese e una di cultura italiana); queste scuole, nate negli anni 30 dall'eredità della Bauhaus e sull'humus di professioni artistiche tradizionali, hanno trovato in Svizzera un terreno ideale tanto da costituire il fulcro della formazione professionale-artistica degli ultimi decenni.

La loro importanza e il loro riconoscimento anche internazionale le classificano tra le più vive e sperimentali nei campi dell'arte applicata.

Il CSIA, nato nel '63 insieme con la rivalutazione della gloriosa scuola dei pittori-decoratori, ha saputo subito inserirsi nel concerto delle altre scuole svizzere, ottenendo sotto la direzione di Pietro Salati il primo riconoscimento federale ufficiale SAA (scuola d'arte applicata) per tutte le sue sezioni professionali (decoratori-espositori, disegnatori di arredamento, disegnatori di stoffe, grafica, pittori).

In seguito, alle sezioni citate si sono affiancate altre sezioni e vari corsi di perfezionamento, tra cui quello di architettura d'interni.

Nel 1983 il Dipartimento federale dell'economia pubblica emanava l'ordinanza per il

riconoscimento di questi corsi come scuole superiori di arte applicata.

Il CSIA, unica scuola d'arte svizzera di cultura italiana, non poteva perdere questa occasione per consolidare la sua presenza di scuola specialistica in un momento in cui il mercato del lavoro e l'evoluzione tecnologica si facevano sempre più esigenti.

L'operazione per il riconoscimento, all'interno della scuola, è stata agevolata in quanto i corsi di specializzazione, da anni, si erano già preoccupati di sperimentare nuove metodologie e nuovi contatti extra scolastici. Infatti uno di questi aspetti innovatori è stato quello dei «progetti guidati» e cioè una progettazione stimolata dalle necessità reali desunte dal contesto socio-politico, confrontandosi con l'iniziativa pubblica e privata (con legislazioni e persone) e soprattutto facendo agire le varie materie d'insegnamento in modo interdisciplinare.

Questa metodologia è oggi così diversificata: - progetti di lungo respiro, su problemi umani, in una dimensione europea, della durata di più anni aperti ai contributi di istituti e personalità di altri Paesi; - progetti di media durata, su problemi di carattere regionale legati alla Svizzera italiana della durata di uno o due anni; - progetti brevi, che approfondiscono problemi di carattere locale con tempi di esecuzione contenuti; - progetti di diploma, con approfondimento di interessi particolari del corpo allievi.

Questa metodologia, già più volte verificata in vere e proprie realizzazioni, ha trovato nella Commissione federale pieno consenso.

Il riconoscimento federale, se da un lato costituisce un punto di arrivo raggiunto grazie anche alla positività del lavoro nei rispettivi corsi da parte di docenti e allievi, non mancherà, d'altro lato, di costituire una nuova fonte di energia per l'intera scuola che beneficerà di nuovi stimoli tecnici e culturali e di occasioni di incontri e di scambi con altri istituti e altre metodologie in campo nazionale e internazionale.



# La partecipazione alla gestione delle istituzioni e delle attività educative in tredici stati membri dell'UNESCO

## 1. Origine dell'inchiesta

La Conferenza internazionale dell'educazione, riunita nel 1979 a Ginevra sotto gli auspici del «Bureau international d'éducation» e dell'UNESCO, ha adottato una risoluzione comprendente i due principi direttori seguenti:

– «La necessità di una partecipazione di tutti gli strati della popolazione a determinati aspetti del processo educativo».

– «La ricerca di un'interazione ottimale tra centralizzazione e decentralizzazione, nella misura in cui questi provvedimenti contribuiscono a mantenere o a potenziare l'efficacia del sistema educativo».

Nel 1985 l'UNESCO ha promosso un'indagine in venti Paesi di diverse regioni del mondo per accertare l'esito di questa risoluzione e l'ampiezza del contributo degli allievi, delle famiglie e della comunità all'amministrazione delle istituzioni e alla gestione delle attività educative. I seguenti 13 Paesi hanno risposto al questionario: Cecoslovacchia, Cina, Cuba, Danimarca, Etiopia, India, Kenia, Repubblica democratica tedesca, Senegal, Svizzera, Tanzania, Thailandia, URSS.

## 2. Principali risultati

– *Gli obiettivi della gestione partecipativa* in materia di educazione si collocano in tutti i Paesi in un contesto di democratizzazione. In alcuni casi, tuttavia, si avvertono come prioritarie alcune preoccupazioni. Per esempio:

\* La necessità di ridurre la disparità fra zone urbane e zone rurali

\* La ricerca di una decentralizzazione idonea ad aumentare il coinvolgimento delle autorità e dei genitori a livello locale

\* Il potenziamento dei rapporti tra scuola e famiglia, inteso a promuovere una più efficace comprensione reciproca tra insegnanti e amministrazioni da una parte e genitori degli allievi dall'altra

\* La valorizzazione del carattere pedagogico che acquista la partecipazione degli allievi, allorché si rendono conto della complessità dei problemi attinenti all'educazione e alla formazione professionale.

– Nei tredici Paesi considerati dall'inchiesta esistono le *disposizioni legislative e di regolamento*; esse sono state oggetto di revisione negli ultimi vent'anni, nell'intento di favorire la partecipazione dei genitori, degli insegnanti e degli allievi. Tali disposizioni sono tuttavia assai diverse da un Paese all'altro.

\* Alcuni Paesi (India, Kenia, Tanzania, Senegal) hanno ottenuto l'indipendenza dopo il 1945: le riforme che hanno introdotto una partecipazione alla gestione educativa tengono forzatamente conto del contesto culturale, sociale ed economico di ciascuno di essi.

\* Le repubbliche socialiste (Cina, Cuba, Etiopia, RDT, Cecoslovacchia, URSS) propendono per l'affermazione dei diritti e dei doveri dello Stato centrale nei confronti delle organizzazioni che interagiscono fra la scuola e la comunità. La RDT ci tiene per esempio a precisare che «questa partecipazione non consiste in una sorta di suddivisione dei poteri di gestione tra gli organi amministrativi e le forze sociali: cosa che sarebbe contraria al principio dell'autorità dello Stato e del centralismo democratico».

\* Alcuni Paesi dispongono di una legge che regola la partecipazione dei genitori ai consigli d'istituto: è il caso della Danimarca dove solo i genitori hanno diritto di voto in questi consigli.

– *I settori di partecipazione differiscono a seconda delle categorie dei partecipanti:*

\* Per gli allievi la partecipazione dipende dall'età e aumenta progressivamente con i diversi gradi di scolarità. Da un lato i settori di intervento dei giovani si estendono con l'età; dall'altro, gli allievi più anziani hanno talvolta la possibilità di prendere parte alle decisioni.

\* In molti Paesi, ai genitori è consentito un intervento nella istituzione e nella gestione di scuole del settore prescolastico. Nelle scuole del grado primario e secondario, invece, la partecipazione avviene piuttosto a livello di classe, generalmente in forma con-

sultiva. In altri Paesi (Etiopia, Senegal, Tanzania) i genitori intervengono pure nell'istituzione e nella costruzione di scuole e, in parte, anche nella manutenzione delle stesse. Ma soltanto in Danimarca le scuole obbligatorie sono effettivamente gestite dai genitori, ai quali esclusivamente è concesso il diritto di voto nel consiglio d'istituto.

\* La partecipazione alla gestione educativa da parte degli insegnanti e di altre persone qualificate avviene soprattutto per il tramite di rappresentanti eletti in seno alle commissioni scolastiche e ai comitati che si occupano della formazione professionale dei giovani e, in alcuni casi, di produzione agricola e industriale.

– *In tutti i paesi esistono ostacoli alla partecipazione per ogni categoria.*

Elenchiamo i principali:

\* L'assenza di motivazione dei partecipanti potenziali i quali dubitano dei risultati di una loro azione, nonostante l'impegno che potrebbero dedicare alla causa.

\* Il sacrificio di tempo necessario al buon esito di simili attività.

\* La difficoltà di conciliare gli orari dei genitori, degli insegnanti e degli allievi, in modo che la loro partecipazione non ostacoli eccessivamente le attività professionali e la formazione.

– *I risultati della gestione partecipativa* sono ritenuti in gran parte positivi. Per gli allievi essa è un eccellente tirocinio politico che consente di acquisire il senso delle responsabilità, il rispetto dell'opinione altrui e l'arte del compromesso: fattori indispensabili per approdare a decisioni. Il coinvolgimento diretto offre ai genitori l'opportunità di capire l'essenza dei problemi, la cui conoscenza costituisce il punto di partenza e lo stimolo per prospettare le riforme e i necessari finanziamenti.

Tra gli aspetti negativi occorre menzionare la lunghezza delle discussioni allorché gli interessi divergono, la lentezza nel giungere a decisioni, nonché le pressioni esercitate da alcuni partecipanti allo scopo di ottenere un trattamento privilegiato.

– Nessuno dei Paesi interessati dall'indagine ha compiuto una *valutazione della gestione partecipativa*. Tuttavia, in occasione di valutazioni più ampie o più specifiche, sono emerse osservazioni interessanti.

Ad esempio:

\* In Danimarca, l'influenza predominante dei genitori non ha compromesso il prestigio degli insegnanti.

\* Nel Kenia, gli istituti in cui è stata favorita la discussione tra amministrazione e studenti hanno raramente conosciuto casi di sciopero o di indisciplina.

\* In Svizzera, nel Collegio dell'Eliseo di Losanna, una valutazione interna compiuta dopo 9 anni di vita partecipativa molto spinta con allievi dai 12 ai 15 anni ha messo in evidenza che questa partecipazione accentratrice non ha dato origine a una generazione di contestatori, come in alcuni ambienti si temeva. Al contrario, essa ha indotto gli insegnanti a un riesame e a un rinnovamento



della loro pedagogia e ha determinato in gran parte degli allievi un accrescimento dell'autonomia e della responsabilità.

### 3. Particolarità della partecipazione in Svizzera

**La partecipazione** alla gestione delle istituzioni e delle attività educative e di formazione professionale è una *necessità politica in un Paese democratico come il nostro*.

I testi legislativi importanti in quasi tutti i Cantoni sono votati dal popolo, mentre nei rimanenti possono essere, se richiesto, sottoposti a referendum. Alla stessa stregua appare indispensabile che i cittadini assumano parte attiva nell'elaborazione di leggi e di regolamenti.

Le forme di partecipazione scelte devono favorire l'accettazione dei testi e in seguito, quando è il caso, ottenere il sostegno popolare nella loro applicazione. Ma, siccome la democrazia diretta non esiste negli altri 12 Paesi a cui l'indagine si riferisce, gli stessi non hanno impellenti ragioni per incrementare la gestione partecipativa.

– **Il ruolo degli insegnanti** nell'ambito della partecipazione alle attività educative nel nostro Paese è assai più importante rispetto a quello che si verifica nei Paesi che hanno risposto al questionario dell'UNESCO. Infatti, a livello comunale, cantonale e nazionale, gli insegnanti sono sempre consultati al momento di decidere una modifica di legge o di regolamenti. Inoltre, essi sono largamente rappresentati nei gruppi di lavoro, nelle commissioni o nei consigli incaricati di studiare o di elaborare nuovi progetti. Spesso, in queste loro mansioni, hanno voce deliberativa, contrariamente a ciò che avviene altrove. Talvolta le riforme sono proposte su iniziativa degli insegnanti stessi.

– In Svizzera, **le modalità di partecipazione dei genitori degli allievi** sono assai diverse rispetto a quelle in vigore negli altri Paesi. Da noi i genitori sono scarsamente rappresentati in forma collettiva e, quando ciò avviene, le loro competenze sono piuttosto ridotte. Del resto, le associazioni di genitori raramente sono contemplate nei testi legislativi e nei regolamenti. In Svizzera, invece, i genitori sono rappresentati – spesso per il tramite dei partiti politici – nelle commissioni scolastiche o nei consigli dell'educazione (22 dei 26 Cantoni e semicantoni ne contano uno) e hanno pertanto facoltà di prendere decisioni importanti.

– **L'accentuata decentralizzazione del nostro Paese** favorisce in larga misura la gestione partecipativa in ogni settore di attività, ma in modo particolare in quello dell'educazione, nel quale Cantoni e Comuni mirano a conservare il massimo di competenze, senza rimettersi al giudizio o all'intervento della Confederazione.

Questo stato di cose implica per i cittadini un impegno ai diversi gradi di partecipazione (comunale, cantonale, regionale, svizzera) assai superiore a quello degli altri Paesi considerati dall'indagine dell'UNESCO.

Emile Blanc

## Dalla Scuola media al Liceo

Siamo stati invitati a pubblicare alcuni dei dati che emergono da statistiche sul passaggio dalla Scuola media (SM) al Liceo, elaborate negli ultimi anni al Liceo cantonale di Mendrisio (cfr. le Relazioni del Consiglio di Direzione sulla gestione degli anni scolastici 1985/86 e 1986/87). Lo facciamo volentieri poiché, pur trattandosi di dati che concernono solo il Liceo di Mendrisio e le sei SM del suo comprensorio, i risultati possono avere interesse sul piano cantonale ed indicare un metodo per meglio leggere una realtà complessa di cui molto si è parlato, specialmente negli ultimi mesi, ma sulla base – a nostro avviso – di dati statistici troppo grezzi e sommari per permettere un giudizio veramente fondato.

La realtà che il nostro studio intendeva interpretare era l'alto tasso di insuccessi (abbandoni e non promozioni) osservato in prima liceo (31,2% per il 1985/86, 33,7% per il 1986/87: dati del Liceo di Mendrisio).

Abbiamo preso in considerazione tutti gli allievi iscritti al primo anno e che frequentavano l'anno precedente una delle sei SM del Mendrisiotto (si tratta di 127 studenti su 157 per il 1985/86 e di 134 su 166 per il 1986/87). Sono così rimasti esclusi i ripetenti e pochissimi casi particolari.

L'indagine si proponeva di mettere in relazione la situazione scolastica dello studente al termine della SM con l'esito della prima liceo.

A rappresentare la situazione a conclusione della scolarità obbligatoria abbiamo scelto le note nelle materie italiano, tedesco, francese e matematica. Malgrado tutte le connotazioni soggettive che una valutazione espressa in termini numerici può forse celare, la nota rimane pur sempre il solo indice quantitativo facilmente accessibile per

un'analisi. Le ragioni che ci hanno spinti a limitare a quattro il numero delle materie prese in esame sono ovvie; d'altronde si tratta di materie per le quali la SM prevede corsi a livello o di approfondimento e quindi specialmente significative nel curriculum dell'allievo che accede alle Scuole medie superiori.

Allo scopo di sintetizzare i risultati dell'indagine, effettuiamo il seguente raggruppamento degli allievi, a seconda della situazione che presentavano, nelle quattro materie anzidette, al termine della SM:

- Gruppo 1: allievi con insufficienze;
- Gruppo 2: allievi senza insufficienze ma con due o più note 4;
- Gruppo 3: allievi con prevalenza di note 5 o 6.

Gli allievi dei primi due gruppi hanno affrontato il liceo con una situazione di partenza più o meno precaria. Vedremo come essa influenzi chiaramente l'esito della prima classe liceale.

Le tabelle 1a e 1b riportano i risultati dei gruppi nei due anni presi in considerazione. Dalle tabelle si desume facilmente che gli allievi giunti al liceo con insufficienze o comunque con una prevalenza di note 4 (43,3% nell'85/86, 35,8% nell'86/87) hanno poi incontrato grosse difficoltà (61,8% di insuccessi nell'85/86, 68,8% nell'86/87). In ogni caso le chances di successo sono chiaramente al disotto del 50%. Per contro gli allievi del gruppo 3 sembrano avere oltre nove chances su dieci di risultare promossi. La tendenza messa in evidenza da questi dati era attesa. Sorprende però il divario che si manifesta fra i primi due gruppi da una parte e il terzo dall'altra.

A conferma di questi risultati presentiamo le tabelle 2a e 2b. Qui gli allievi sono stati

| Gruppo        | effettivi  | %          | promossi  | %           | insuccessi | %           |
|---------------|------------|------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| 1             | 15         | 11,8       | 3         | 20          | 12         | 80          |
| 2             | 40         | 31,5       | 18        | 45          | 22         | 55          |
| 3             | 72         | 56,7       | 68        | 94,4        | 4          | 5,6         |
| <b>Totale</b> | <b>127</b> | <b>100</b> | <b>89</b> | <b>70,1</b> | <b>38</b>  | <b>29,9</b> |

Tabella 1a (anno scolastico 85/86)

| Gruppo        | effettivi  | %          | promossi  | %           | insuccessi | %           |
|---------------|------------|------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| 1             | 14         | 10,4       | 3         | 21,4        | 11         | 78,6        |
| 2             | 34         | 25,4       | 12        | 35,3        | 22         | 64,7        |
| 3             | 86         | 64,2       | 79        | 91,9        | 7          | 8,1         |
| <b>Totale</b> | <b>134</b> | <b>100</b> | <b>94</b> | <b>70,1</b> | <b>40</b>  | <b>29,9</b> |

Tabella 1b (anno scolastico 86/87)

classificati in due gruppi: uno comprende quegli allievi che, nelle quattro materie prese in considerazione, hanno conseguito una media inferiore o uguale a 4,5; l'altro gruppo raccoglie gli allievi rimanenti. Al di là di quanto presentiamo nelle tabelle, un'osservazione più dettagliata dei dati a disposizione indica la media 4,5 come una soglia: partendo da medie più basse fino al valore di 4,5 la proporzione di promossi resta, nei due anni scolastici in esame, chiaramente al di sotto del 50%.

Oltre il 4,5, bruscamente, questa proporzione supera il 75/80%. È per questa ragione

che ci è parso opportuno includere coloro che hanno riportato la media di 4,5 nel primo dei due gruppi.

Le statistiche illustrate sommariamente con l'aiuto di tabelle gettano nuova luce su quella che abbiamo precedentemente presentato come «realtà da interpretare», vale a dire il fatto che un iscritto su tre non riesce a superare la prima liceo. Si tratta di un tasso elevato, che però non è dovuto ad una generale impreparazione degli allievi che escono dalla SM, come invece sembrano sostenere, un po' incautamente, i proff. Egger,

Giordan e Widmer nel loro recente rapporto sul liceo ticinese. Basti pensare – badando sempre però che citiamo dati riferiti al Liceo di Mendrisio – che all'incirca due allievi su tre hanno nove chances su dieci di superare la prima liceo (cfr. le tabelle 2a e 2b): costoro non sono certamente impreparati e non vivono l'impatto con la nuova scuola come traumatico.

Il nocciolo del problema è costituito dal gruppo di ragazzi che affrontano il liceo con una situazione scolastica già precaria, con insufficienze o con una prevalenza di note 4, che potrebbe già suonare come un campanello di allarme. Per costoro le probabilità di riuscita sono ridotte a una su tre. Essi contribuiscono in modo importante, sovente a due riprese, ad elevare il tasso di non promozioni: in molti casi al primo insuccesso fa seguito una ripetizione della classe che, nel 40% dei casi (sono dati del Liceo di Mendrisio per l'anno scolastico 86/87), si conclude ancora negativamente.

Ogni anno al gruppo di allievi che provengono dalla SM con difficoltà scolastiche già segnalate viene ad aggiungersi così un gruppo di loro predecessori che tentano la ripetizione.

Alla luce di quanto esposto, ci sembra che il discorso meriti di essere spostato sull'orientamento degli allievi e delle loro famiglie alla conclusione del ciclo di scolarità obbligatoria. Inoltre, dato per scontato il diritto degli allievi con le loro famiglie di scegliere la via degli studi medio superiori, cosa deve fare il liceo per quel gruppo di studenti con difficoltà scolastiche già segnalate dalle note di SM? Deve in qualche modo adeguarsi riducendo le esigenze? Qual è il prezzo di un simile adeguamento per quella maggioranza di allievi che già oggi si inserisce nella nuova scuola con successo? Oppure si deve riflettere sull'opportunità di introdurre anche in Ticino delle condizioni più restrittive per l'accesso al liceo?

Un discorso a parte meritano anche quegli allievi che, malgrado buone premesse, si ritrovano non promossi al termine della prima liceo. In quale misura influisce in questi casi la classe, talvolta con la presenza di diversi ripetenti e di allievi demotivati e con scarse possibilità di riuscita?

Con l'aiuto di un efficace servizio di orientamento preliceale, il settore medio superiore potrebbe dedicarsi con successo al recupero di quei ragazzi i cui insuccessi sono dovuti solo ad iniziali difficoltà di inserimento nella nuova scuola e non a carenze scolastiche preesistenti. Sono forse proprio loro le vittime dell'attuale situazione in cui gli sforzi di recupero sono necessariamente indirizzati verso situazioni più gravi, e, in molti casi, irrecuperabili.

Ci sembra comunque giunto il momento che, nel Cantone, si apra un dibattito che permetta di migliorare il clima del liceo evitando possibilmente le due vie estreme, vale a dire l'adeguamento tout court al livello degli allievi che arrivano o l'introduzione di condizioni restrittive di accesso.

Fabrizio Pini

| Gruppo        | effettivi  | %          | promossi  | %           | insuccessi | %           |
|---------------|------------|------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| < = 4,5       | 48         | 37,8       | 17        | 35,4        | 31         | 64,6        |
| > 4,5         | 79         | 62,2       | 72        | 91,1        | 7          | 8,9         |
| <b>Totale</b> | <b>127</b> | <b>100</b> | <b>89</b> | <b>70,1</b> | <b>38</b>  | <b>29,9</b> |

Tabella 2a (anno scolastico 85/86)

| Gruppo        | effettivi  | %          | promossi  | %           | insuccessi | %           |
|---------------|------------|------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| < = 4,5       | 45         | 33,6       | 14        | 31,1        | 31         | 68,9        |
| > 4,5         | 89         | 66,4       | 80        | 89,9        | 9          | 10,1        |
| <b>Totale</b> | <b>134</b> | <b>100</b> | <b>94</b> | <b>70,1</b> | <b>40</b>  | <b>29,9</b> |

Tabella 2b (anno scolastico 86/87)

Fotobrioschi



# Impressioni dalla scuola inglese

## Struttura e organizzazione

Le basi della scuola inglese moderna sono state gettate nell'immediato dopoguerra. Con un atto legislativo, nel 1944 veniva delineata la struttura attualmente ancora in vigore: alla scuola dell'obbligo, suddivisa in primaria e secondaria, fanno seguito come nella maggior parte dei paesi occidentali diversi tipi di formazione che portano o all'università o all'inserimento professionale.

Un tratto tipico della legislazione scolastica inglese, la vasta autonomia locale, conferisce alle autorità regionali il diritto di organizzare liberamente il ciclo secondario: già negli anni '50 era perciò possibile imbattersi in una qualche «Comprehensive School» (Scuola Media Unica) che sostituiva il tradizionale sistema a 2 o a 3 tronconi a seconda della regione. Anche in Inghilterra il settore secondario è stato il più sensibile alle oscillazioni politiche tant'è che, a partire dagli anni Sessanta e con impressionante regolarità, i vari governi hanno cercato di favorire (laburisti) o bloccare (conservatori) l'estensione della «Comprehensive School» abrogando, rispettivamente reintroducendo le relative leggi. Oggi la Scuola Media Unica l'ha più o meno spuntata considerato che è frequentata dall'86% degli allievi inglesi, anche se, come vedremo più oltre, s'impone prudenza circa il tipo di scuola che effettivamente si nasconde dietro quest'etichetta.

Una certa importanza nella scuola inglese va attribuita alle scuole private, le cosiddette «Independent Schools»: non tanto per il 6% ca. della popolazione scolastica che le

frequenta, quanto per la loro tradizione e per il loro significato ideologico-politico che in questi ultimi anni di governo neo-conservatore e liberista tende ad aumentare.

Lo schema a pag. 20 mette in evidenza alcuni ulteriori aspetti salienti della scuola inglese: già a partire dai 2 anni molti bambini frequentano dei «gruppi gioco» che però, come la scuola materna, non sono pagati dallo Stato ma dai genitori.

La scuola dell'obbligo inizia a 5 anni e comprende il settore elementare (Infant e Junior School) fino a 11 anni e il settore secondario fino a 16 anni.

Gli allievi inglesi hanno quindi una scolarizzazione obbligatoria di 11 anni che può sfociare nella cosiddetta «Sixth form», la continuazione della Scuola Media (comparabile al nostro liceo) per 2 o 3 anni fino all'ottenimento dei certificati necessari per l'accesso all'università.

In maniera del tutto simile alla nostra scuola, gli allievi con disadattamento scolastico frequentano delle classi speciali nella misura dell'1,5% e vengono assistiti per il resto da un servizio di sostegno pedagogico. Un atto legislativo del 1981 ha però creato le premesse per un'ulteriore integrazione degli allievi con «bisogni educativi speciali» nelle classi normali.

Gli allievi che non frequentano le «Comprehensive Schools» dopo la scuola elementare devono passare attraverso uno degli esami più tristemente famosi della scuola inglese: l'«Eleven plus». L'abolizione di quest'ostacolo per la maggioranza degli allievi non ha comunque rimosso la selettività che re-

sta uno dei tratti più tipici della scuola inglese, fortemente orientata verso la formazione accademica di un'élite. Fa eccezione a questa regola la scuola elementare, indubbiamente all'avanguardia per i metodi pedagogico-didattici adottati. Il gioco e la produzione libera e creativa ne sono infatti momenti qualificanti che scompaiono sulla soglia della scuola media.

Sul piano amministrativo sorprende la quasi completa autonomia locale. L'intervento del Governo centrale si limita ad una legislazione globale molto flessibile e a tentativi di condizionamenti tramite la valvola dei finanziamenti.

Le scuole stesse si avvalgono di competenze decisionali molto pronunciate che riguardano gli stessi programmi e ad es. nelle Scuole medie l'inizio dei livelli. Il risultato di questa situazione non è però paragonabile alla realtà svizzera contraddistinta da 26 sistemi scolastici.

Il risultato è una sorta di caos scolastico nazionale che ha ben poco a che vedere con un sistema. Molti sono gli inglesi ad ammetterlo, anche se la maggior parte continua a credere di avere il miglior sistema scolastico del mondo. Ma vediamo un attimo più da vicino la Scuola Media.

## «Comprehensive School»: che cos'è?

In un decreto del 1947 la «Comprehensive School» («CS») veniva definita come una scuola «adatta a fornire un'educazione secondaria completa a tutti gli allievi di una determinata zona senza l'organizzazione di tre tronconi verticali».

Sarebbe probabilmente inutile tentare oggi una definizione più precisa, considerato che ogni regione e addirittura ogni scuola ha le sue caratteristiche. Certo è solo che tutti gli allievi che frequentano una «CS» si trovano nello stesso edificio. Che cosa succeda al suo interno è tutto da scoprire. Vediamo un esempio: la «CS» di Saffron Walden.

Saffron Walden si trova poco distante da Cambridge, nell'Essex, classica zona di campagna, tranquilla, residenziale e politicamente molto conservatrice. L'unica «CS» è frequentata da ca. 1.400 allievi – compresi quelli «liceali». È qui utile ricordare che le Comprehensive Schools inglesi hanno dimensioni «gigantesche» essendo frequentate in media da più di mille allievi.

Come tutte le «CS» anche quella di Saffron Walden è a tempo pieno: gli allievi iniziano alle 8 e 30 e finiscono alle 15 e 30 con un'ora di pausa per il pranzo. L'orario comporta 4 ore lezione di 70 minuti, 5 giorni alla settimana, per un totale di ca. 23 ore e mezzo: un onere sicuramente a misura «di allievo» se paragonato a quello sopportato dai nostri studenti.

Un'occhiata al programma del primo anno mette in luce ad es. che biologia, chimica e fisica vengono insegnate come materie a sé stanti, spesso a blocchi alternati sull'arco dell'anno; inoltre viene insegnata una lingua straniera, alla quale se ne aggiunge una seconda a partire dal secondo anno.

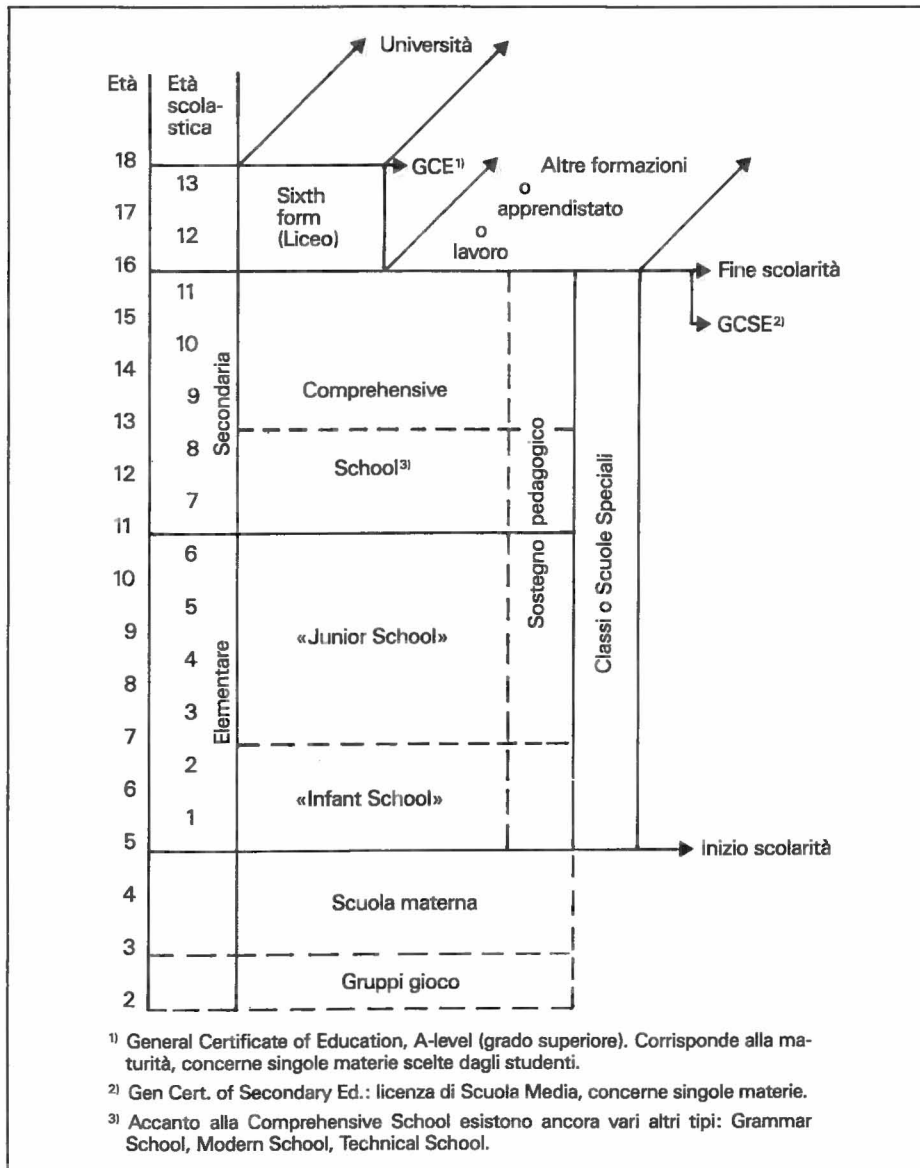
| Scuola di Stato      |                              | «Independent School»    |
|----------------------|------------------------------|-------------------------|
| Comprehensive School | Altre scuole (ginnasi, ecc.) | (in prevalenza ginnasi) |
| 86%                  | 8%                           | 6%                      |

Lezione di francese, «Comprehensive School», quarto anno

(Foto: G. Ghisla)



## Sistema educativo inglese (1987)



Alla fine del secondo anno (13 anni di età) le materie obbligatorie si riducono drasticamente a favore delle opzionali: così ad es. è obbligatoria solo una delle materie scientifiche summenzionate, anche se recentemente è stata introdotta una variante «modulare» che le alterna tutte e tre sull'arco dell'anno. Bisogna pure scegliere tra storia e geografia.

Da questo punto di vista si ha la netta impressione che la scuola inglese favorendo una specializzazione molto precoce sia esattamente l'opposto della nostra.

Gli allievi si concentrano subito su 3-4 materie, in particolare coloro che puntano agli studi superiori: infatti per il certificato di maturità sono richieste obbligatoriamente solo tre discipline. Ciò è possibile in quanto i certificati (sia la licenza di scuola media sia la maturità) non sono globali ma si riferiscono alle singole materie. Ad es. un allievo può ottenere la licenza solo per matematica, per il resto avrà un certificato di frequenza.

Se c'è un tratto comune a tutte le «CS», sicuramente è l'alto grado di selettività a dispetto del concetto stesso di scuola media unica. A Saffron Walden la prima ondata se-

lettiva arriva già a Natale, dopo poco più di tre mesi di «CS»: in matematica gli allievi vengono assegnati (setting) a livelli diversi. Per le lingue straniere ciò avviene il secondo anno (corrispondente alla nostra terza media). È interessante rilevare come i docenti stiano discutendo l'opportunità di iniziare con i livelli solo a partire dal secondo anno: infatti una decisione in merito rientra nelle competenze della scuola stessa.

Il setting permette fortunatamente di ridurre un po' il numero di allievi per classe che raggiunge una media (l) di 27/28 allievi con punte sui 32/33 benché la legge fissi il massimo a 30. È questo un quadro che non facilita certo il lavoro dei docenti che per situazioni difficili possono far capo, analogamente al nostro servizio di sostegno pedagogico, ad una sezione per i bisogni speciali degli allievi. Questo «Department for special educational needs» è dotato di 2,5 docenti che vengono affiancati da docenti speciali provenienti dall'esterno in casi molto difficili. Anche in questo caso il rapporto quantitativo docenti di sostegno-allievi non è certo dei più rassicuranti, se confrontato con i parametri della scuola media ticinese. D'altra parte i docenti dimostrano in genera-

le una notevole sensibilità nei confronti degli allievi con difficoltà e bisogni particolari.

### Un regime molto rigoroso

Un tratto tanto appariscente quanto sorprendente è dato dal regime disciplinare vigente a Saffron Walden ma che costituisce una regola per le «CS» inglesi.

Il visitatore resta subito colpito dalle divise: camicia bianca e pantaloni, rispettivamente gonna nera, e questo fin su alle ultime classi del liceo.

Il clima austero della scuola è poi sottolineato ad es. dal divieto di portare gioielli, eccezione fatta per un orologio e un paio di orecchini «per studenti».

Chi poi pensa all'Inghilterra come alla patria del liberalismo tollerante arrischia di rimanere sorpreso di fronte al sistema di sanzioni previsto dalla scuola: la scala punitiva passa gradatamente dall' ammonimento attraverso il castigo durante la pausa di mezzogiorno, fin su all'isolamento in un'aula per un'intera giornata, sanzione questa che precede l'espulsione definitiva dalla scuola. I docenti assicurano comunque che l'isolamento di un allievo si verifica solo in casi eccezionali!

Un breve cenno lo merita l'onere di lavoro dei docenti. L'orario settimanale è composto da 20 ore lezione di 70 minuti, 3 ore di preparazione e disponibilità per supplenze per un totale di ca. 27 ore effettive di presenza a scuola a cui vanno aggiunte numerose riunioni, fra cui 2 settimanali obbligatorie per informazioni. Gli stipendi sono del 20-30% sotto la media ticinese.

### La politica scolastica del governo Thatcher

La politica scolastica del governo Thatcher è tanto semplice e lineare quanto conservatrice e socialmente retrograda. La scuola ha dovuto fare i conti con un taglio drastico delle risorse finanziarie. Lo stato di salute ad es. degli immobili della «CS» di una regione ricca come quella di Saffron Walden avrebbe molto da invidiare alle peggiori scuole medie ticinesi...

Il Governo attuale non si limita comunque alla compressione dei mezzi per la scuola di Stato e quindi indirettamente a favorire le «Independent Schools», ora sta passando all'offensiva anche su altri due piani: i programmi e la selettività. Il progetto attualmente più discusso concerne il curriculum nazionale. Molti docenti vedono di buon occhio un programma in grado di conferire maggior sistematicità e coerenza alla scuola inglese, ma temono che il progetto Thatcher porti ad una centralizzazione e quindi ad un controllo eccessivo su contenuti e metodi. Questi timori sembrano parecchio fondati anche perché dall'altra parte si vuole aumentare la selettività con l'introduzione di test a 7, 11 e 16 anni.

L'esito di questi progetti è ancora incerto, sicuro è per contro che l'aria che tira attualmente nella scuola inglese alle nostre latitudini farebbe rabbrivire molti.

G. Ghisla

## Artigiani nel Ticino

Il volume *Artigiani nel Ticino*, edito da Armando Dadò di Locarno è firmato, per il testo, da Walter Schönenberger e, per le fotografie, da Franco Mattei; la pubblicazione è completata con una dettagliata e aggiornata informazione di carattere economico-politico sull'artigianato ticinese a cura di Mariangela Galli.

L'impaginazione e la realizzazione grafica sono dello Studio Grafico Orio Galli di Caslano.

La fotocomposizione e la stampa sono della Tipografia Stazione S.A. di Locarno.

Le fotolito delle illustrazioni sono della Clichés Color di Giuseppe Crivelli di Lugano.

La rilegatura è stata curata dalla Legatoria Mosca di Lugano.

La risultante di tutto questo lavoro è appunto il libro *Artigiani in Ticino* che non esito a definire un'opera che fa il punto sul composto concetto attuale di «artigianato» nell'ambito culturale e, nello stesso tempo, informa sulla situazione attuale reale dell'artigianato circoscritto nella regione ticinese e mesolcinese.

Le attività e gli artigiani emblematicamente scelti e illustrati sono elencati in questi titoli: *Copritetto; Intreccio; Distillatore; Muratore; Ceramista d'arte; Cuoco; Macellaio; Sarto; Barbiere; Spazzacamino; Sellaio; Pannettiere; Tessitore; Ramaio; Peltraio; Fabbro; Ceramista; Intaglio del legno; Carta a mano; Stampa a mano; Rilegatore; Tappeto murale; Restauratore; Orafo; Giocattoli; Fonditore; Odontotecnico; Modellista; Marionette; Fotografo.*

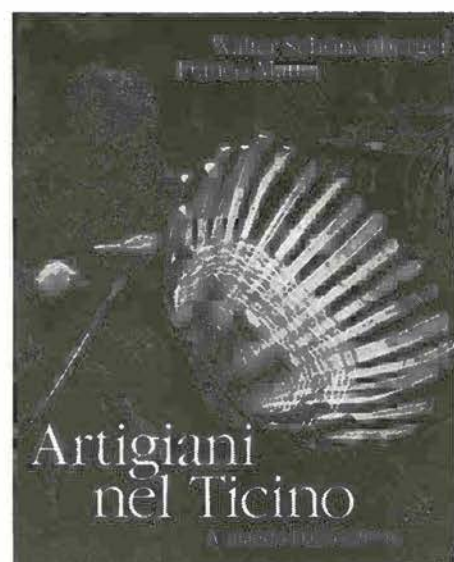
Questo elenco che, a prima vista, può apparire disorganico (ed è soltanto oggettivo) e che può apparire provocatorio, è soltanto la

logica conclusione di un ragionamento culturale in sintonia con i risultati di alcune ricerche autorevolissime nel campo dell'arte e delle scienze umane, in seno alla cultura occidentale di questo secolo. I nomi di Carl Gustav Jung e di Claude Lévi Strauss sono i primi che si possono citare e rappresentano, mi pare, con efficacia: la complessità, le opposizioni e i denominatori comuni che oggi informano il pensiero artistico, poetico e creativo.

L'*artigianato* è considerato sempre dall'antropologo «arte». L'«arte», per l'antropologo, non è altro che investire di simboli un prodotto della mano (o dei piedi).

L'eclissi di questa convinzione si determina quando l'individualismo si esaspera a tal punto da rompere il tessuto della partecipazione comunitaria.

La «morte dell'arte», citata spesso, non è altro che questa lacerazione. Ora, conseguentemente con queste convinzioni, l'artigiano (che produce con la «mano pesante» un oggetto utile e nello stesso tempo piacevole sia per la scelta del materiale sia per la scelta della forma) è un punto di riferimento per verificare la resistenza umana alla solitudine e alla massificazione consumistica. Questo, mi pare il significato più vigile del testo di Walter Schönenberger. Del resto chi conosce le opere critiche da lui prodotte (articoli, pubblicazioni, tematiche e monografiche) non si meraviglierà affatto: la sua vasta e appassionata curiosità che l'ha avvicinato alle più disparate culture e correnti di pensiero, la sua prerogativa di poliglotta e la sua personale posizione di uomo sullo spartiacque di tre culture (l'italiana nella quale vive, la francese nella quale è nato e la tedesca



nella quale si è formato accademicamente) hanno costituito una condizione di privilegio per l'osservazione di fenomeni non solo culturali... e uno stimolo che egli ha usato a buon frutto.

Il fotografo bellinzonese Franco Mattei ha conseguito al Politecnico di Zurigo, nel 1980, il diploma di fotografo scientifico e cinque anni dopo, a Basilea, la maestria in fotografia. Ha lavorato nella scuola e per i musei cantonali. La partecipazione a questo volume costituisce la sua prima opera d'autore. Di ogni artigiano ha colto con attenzione ed espressione specialmente i gesti, la relazione occhio-mano e l'ambiente di lavoro. Non si è lasciato tentare dagli effetti facili delle forme «pure». Le sue fotografie sono documenti ma anche espressione di partecipazione affettuosa. Sono giustamente datate, ma evidenziano gesti ancestrali.

**Giancarlo Zappa**

