

SCUOLA 145 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVII (serie III)

Aprile-Maggio 1988

SOMMARIO

La Svizzera, un paese plurilingue - Credere nel mistero dell'uomo dà un senso alla vita - Intelligenza Artificiale, nuove generazioni e adattamento culturale - Concluso il corso di formazione e di abilitazione per docenti di sostegno pedagogico - Collegamento dei docenti di storia nelle scuole medie ticinesi (no. 9) - La scuola montana - Per una colonia di qualità - Segnalazioni - Comunicati, informazioni e cronaca.

La Svizzera un paese plurilingue

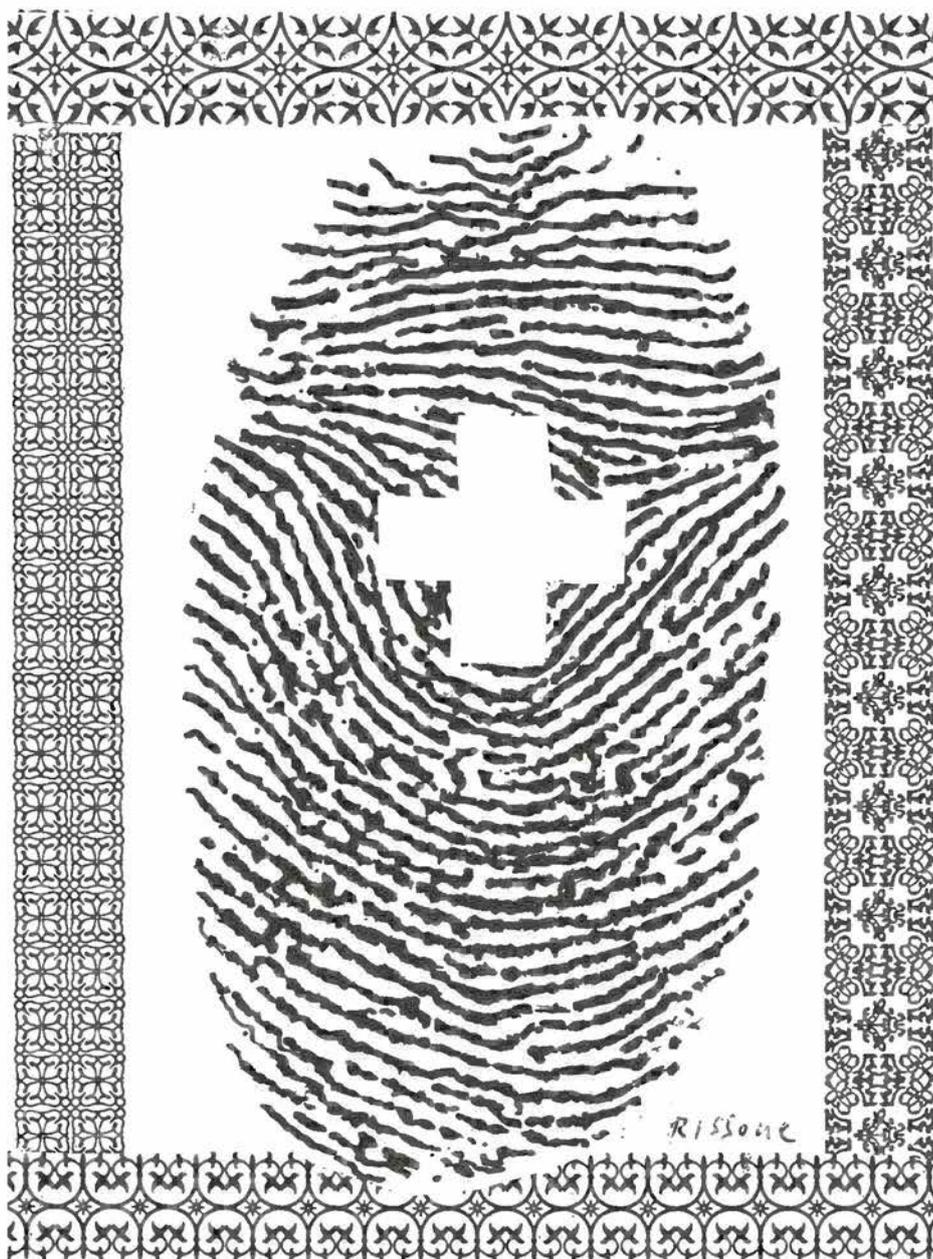
La Svizzera ufficialmente ¹⁾ e de facto è un paese plurilingue, ma plurilingui sono anche gli Svizzeri?

Nel suo studio «Mundart - Schriftsprache. Eine gesamtschweizerische Untersuchung zu allgemeinen Sprachproblemen», il Servizio di ricerca della SSR ha presentato, nel 1987, i risultati di un'indagine su alcuni problemi linguistici in Svizzera. Ecco, in sintesi, i dati che riguardano le conoscenze linguistiche della nostra popolazione.

«Buone conoscenze» in altre lingue:

- Svizzera tedesca: francese 42%, inglese 25%, italiano 19% (!).
- Svizzera francese: tedesco 31%, italiano 17% (!), inglese 16%.
- Svizzera italiana: francese 48%, tedesco 34%, inglese 8%.

Il quadro non tanto roseo del presunto plurilinguismo degli Svizzeri è parzialmente corretto dai dati di un'altra inchiesta condotta dal Servizio di ricerca della SSR. Questa volta si tratta di un'inchiesta telefonica e la formulazione delle domande è meno rigorosa («non si chiedono più conoscenze «relativamente buone» in altre lingue). Eccone alcuni dati.





Nella Svizzera tedesca, il 70% della popolazione dichiara di saper parlare almeno un'altra lingua (al di fuori della propria lingua materna); nella Svizzera romanda il 66,1% e nella Svizzera italiana il 60,8%. Attenzione: non si è chiesto quale sia la qualità di queste conoscenze!

Nella Svizzera tedesca, l'83,7% della popolazione «plurilingue» (cioè la parte della popolazione che dichiara di saper parlare almeno un'altra lingua) indica il francese come seconda lingua. Segue al secondo posto l'inglese (55,3%). La terza lingua nazionale, l'italiano, è invece parlato solo dal 40% della popolazione «plurilingue».

Una situazione analoga si presenta nella Svizzera romanda: della popolazione «plurilingue», il 60% parla tedesco, il 40,9% inglese e solo circa un terzo (32,3%) italiano.

E nella Svizzera italiana? L'87,2% della popolazione «plurilingue» indica di saper parlare il francese, segue con 57,6% il tedesco; l'inglese è invece parlato dal 23,4%.

Molti svizzeri sanno quindi parlare una seconda lingua, ma siamo ancora ben lontani da un plurilinguismo generale. Ed è ancora poco diffusa in Svizzera la conoscenza (anche elementare) di tutte e tre le lingue ufficiali.

Sebbene non tutti i funzionari in seno all'Amministrazione federale a Berna ab-

biano una sufficiente conoscenza delle altre lingue ufficiali, le autorità federali come tali devono essere trilingui: ci si può quindi rivolgere ad esse in ognuna delle tre lingue ufficiali e si ha il diritto di richiedere una risposta nella stessa lingua. Il Ticinese ha perciò il diritto di richiedere una risposta in italiano.

Il diritto svizzero delle lingue (la cui base costituzionale è molto esigua) considera l'importanza della lingua materna, sui piani individuale e collettivo. Nell'ambito privato è assicurata la libera scelta della lingua, nell'ambito pubblico invece è garantito il «principio territoriale» secondo il quale è stabilito con precisione il «territorio» di ognuna delle tre lingue ufficiali (la situazione è più complessa per il romancio). Il «principio territoriale», confermato nella sua costituzionalità dal Tribunale federale, è garante della «pace linguistica» che regna in Svizzera. Conformemente a questo principio e contrariamente agli organi federali, le autorità cantonali e comunali sono quindi, di regola ²⁾, monolingui. Nei contatti con le autorità cantonali e comunali non è ammesso l'uso di un'altra lingua nazionale che non sia quella del Cantone o del Comune. E questo principio vale anche per il Cantone Ticino!

Per la convivenza delle varie comunità linguistiche è però altrettanto importante che gli Svizzeri capiscano la lingua dei loro concittadini e che, reciproca-

mente, sappiano farsi capire. Nell'ambito dell'insegnamento linguistico, alla scuola spetta dunque un compito particolare. L'insegnamento delle lingue nazionali (e con ciò l'insegnamento dell'italiano nelle scuole della Svizzera tedesca e romanda) è anche un dovere politico.

Con l'intento di favorire il plurilinguismo in Svizzera, adempiendo così a questo dovere politico, la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha emanato, nel 1975, delle raccomandazioni che invitano i cantoni ad anticipare l'inizio dell'insegnamento della seconda lingua nazionale al quarto o quinto anno di scolarità e a generalizzare questo insegnamento in tutta la scuola dell'obbligo.

Nel 1986, le raccomandazioni del 1975 sono state completate con la definizione di «punti d'incontro» che descrivono le conoscenze linguistiche alla fine della scolarità obbligatoria e che intendono così dare un contributo all'armonizzazione del passaggio fra scuola dell'obbligo e scuole successive. Sviluppare ulteriormente il plurilinguismo in Svizzera significa però anche oltrepassare i limiti della seconda lingua nazionale e del contesto strettamente scolastico.

Come, altrimenti, potrebbe essere promossa la conoscenza dell'italiano al di fuori della Svizzera italiana? (La seconda lingua nazionale nelle scuole della Svizzera tedesca è il francese, in quelle della Svizzera romanda il tedesco).

Tutta questa problematica è ora presentata nella nuova pubblicazione della CDPE: *La Svizzera - Una sfida*³⁾.

Con le sue raccomandazioni del 1975 la CDPE invita i cantoni non solo ad anticipare l'insegnamento della seconda lingua nazionale, ma anche ad estenderlo a tutte le categorie degli allievi della scuola obbligatoria (il Ticino è quindi perfettamente «in regola»).

Si noti che, nel nostro Cantone, l'insegnamento di una seconda lingua nazionale per tutti gli allievi è tutt'altro che una novità: almeno il francese lo s'insegna da decenni nella scuola obbligatoria (dapprima nelle scuole maggiori e nei ginnasi, ora nella scuola elementare e nella scuola media). Nelle raccomandazioni del 1975 sono stati riformulati anche gli obiettivi dell'insegnamento della seconda lingua nazionale.

Compito principale di questo insegnamento è di soddisfare l'esigenza della comprensione reciproca nella Svizzera plurilingue. Sono quindi chieste le capacità che permettono, anzi agevolano l'uso pratico della seconda lingua nel

Aggiornamento e perfezionamento docenti: proroga del termine di consultazione

Il Dipartimento della pubblica educazione rende noto che, in seguito ad alcune richieste pervenute, il termine per la presentazione delle osservazioni sul progetto di decreto legislativo concernente l'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti è stato prorogato al **30 giugno 1988**.

Le osservazioni sono da inviare all'Ufficio studi e ricerche del DPE, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona.

(continua a pagina 28)

Credere nel mistero dell'uomo dà un senso alla vita

Per Sir John C. Eccles *

La carriera di Eccles è stata estremamente laboriosa: una vera e propria *odissea scientifica*, dagli studi in Australia alla cattedra ad personam all'Università di Buffalo (New York), dove insegnava per 20 ore alla settimana.

L'evoluzione in generale, fino al cervello umano: questo il tema centrale, alla frontiera della scienza, delle indagini condotte da Eccles fino agli ultimi anni, dunque sull'arco di 60 anni.

Egli racconta: «Ero *studente di medicina*. Meditavo sulla teoria dell'evoluzione, che avevo studiato all'Università e che mi appassionava per la sua enorme portata: *spiegare l'origine dell'uomo*. Mi resi conto d'improvviso che in quel gioco c'ero dentro anch'io. Fino ad allora avevo pensato all'evoluzione, come dire, dal di fuori. Come se il processo evolutivo riguardasse gli altri – animali e uomini – ma non la mia personale esistenza...»

«Filosofi e psicologi disputavano sull'uomo e sulla sua natura, senza sapere come funziona il cervello. Decisi allora che mi sarei dedicato a studiare il cervello: bisognava che ne sapessi di più, prima di tentare qualsiasi spiegazione filosofica del mio esistere.»

«Quella meditazione segnò una svolta nella mia vita.»

Ma il *vecchio tarlo filosofico* non aveva cessato di rodere. «Non è stato facile riprendere il colloquio con quel tarlo dopo tanti anni – confessa ironicamente Sir John –. Io mi sentivo impreparato in filosofia, ma mi rendevo anche conto che sul problema che mi interessava, i rapporti tra il cervello e la persona, anche gli altri, i filosofi veri, non sapevano molto. Però i filosofi possedevano un loro gergo, che io non ero in grado di emulare, e ciò mi metteva a disagio. Così non osavo esprimermi.»

Né venni incoraggiato, anzi! Nel 1951 tenni una conferenza nel Dipartimento di filosofia della mia Università in Nuova Zelanda, durante la quale cercai di spiegare il mio punto di vista sul problema mente-cervello: i filosofi mi ascoltarono con molta sufficienza e poi mi rimproverarono esplicitamente di essere un *ingenuo diletta*nte.»

Furono necessari parecchi anni per superare il timore di un nuovo insuccesso, e la seconda apparizione pubblica in veste di filosofo avvenne soltanto tre lustri più tardi, a Cambridge. Ma si trattava ancora di una voce molto timida; e gli impegni prettamente scientifici erano ancora tanti e pressanti. Il 28 ottobre 1979 il Comune di Tenero-Contrà, dove abita da una quindicina di anni, lo nominò suo cittadino onorario.

Premio Nobel per la fisiologia e la medicina nel 1963 è l'unico Nobel di Medicina tuttora vivente in Svizzera: uno tra gli scopritori del meccanismo essenziale dei neuro-trasmettitori.

L'opera di Eccles documenta il divenire della *neurobiologia* durante gli ultimi 50 anni.

Pronto a ripartire

Eccles, o del dubbio: come Socrate e Platone, è sempre pronto a ripartire. Ha ottantacinque anni ed è *ancora in viaggio*, un'odissea non terminata.

«Anch'io – dice di se stesso – continuo a crescere.»

Il principio è quello dell'interazione fra mente e cervello: da un lato il mondo spirituale dell'anima, dell'«io»; dall'altro il mondo del cervello con impulsi trasmessi ed elaborati, che possiamo sondare.

Ma attenti, avverte Eccles: «Lo scienziato del cervello è ancora all'inizio; è pericoloso credere che tutto possa essere risolto in breve tempo.»

Già Sperry, dividendo il cervello a metà, ha potuto dimostrare che non si ottengono due anime e due psiche. È vero che nei due emisferi le funzioni sono nettamente distinte: solo quello di sinistra è la sede del linguaggio, della coscienza di quanto avviene all'esterno; e, mentre ciascun occhio proietta la visione nell'emisfero opposto, il cervello destro vede ma non capisce. Non per questo l'emisfero destro è passivo: in esso

risiedono, infatti, la capacità stereognostica, il senso musicale e la capacità di calcolo. Ma poiché da destra non si ritrasmettono informazioni, ciò porterebbe ad escludere la capacità di pensiero superiore.

Si può rispondere, così stando le cose, all'eterna domanda filosofica: dov'è la sede della psiche, dell'anima, della coscienza più elevata dell'uomo? Al momento attuale – è la tesi di Eccles – si può dire che questa capacità superiore della psiche rimane nell'emisfero sinistro. In altri termini «non è che l'anima si tagli a metà: resta tutta da una parte.»

Dopo aver dedicato una vita alle scienze neurologiche, Sir John afferma: «L'uomo è un mistero, un grande mistero». Forse un miracolo...

«... Ed ecco sul tronco si rompono gemme: un verde più nuovo dell'erba che il cuore riposa: il tronco pareva già morto, piegato sul botro.

E tutto mi sa di miracolo; e sono quell'acqua di nube che oggi rispecchia nei fossi più azzurro il suo pezzo di cielo, quel verde che spacca la scorza che pure stanotte non c'era.» (Salvatore Quasimodo, *Specchio*).

Non sappiamo, forse non sapremo mai, come il pensiero si innesta sulla base fisiologica del cervello. «I milioni di neuroni cerebrali costituiscono un tipo di macchina che uno spirito potrebbe far funzionare, se uno spirito è l'agente che fino ad ora è sfuggito alle ricerche degli strumenti più perfezionati.»

«... Nessun fisico e nessun fisiologo ha la più pallida idea di che cosa succeda veramente nell'(organizzante) complessità del nostro cervello: un'entità di ordine abissalmente diverso da qualsiasi altra cosa finora studiata.»

Chimica fisica biologia non potranno mai dire, afferma ancora Eccles, «com'è la bellezza». «Sapremo che cosa succede nel

A Locarno, nella Sala del Consiglio comunale, il 27 gennaio scorso ha avuto luogo un incontro per festeggiare l'illustre cittadino onorario di Tenero-Contrà.



cervello quando ascoltiamo la musica, ma non perché ci piace». Oserei personalmente dire: per fortuna...

Sir John, mettendo in discussione il suo solido prestigio, assetato di vero ma non di immutabili certezze, ha coraggiosamente, tenacemente ricercato la verità lungo travagliate vie filosofiche, che tuttavia non sentiva primariamente congeniali.

Ricordiamo che un altro insigne fisiologo, *Walter Rudolf Hess* (1881-1973), pure premio Nobel di Medicina e Fisiologia, pure cittadino onorario del Locarnese (di Ascona), diede un contributo filosofico importante alle scienze, in particolare con l'opera *Psychologie in biologischer Sicht* del 1962. E Eccles, che ne fu entusiasta, lo andava spesso a trovare nel suo famoso Istituto dell'Università di Zurigo.

Immaginazione scientifica

Determinante sembra sia stato l'incontro con il filosofo Sir Karl Popper, con il quale Sir John collabora da più di 30 anni. Ricordiamo che Popper è stato più volte ad Ascona una decina di anni fa. I loro incontri erano animati da contrasti talvolta vivaci. Sul terreno dell'alta scienza, l'intesa perfetta non è sempre di rigore...

Ci sono due versioni in proposito - sorride Sir John raccontandole - «La mia è che Popper mi invitò a collaborare con lui, la sua che fui io a invitarlo».

Da questo lavoro a due (scienziato e filosofo) nacque il volume *The Self and Its Brain (L'io e il suo cervello)*, che potremmo chiamare anche «Il libro dei tre mondi».

Nella sua prolusione del IV Incontro Internazionale Balint di Ascona (1978), al quale incontrò Enid Balint traendone intimo piacere, Eccles affermò, con Karl Popper, di considerare che tutto ciò concerne l'esistenza e l'esperienza si situa in uno o nell'altro dei «tre mondi»: 1) il *mondo 1* è quello fisico, che comprende la materia: a esso appartiene anche il corpo e il cervello umano; 2) il *mondo 2*, mentale, degli stati di coscienza e delle esperienze soggettive che abbracciano in toto le percezioni sensoriali, le esperienze conoscitive, l'immaginazione creativa al più alto livello; 3) il *mondo 3* (che Popper ha definito della conoscenza obiettiva) comprende la cultura che coinvolge ogni uomo durante la sua vita; essa abbraccia tutte le esperienze della conoscenza: percezioni, pensieri, rappresentazioni, ricordi preservati sotto forma di codici nel *mondo 1*.

A questo punto Eccles si richiama alla visione filosofica di Popper, che prospetta tre «mondi» diversi: 1, oggettivo: le cose; 2, soggettivo: i pensieri e le percezioni; 3, il mondo della cultura. I confini sono spesso indistinti, essendo ad esempio un libro, nel medesimo tempo oggetto e veicolo di cultura. «Il mondo 3 esprime il mistero della creatività dell'uomo e la possibilità di codificare quanto noi abbiamo ereditato dal passato in un sistema ben definito».

Da un punto di vista strettamente biologico, l'evoluzione parte dai genotipi, ossia dalle caratteristiche genetiche dell'individuo, che

evolvono attraverso un comportamento di tipo fenotipico. L'aspetto culturale interviene dopo che il fenotipo è stato raggiunto. Così stando le cose, l'evoluzione ha soltanto una funzionalità limitata: costruisce una certa struttura cerebrale, non una persona. Il compito della società non è quindi di far sì che tutti abbiano i geni giusti, bensì che certe propensioni abbiano il dovuto sviluppo. Lo studio sugli animali superiori e sugli atteggiamenti istintivi di specie minori, in grado sia pure di svolgere mansioni coordinate, non aiuta molto a spiegare il salto di qualità che si verifica nel sistema umano. A caratterizzare l'uomo sono delle propensioni molto marcate che, interagendo con il sistema culturale, possono far raggiungere all'individuo livelli anche eccezionali.

Tuttavia ancora non siamo riusciti a spiegare perché, in una serie casuale di mutazioni trasmesse geneticamente e per interazione dell'ambiente, possa poi sopravvenire il grande genio: il musicista, l'artista e via dicendo.

«Io credo, afferma Sir John Eccles, che il nostro io sia una creazione soprannaturale, sia cioè quello che la religione definisce l'anima». Sir Karl Popper non lo segue in questa professione di fede: nel pieno rispetto, ricambiato, della diversità, Popper si dichiara agnostico.

Sottolinea Eccles: «Attraverso i miei studi ho capito l'unicità di ciascun individuo, in quanto creazione di Dio».

Le concezioni filosofiche di Eccles e di Popper sono molto più articolate e complesse di quanto appaia da queste note. E non di tutto comodo. Afferma infatti Sir John che *essere dualisti* oggi «è motivo di scandalo quasi quanto lo era essere copernicani ai tempi di Galileo». Non per nulla si sono scatenate le polemiche tra scienziati e filosofi... «Popper e io siamo per un dualismo interazionista: mente e cervello sono entità irriducibili l'una all'altra, ma interagiscono. Il problema è che non si sa come lo facciano».

Ma non andiamo piuttosto verso una concezione dell'uomo «totale», fisico-psichico e metafisico?

«Il carbonio del corpo umano - afferma C.G. Jung - è solo carbonio: nel profondo di se stesso la psiche non è che universo».

Ed Eccles: «È la certezza e consapevolezza del mio io profondo, unico e insostituibile, che rende necessario il termine "creazione divina". Per me non c'è altra spiegazione plausibile...». «Quando parlo, di "mistero" (e lo faccio spesso) significa per me qualcosa al di là della nostra comprensione, al di là della nostra comprensione scientifica del momento. Ma altri parlano di "mistero" - Einstein ne parla, Heisenberg pure. Io ho la mia opinione. Sherrington aveva la sua, Popper la sua...».

E nella psicosomatica, che tanto coinvolge anche l'interesse scientifico di Eccles, abbiamo da anni tolto anche il trattino di congiunzione tra *psico* e *somatico* per significare la globalità del concetto.

Mistero umano

Per Eccles la nostra società è arrivata a un punto di transizione. Dobbiamo avere il coraggio di aprire nuove porte, di ammettere che anche gli straordinari strumenti scientifici di cui attualmente disponiamo non sono sempre sufficienti per «capire». Dice:

«Io attribuisco l'unicità della mia psiche o anima ad una creazione divina e così per ognuno di noi. Faccio osservare che nessuna altra spiegazione è valida: né l'unicità genetica con la sua fantastica, improbabile lotteria; né le determinazioni dell'ambiente che non causano la nostra unicità, ma che si limitano a modificarla. Mi auguro che noi possiamo sviluppare una fede nel senso e significato di questa meravigliosa e perfino incredibile avventura che ognuno di noi ha su questa amabile e salubre terra, che è essa stessa un granello nell'infinito cosmo delle galassie.»

Pur con il ritmo intensissimo del suo lavoro attuale come docente universitario invitato in tutto il mondo, Sir John rimane affettuosamente legato alla sua biblioteca della «Ca' della Grà» a Contra, ricca di opere scientifiche anche rare, donate in larga parte alla Biblioteca di Locarno.

Ma la scienza è soprattutto un'attività immaginativa ed esplorativa: lo studioso è un uomo che partecipa ad una grande avventura intellettuale. L'intuizione è la molla di ogni conquista del sapere: «avere delle idee» è dunque la più preziosa facoltà dello scienziato.

Eccles non si è mai ritirato nella torre d'avorio della sua scienza. È uno dei pochi veri scienziati il cui lavoro non si esaurisce nella pubblicazione di saggi specialistici su organi scientifici. È uno scienziato-umanista che vorrebbe far comprendere al pubblico più vasto gli elementi essenziali delle sue ricerche.

I temi che lo impegnano sono tuttora da lui affrontati con l'energia che ancora oggi lo anima.

Eccles non si atteggia a persona importante. Giovanile in tutto, non ha mai l'aspetto del saggio vegliardo. Forse il segreto della perenne «giovinchezza» di persone come lui sta proprio nel loro bisogno di essere di aiuto all'umanità: «servir et disparaître».

Oggi come ieri, Sir John è pervaso dalla passione e dall'entusiasmo, con una vibrazione del cuore insieme con le ragioni dell'intelligenza. Per nuove ricerche e scoperte, ma anche per la vita stessa, che ci dà l'impressione di sempre vivere con impegno e fantasia: un regalo di ogni giorno che dobbiamo godere creativamente. In tutte le dimensioni del suo lavoro e del suo essere, si sente l'apertura verso gli *interrogativi* cui la vita non ha ancora dato risposta: nel pensiero che scienza e medicina aprono all'uomo egli ricerca i contenuti dell'esistenza.

Dice Eccles: «Siamo i protagonisti di una vicenda straordinaria. Ognuno di noi è un mistero umano».

Boris Luban-Plozza

* Per l'85° compleanno - 27.1.1988.

Intelligenza Artificiale, nuove generazioni e adattamento culturale

1. Circa quindici anni or sono, l'Istituto per il Futuro teneva a Menlo Park, nei pressi di Stanford, un seminario sul tema della 'percezione pubblica' del computer mettendo al centro della discussione, fra gli altri, la questione della *computer literacy*. Da allora questo concetto, col suo richiamo alla nuova alfabetizzazione, è divenuto per vari anni uno slogan o, se si preferisce, una specie di precetto sostenuto in varie sedi e circostanze, al fine di promuovere una sempre maggiore ed estesa conoscenza operativa dei nuovi strumenti di trattamento dell'informazione.

L'insistenza sulla nuova alfabetizzazione aveva buone ragioni d'essere: si trattava infatti di predisporre tutto quanto fosse necessario per avviare le nuove generazioni, di un dato contesto sociale, ad una efficiente ed efficace capacità di impiego, professionale o meno, dei calcolatori. In alcuni Paesi come la Francia, il precetto di cui parliamo fu eseguito o almeno promosso secondo una filosofia istituzionale e centralizzata, mentre in altri, come gli USA, esso fu, almeno inizialmente, attuato su una base maggiormente legata ad iniziative individuali, private o comunque locali.

I risultati delle varie strategie di informatizzazione, per quanto poco se ne conosca, sono certamente non omogenei e difficilmente valutabili. La ragione di tutto ciò è rappresentata dalla estrema rapidità con cui il settore in questione si è sviluppato e dalla qualità di tale sviluppo.

È da questa situazione tuttora assai fluida e incerta che prende valore, già *a priori*, la ricerca di Ezio Galli concernente un contesto sociale per molti versi speciale come il Canton Ticino.¹⁾

Il mercato, come spesso accade, ha per così dire creato e risolto il problema. La massiccia coagulazione dei prodotti *software* e *hardware* attorno allo standard, nel frattempo instauratosi, dei personal computer, ha infatti allo stesso tempo amplificato, potenzialmente, e avviato a soluzioni il problema dell'alfabetizzazione eliminandone in certa misura l'urgenza, consentendo una forte concentrazione dei prodotti di programmi e quindi il sorgere di una iniziale standardizzazione dei codici necessari all'impiego degli elaboratori.

Paradossalmente quindi, l'aumento vertiginoso dei computer distribuiti nella società ha condotto di per sé ad una omogeneità del loro funzionamento e del loro impiego impossibile a prevedersi dieci anni prima.

In realtà questo processo non ha affatto risposto alle esigenze e ai precetti dei sostenitori della *computer literacy* in quanto la

standardizzazione di cui stiamo parlando è consistita e consiste non in una facilitazione di apprendimento della natura e delle prestazioni del computer in quanto tale, ma in una progressiva semplificazione del suo impiego in aree di problemi molto circoscritte e comunque predeterminate dalle case produttrici in sintonia con i bisogni più diffusi del mercato (*data base*, elaboratori di testi, *spreadsheet*, programmi grafici, ecc.).

La concentrazione su problemi predefiniti e su standard operativi non hanno evidentemente alcuna relazione con la *computer literacy* né, tanto meno, con l'innalzamento generalizzato di prestazioni mentali (in particolare per ciò che riguarda la creatività), che ci si sarebbe atteso da una effettiva alfabetizzazione informatica.

È chiaro infatti che, mentre la *computer literacy* degli anni settanta si poneva come obiettivo l'avviamento delle nuove generazioni al ragionamento rigoroso, al gusto della ricerca di soluzioni efficienti ed efficaci e ad alcune forme di espressione creativa per mezzo delle prestazioni compatibili ad un computer, l'attuale standardizzazione consente unicamente di utilizzare la macchina come strumento versatile e potente ma, per così dire, relativamente chiuso all'innova-

zione individuale e soprattutto alla comprensione delle sue potenzialità.

Ciò spiega, in parte, i risultati dell'indagine di Ezio Galli, laddove rileva una forte sproporzione fra i giovani ticinesi 'alfabetizzati' nei confronti del computer e quelli, la grande maggioranza, che ne conoscono soltanto il nome e qualche generica applicazione.

2. Dopo una breve fase di esplosione entusiastica, e sottoposta alle consuete ondate polemiche che sempre accompagnano l'ingresso sulla scena collettiva di nuove tecnologie a grande attrazione e distribuzione, si è prontamente ricreato un iato piuttosto profondo fra gli specialisti del *software* (analisti e programmatori professionali) e gli utenti finali, la cui *percezione* del computer è certamente ormai stabilizzata nei termini strumentali tradizionali, e la cui *consoscenza* di tale strumento è sempre meno reale e sempre più meramente operativa.

Nel suo ritorno alla normalità, l'esplosione culturale che ha accompagnato il diffondersi dei computer ha naturalmente lasciato anche vaste tracce di una terza categoria di soggetti: i cosiddetti *hobbisti* dell'informatica, quasi sempre giovani, che si occupano con notevole impegno, come è sempre nel caso dei dilettanti, di un settore tecnologico e degli eventi che in esso accadono (nuovi linguaggi, nuove macchine, nuovi algoritmi per problemi vecchi e nuovi), senza alcun collegamento diretto né con la scuola, né coi produttori ma, al più, organizzati in club e sostenuti dalle riviste a loro dedicate.

Anche di questo vi è il segno in Canton Ticino, e Galli ha ben ragione nel sostenere che tali aree di utenti dovrebbero essere meglio riconosciute, tutelate e, data l'importanza

Mosaico II, di M.C. Escher (litografia, 1957).*)



della cosa, prima di tutto *studiate* attentamente.

Il punto essenziale da capire, a mio parere, consiste però nel fatto che, a differenza della fotografia o della stessa radio, la nuova tecnologia, pur prestandosi molto bene, come i fatti sottolineano, alla tradizionale separazione fra specialisti ed utenti, possiede caratteristiche intrinseche enormemente più rilevanti e *strategiche* per qualsiasi società e, dunque, la sua integrazione nella cultura dovrebbe essere, come si suol dire, 'monitorizzata' e organizzata con maggiore attenzione.

Mentre nessuno ha mai sentito l'urgenza di parlare di una alfabetizzazione fotografica o

radiofonica (e forse con qualche torto), l'idea della *computer literacy* aveva colto la natura *sui generis* della nuova tecnologia e la sua diretta connessione con problemi di sopravvivenza dei sistemi sociali ed economici.

I suoi sostenitori partivano infatti dal presupposto secondo il quale, parafrasando una celebre sentenza, 'l'informatica è cosa troppo seria per essere lasciata nelle sole mani degli informatici'. Tale serietà, apparsa subito elevata a non pochi osservatori e studiosi, è oggi sotto gli occhi di tutti nei suoi termini più chiari e spesso spettacolari. Il concetto di *pervasività* dell'informatica (comprendendo in tale espressione la mi-

croinformatica, l'informatica propriamente detta, la telematica e l'Intelligenza Artificiale nelle sue varie tipologie) esprime assai bene l'immagine di una tecnologia che tende ad installarsi e ad operare in ambiti più numerosi e eterogenei dell'ambiente tecnico, sia quotidiano che professionale, civile e militare, economico e scientifico.

Nonostante i mille e spesso efficaci sforzi di trovare analogie fra la sua diffusione e onnipresenza e quella di altre tecnologie di origine meno recente, probabilmente il più significativo accostamento proponibile è con la matematica. Come quest'ultima, ai suoi vari livelli (dal puro 'far di conto' all'analisi infinitesimale) ha permeato e reso esprimibili pensieri, progetti, scoperte e invenzioni, così l'informatica sta diventando l'ossatura portante di qualsiasi tecnologia e addirittura di sempre più numerose operazioni e processi qualitativi, come la comunicazione, la scrittura, la lettura, vari aspetti della ricerca scientifica, la composizione artistica.

Come la matematica, ossia il secondo alfabetismo che l'uomo ha dovuto apprendere per sopravvivere nella società e per consentire la sopravvivenza di quest'ultima nel sistema internazionale, altrettanto l'informatica pone problemi tali da far pensare legittimamente all'urgenza di derivarne un nuovo alfabetismo.

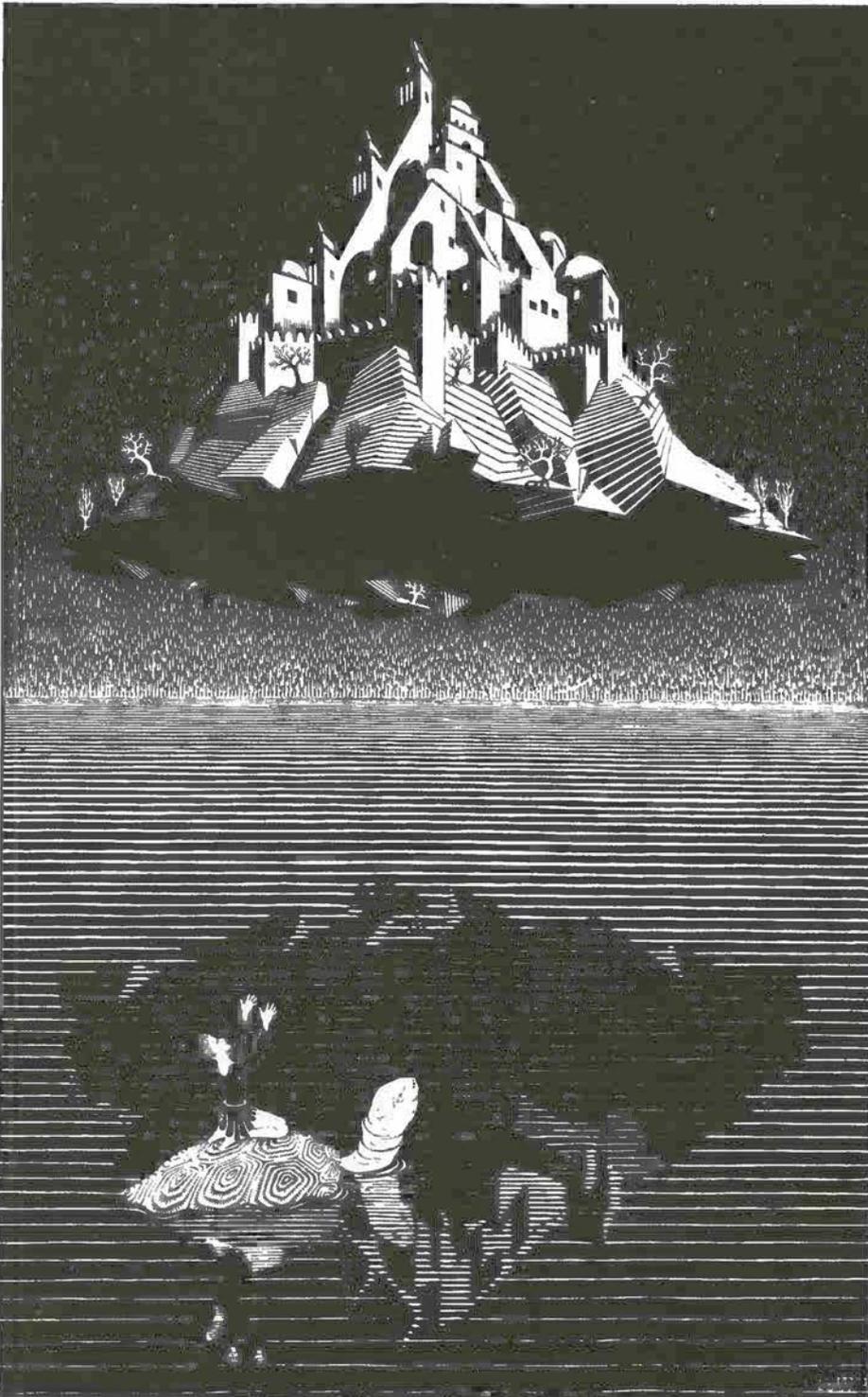
Fra i vari elementi i quali, più che quindici anni or sono, consigliano di vedere in questi termini la questione, vorrei segnalare alcuni settori decisamente strategici nei quali il nuovo alfabetismo è assolutamente necessario. Nell'elenco non indicherò le aree più ovvie, quelle in cui, cioè, l'informatica è ormai divenuta strumento indispensabile per reggere il passo con il mercato, o le professioni ingegneristiche, contabili, finanziarie e scientifiche più evolute, bensì le aree più delicate e solo apparentemente 'estreme' se si pensa alla crescente complessità della vita collettiva all'interno di un *dato* contesto sociale e *fra* contesti sociali differenti.

A. Emergenze civili di massa. In questa area, purtroppo di sempre più frequente interesse tanto teorico quanto pratico, sia la rapida, efficiente ed efficace predisposizione di interventi tecnici che una altrettanto ben orientata 'risposta' delle popolazioni, dipende e dipenderà da una sempre maggiore capacità collettiva di colloquiare con i calcolatori.

B. Eventi improvvisi naturali o sociali. Senza potersi parlare necessariamente di situazioni catastrofiche, in molti casi la più opportuna reazione collettiva ad eventi di questa natura (*black-out*, scioperi, rapidi mutamenti monetari o economici, modificazioni ambientali, ecc.) dipende e dipenderà dalla corretta e razionale interpretazione non più solo qualitativa dell'*informazione* ma da un suo trattamento ben fondato in termini di *ragionamento quantitativo*, il più delle volte statistico o probabilistico.

C. Variazioni rilevanti nei processi funzionali. L'informazione concernente andamenti funzionali o flussi come il traffico auto-

Castello in aria, di M. C. Escher (xilografia, 1928).



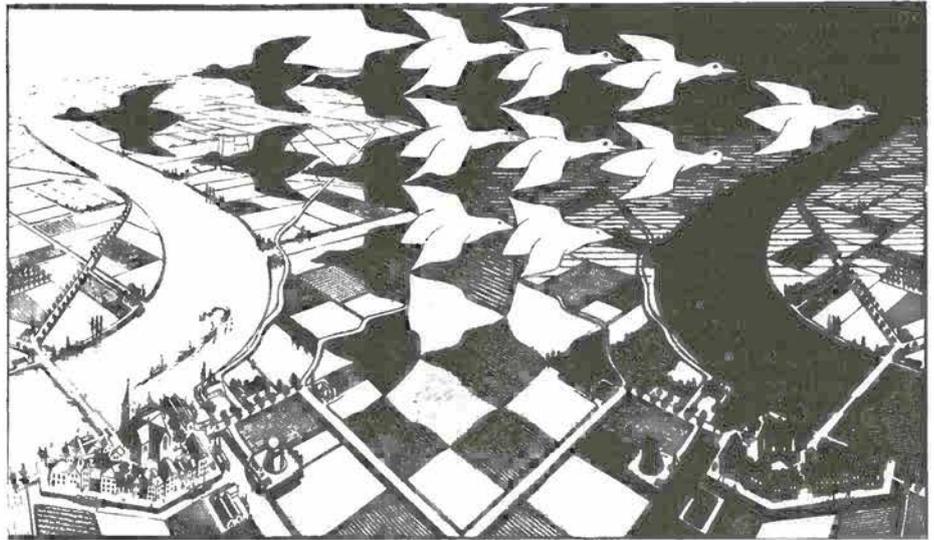
stradale, aereo o ferroviario, la disponibilità di posti in comunità quali ospedali, alberghi, parcheggi, la reperibilità stessa di informazioni presso biblioteche, banche di dati, agenzie, sono solo pochi esempi di situazioni 'normali' nelle quali il rapporto fra tempo, costi e benefici, sia in termini individuali che collettivi o concorrenziali, si deciderà sulla base non tanto di una generica facoltà di 'accesso' ai dati ma in base ad una efficiente capacità di operare con strumenti informatici.

D. Emergenze militari. In questa area, nella quale gli studi teorici, per nostra fortuna, sono per ora prevalenti sull'esperienza empirica, il trattamento dell'informazione ha ed avrà, come è intuibile e in parte noto, un ruolo sempre più essenziale soprattutto in funzione della pressione del tempo.

3. Quel che va sottolineato, a questo punto, è il fatto che in ognuna delle aree sopra descritte, e nelle mille altre che potrebbero essere citate, ciò che si richiede non è semplicemente una competenza da 'utente finale', ma una *conoscenza generale* dell'informatica. La competenza da utente finale, utile in situazioni normali per scopi normali, presenta sempre un rapido *slope-down*, una rapida caduta di efficienza ed efficacia del sistema uomo-macchina. Le sia pur potenti e versatili prestazioni che l'uomo otteneva fino ad un attimo prima dalla macchina cedono il passo ad una pressoché completa paralisi. Un televisore che si guasta, un'automobile che si rifiuta di avviarsi o un computer che, sia in termini *hardware* che *software* funziona in modo anomalo o incomprendibile sono situazioni problematiche che, a causa dello iato sopra descritto fra specialisti e utenti, possono essere risolte solo attraverso l'intervento dei primi mentre trovano *del tutto impreparati* i secondi. La sostituibilità dei ruoli è, nella società industriale avanzata, quasi del tutto impraticabile. Ma se questo è un male tollerabile, anche se porta con sé troppo spesso sprechi di risorse e pericoli da abuso o cattivo uso della tecnologia, esso diventa comprensibilmente eccessivo allorché non riguarda un settore particolare e limitato ma investe una tecnologia *portante*, ossia una tecnologia che sempre di più costituisce di sé ogni altra.

La mancanza di una alfabetizzazione in questo senso produrrà una situazione simile a quella in cui ci troveremo senza conoscere l'aritmetica o la matematica e dovendo, ciò nonostante, avere a che fare con frequenze radio su cui sintonizzarci, misure di velocità o consumo in automobile, segnalazioni quantitative di tipo monetario, medico o d'emergenza, statistiche di varia natura e interesse, e da cui *dipendesse la nostra sopravvivenza*.

Come sottolinea Galli nel suo rapporto, l'idea della nuova alfabetizzazione deve trasformarsi dunque in azione politica tempestiva, in preoccupazione costante per un settore che, d'altra parte, evolve assai rapidamente.



Giorno e notte, di M.C. Escher (xilografia a due colori, 1938).

È evidente che invocare l'intervento degli specialisti in situazioni come quelle poco sopra descritte potrebbe risultare del tutto impossibile ed è per questo che il secondo alfabetismo, quello matematico appunto, è già sufficientemente diffuso, (sebbene manchi quasi del tutto una alfabetizzazione di tipo statistico, assai più utile e necessaria nell'ambiente tecnico contemporaneo e proprio anche in relazione all'uso dei computer).

In definitiva, una alfabetizzazione informatica di sufficiente livello consentirebbe all'utente di intervenire per proprio conto nell'adattamento di programmi o nella predisposizione di algoritmi *ad hoc*, magari semplici ma efficaci, per sopperire a tutta una serie di deficienze della macchina o di situazioni improvvise o di emergenza, per le quali non abbia a disposizione soluzioni già pronte, 'chiavi in mano' e quindi di uso immediato.

4. La situazione reale, come si è detto e come l'indagine di Ezio Galli puntualmente rivela per quel che riguarda il Canton Ticino, è ben lontana da quella ideale e se ne va allontanando sempre di più. I più recenti sviluppi, con l'avvento di prodotti di Intelligenza Artificiale già in distribuzione nel mercato e con altri di prossima, presumibile introduzione, fanno pensare a nuovi ampliamenti della distanza conoscitiva fra specialisti e utenti. Ma c'è di più: l'Intelligenza Artificiale, attraverso la sua ambizione, in parte già realizzata, ad automatizzare non più solo il calcolo numerico ma anche il *ragionamento*, comporterà una ulteriore spinta verso l'adozione delle macchine su un piano esclusivamente operativo, in cui i *risultati* assumeranno un valore sempre più centrale rispetto alle metodologie necessarie per conseguirli e dunque rispetto alle procedure mentali, logiche e conoscitive, per padroneggiare il comportamento 'interno' del computer.

In certa misura, allo stesso modo in cui da anni siamo abituati ad ottenere risultati matematici da una qualsiasi calcolatrice elettronica, così otterremo, e in qualche caso già otteniamo, conclusioni logiche da mac-

chine in grado di inferire, ragionare per conto nostro. Così come nel caso della calcolatrice elettronica noi attribuiamo fiducia alle capacità matematiche interne della macchina concentrando le nostre attese sui risultati, altrettanto dovremo attribuire fiducia alle capacità e alle conoscenze interne del computer quando attenderemo da lui conclusioni, analisi logiche, deduzioni e magari consulenza in fatto di decisioni più o meno rilevanti da adottare.

Il problema fondamentale non sarà, come molti avevano paventato all'epoca dell'immissione sul mercato delle calcolatrici elettroniche, quello di un progressivo impoverimento delle nostre capacità 'naturali' di calcolare o, nel caso dell'Intelligenza Artificiale, di ragionare: la mente umana non corre alcun rischio di atrofizzazione. Il problema fondamentale consisterà invece nella successiva eterogeneità dei due elementi messi in relazione, ossia la mente dell'uomo e i programmi dei computer. Una eterogeneità che porterà con sé una nuova e speciale crescita di complessità culturale entro la quale sapranno orientarsi meglio le società che, sulla base di una alfabetizzazione informatica seria, avranno sviluppato una conoscenza diffusa, sulle nuove tecnologie quanto sulle discipline ad esse collegate, tale da consentire ad ognuno di avere ben sempre chiara in mente la natura e i limiti, cioè proprio l'eterogeneità della macchina rispetto all'uomo e quindi di intuirne sempre, almeno in linea generale, le modalità di funzionamento e di prestazione.

Sia nei confronti dell'informatica tradizionale, destinata a ricoprire un ruolo molto rilevante ancora per parecchio tempo, sia nei confronti delle tecnologie più avanzate come l'Intelligenza Artificiale, non è naturalmente facile determinare quali siano i fondamenti cui fare riferimento al fine di predisporre una efficace *computer literacy*.

È comunque certo che, dopo la fase iniziale con le sue disillusioni e le trasformazioni della materia in questione, ciò a cui si dovrebbe pensare è un progetto integrato nel quale un posto centrale sia dato alla ricerca

delle dimensioni mentali più importanti per assimilare i fondamenti dell'informatica e dell'uso corretto dei computer, così come la stessa ricerca di Galli suggerisce. Rigore e ordine mentale, capacità di autoorganizzazione e attitudini al ragionamento astratto (per citare alcune facoltà mentali ritenute di grande rilievo nei riguardi dell'informatica) non sono inclinazioni destinate ad essere necessariamente stimolate o addirittura 'indotte' dalla consuetudine con i computer. Esse devono comunque preesistere nell'individuo e nelle società ed essere rinforzate attraverso metodiche e discipline di studio *anche* o magari apparentemente lontane dall'informatica, come la logica, la statistica, la teoria dei sistemi, la filosofia e, naturalmente, la matematica. Tutte le attitudini nei confronti di queste discipline sono, a mio modo di vedere, utili anche per un efficace incontro con l'informatica ed è sulla loro base che il nuovo alfabetismo dovrebbe far conto.

Solo cercando di sviluppare con maggiore efficacia tali attitudini, indipendenti dagli stadi contingenti raggiunti dalla tecnologia *software* e *hardware* e variamente distribuite negli esseri umani, sarà possibile assicurare alle nostre società la plasticità necessaria per un'assimilazione permanente dell'informatica e soprattutto delle sue continue trasformazioni. Saper convivere con la complessità e le sue variazioni è sicuramente uno degli obiettivi più strategici della nostra epoca.

Ma proprio per questo occorre non dimenticare che, da un punto di vista evolutivo, l'adattamento umano alle nuove variazioni dell'*ambiente tecnico* è *cosa assai probabile in ogni caso*. Essa avverrà comunque, ma, ciò che dovrebbe premerci, è la speranza che essa avvenga rispettando alcune caratteristiche per noi fondamentali dell'uomo. La speranza, in altre parole, che non si verifichi una lenta ma irreversibile mutazione culturale dominata dai più forti con la relativa scomparsa dei più deboli, sia che si tratti di uomini o di contesti sociali o economici. Ciò in qualche misura, come ho detto, è inevitabile e perfino opportuno, ma non trattandosi di un problema di adattamento alla natura fisica, su cui poco possiamo influire, bensì alla tecnologia da noi stessi posta in essere, varrebbe la pena di utilizzare maggiore lungimiranza per stabilire, entro limiti ragionevoli, quali caratteri e modi d'essere dell'uomo contemporaneo desideriamo non vengano compromessi o eliminati e quali altri possiamo abbandonare senza rimpianti.

Massimo Negrotti

*) Illustrazioni: da Douglas R. HOFSTADTER, *Goedel, Escher, Bach: Un'eterna Ghirlanda Brillante*, Adelphi, Milano 1976.

1) Relazione tenuta a Lugano il 25 febbraio 1988 da Massimo Negrotti, direttore dell'Istituto Metodologico Economico Statistico dell'Università di Urbino, in occasione della presentazione del volume di Ezio Galli *Giovani e computer*, per il quale si rinvia il lettore al fascicolo no. 144 di «Scuola ticinese».

La storia dell'Intelligenza Artificiale

Gli uomini, le idee, le prospettive, di Pamela McCorduck, Franco Muzio Editore, Padova, 1987, pp. 418, L. 42000.

Tra le tante 'storie' dell'Intelligenza Artificiale, quella scritta da Pamela McCorduck, merita particolare attenzione non solo per la sua prosa, adatta ad un pubblico eterogeneo, quanto per l'abilità descrittiva che l'autrice mostra nel presentare alcuni fra gli aspetti più complessi legati sia alle intenzioni che alle problematiche che una disciplina giovane come questa implica.

Questa storia dell'Intelligenza Artificiale è in realtà una sintesi sensibile del più affascinante tentativo di riprodurre in una macchina ciò che noi consideriamo essere la nostra più importante facoltà, quella che ci identifica come esseri umani: l'intelligenza.

Accanto ad una letteratura sull'argomento, che forse troppo spesso si traduce in una critica severa, nel tentativo palese di minare i fondamenti e le implicazioni teoriche dell'Intelligenza Artificiale, il testo è in grado di offrire una chiave di lettura chiara e nello stesso tempo puntuale di ciò che, sul piano culturale, essa può significare.

Ad un atteggiamento culturale di tipo assolutistico, sia in senso negativo che positivo, dovuto in molti casi a resistenze di tipo emotivo, che ancora sfuggono nella trattazione di tematiche che implicano il rapporto uomo-macchina, l'autrice, particolarmente interessata ai problemi informatici e che ha una lunga consuetudine con i più importanti ricercatori del settore, sostituisce un atteggiamento di spontaneo entusiasmo, sempre presente nei percorsi culturali di una realtà per certi versi mitica.

L'Intelligenza Artificiale che ritroviamo in queste pagine, diventa il risultato straordinario di una tradizione culturale che lega la fantasia con la scienza, la letteratura con l'arte e la filosofia, nel misterioso tentativo umano di replicare noi stessi in qualcosa di fantastico, di essenziale.

È questo uno dei motivi per cui presentiamo questa storia, singolarmente ricca e per certi versi divertente, un'indagine su argomenti che riprendono antichi desideri dell'animo umano.

La prima parte del volume è infatti dedicata a tutta una serie di personaggi e di scenari che, sotto forme differenti sottolineano lo sforzo umano di autoriprodursi artificialmente.

Nell'antichità, attraverso costruzioni fantastiche, nel Medio Evo attraverso la speculazione filosofica, infine, in tempi più recenti, attraverso la scienza.

Prendono corpo figure mitiche come quella di Pigmalione che crea Galatea, gli ispirati automi dei teatri automatici dell'antico Egitto, l'allucinante personalità di Paracelso e i suoi tentativi di duplicare ciò che lui stesso considera il più grande miracolo di Dio, il Golem d'argilla model-

lato dal rabbino Loew in una buia notte praghese, e così via.

Sotto il profilo scientifico, Pamela McCorduck snoda la linea di pensiero che parte da Leibniz fino a Boole, la nascita della logica moderna, l'intelligenza creativa e anticipatoria di Babbage, la cibernetica di Wiener fino alla nascita dell'Intelligenza Artificiale.

L'avventura 'vera' dell'Intelligenza Artificiale comincia proprio a questo punto, una trentina di anni fa, nell'estate del '56 al Dartmouth College, dove, alcuni scienziati, fra i quali Minsky, McCarthy, Shannon, Newell e Simon, si dettero appuntamento per discutere i loro tentativi per far sì che le macchine si potessero comportare in modo intelligente.

Questi ricercatori, a merito considerati i padri fondatori della disciplina pur provenendo da ambienti culturali differenti, avevano in comune la convinzione che il migliore strumento per comprendere la mente fosse il calcolatore digitale.

Sinteticamente, il presupposto di partenza era: ogni comportamento dell'intelligenza umana può essere descritto in modo preciso, tanto da essere simulato da una macchina.

Solo più tardi e in modo profondo negli anni '70, di fronte alle limitazioni dei primi programmi 'intelligenti', ci si rese conto che la riproduzione della mente comportava la sintesi di tutta l'esperienza umana ad un tale livello di complessità che, per certi versi, appariva superiore alla stessa capacità umana di comprenderne il significato.

Su questa scia di riflessione, si colloca questa storia dell'Intelligenza Artificiale. Scrive la McCorduck: «il tentativo di creare l'intelligenza artificiale potrebbe perfino portarci faccia a faccia con intelligenze che sorpassano quella dei loro creatori, e che possano cominciare a risolvere alcuni dei problemi persistenti, anche morali, che gli esseri umani si sono creati, ma non sono abbastanza intelligenti da risolvere. Secondo una concezione meno ottimistica, l'intelligenza artificiale potrebbe rientrare proprio nella categoria dei problemi che siamo capaci di creare ma non abbastanza intelligenti da risolvere.» (p. 135)

Forse apparentemente contraddittoria o, per meglio dire incompleta nelle sue proposte teorico-sperimentali, l'Intelligenza Artificiale, solleva grazie alle sue originarie pretese speculative, una vasta gamma di problemi metodologici, conoscitivi e addirittura etici ma, e non è poco, grazie alle sue ambizioni di diventare scienza, tenta con coraggio strade nuove per approdare a originali risposte che fino ad ora non sono state date.

Daniela Bertasio
Università di Urbino

Concluso il corso di formazione e di abilitazione per docenti di sostegno pedagogico

Il corso di formazione e di abilitazione per docenti di sostegno pedagogico delle scuole elementari e medie è stato organizzato dal Dipartimento della pubblica educazione in seguito all'approvazione da parte del Gran Consiglio, il 27 novembre 1984, delle modifiche degli articoli di legge riguardanti l'istituzione dei servizi di sostegno pedagogico delle scuole materne, elementari e medie del Cantone.

I requisiti per la nomina dei docenti di sostegno pedagogico che non sono in possesso di un titolo universitario sono stabiliti negli articoli:

art. 94 ter della legge della scuola per i docenti di sostegno delle scuole elementari; «patente di scuola elementare, esperienza professionale di almeno tre anni e diploma rilasciato dal Dipartimento al termine di un apposito corso di formazione».

art. 11.3 della legge sulla scuola media per i docenti di sostegno pedagogico;

«b) titolo riconosciuto per l'insegnamento nella scuola media con almeno tre anni di esperienza professionale e diploma rilasciato dal Dipartimento al termine di un apposito corso di formazione».

Nei mesi successivi all'approvazione delle modifiche di legge una commissione incaricata dal Dipartimento ha studiato un programma di massima, un progetto di regolamento del corso e un preventivo finanziario. La commissione ha effettuato alcuni sondaggi con lo scopo di costituire un curriculum di formazione che fosse aderente ai bisogni e alle richieste dei docenti di sostegno direttamente coinvolti.

Il Consiglio di Stato, il 15 maggio 1985, ha approvato il Regolamento sul corso e ha liberato i crediti necessari alla sua realizzazione. Il corso è cominciato il 1. settembre 1985 con l'incarico della direzione e dei membri del Consiglio del corso ed è terminato il 26 giugno 1987.

Obiettivi

L'obiettivo principale del corso era di fornire ai partecipanti una formazione complementare a quella ricevuta alla scuola magistrale. Dopo aver analizzato a fondo le richieste dei docenti interessati e constatato il numero elevato di iscritti, la direzione ha deciso di organizzare un corso di tipo accademico, invitando docenti universitari a presentare gli sviluppi più recenti delle discipline che interessano l'attività di sostegno pedagogico. Questo orientamento aveva il pregio di po-

ter concentrare in conferenze dal contenuto ben definito i temi previsti dal programma. Il principale punto debole di questa scelta era quello di ridurre i tempi di approfondimento seminariale e di aumentare di conseguenza l'attività di studio personale dei corsisti.

L'applicazione dei suggerimenti e delle ipotesi di lavoro che venivano proposte durante le conferenze era garantita dalla pratica assistita. Più in generale, la pratica quotidiana del sostegno pedagogico doveva diventare il laboratorio di applicazione e di verifica delle teorie, dei metodi e dei contenuti proposti e discussi con i docenti del corso. Sostanzialmente, più che un corso di formazione, abbiamo organizzato due anni di sensibilizzazione alla necessità di un continuo aggiornamento nel campo pedagogico e di stimolazione alla riflessione personale sui problemi di adattamento e apprendimento scolastico e rispetto al proprio operare a livello di valutazione, osservazione e intervento. La continuità fra gli aspetti più teorici presentati nelle conferenze e l'attività pratica doveva essere poi verificata dai lavori scritti redatti dai corsisti per gli esami intermedi e finali.

La valutazione degli esami si basava quindi sulla capacità del singolo nell'elaborare e applicare nella pratica professionale i suggerimenti proposti durante i corsi e approfonditi con letture personali.

Partecipanti e conferenze

All'inizio del corso gli iscritti erano 53 dei quali 6 si sono ritirati poiché nel frattempo avevano sospeso l'attività di docente di sostegno pedagogico. Dei 47 che hanno concluso il corso 5 lavoravano nella scuola media e 42 nelle elementari.

Le conferenze e i seminari si sono svolti da dicembre 1985 a marzo 1987 per un totale di 208 ore-lezione, 110 ore in giorni lavorativi e 98 ore in giorni di vacanza.

Al termine delle lezioni abbiamo constatato che in generale tutte le persone invitate a tenere conferenze o/e seminari si sono impegnate a seguire le indicazioni fornite loro dalla direzione nella definizione dei contenuti e le modalità di programmazione e hanno dimostrato serietà e continuità nella conduzione dei corsi.

La partecipazione dei corsisti è sempre stata assidua: una prova chiara dell'interesse dei partecipanti è il numero estremamente ridotto delle ore di assenza che alla fine del corso ammontano solamente al 3,4% di media.

Pratica assistita

La pratica assistita consisteva in 10 incontri di due ore ciascuno, distribuiti sui due anni di corso. Ogni candidato aveva la possibilità di proporre alla direzione una persona di sua conoscenza quale docente di pratica assistita; questa scelta doveva sottostare ai seguenti criteri:



- formazione riconosciuta a livello cantonale nelle scienze dell'educazione o logopedia;
- esperienza con ragazzi in età scolastica;
- non appartenenza al medesimo gruppo regionale del corsista nel caso in cui la scelta fosse indirizzata su docenti di sostegno pedagogico o capigruppo.

La stragrande maggioranza dei corsisti ha proposto personalmente il proprio docente di pratica assistita, per i pochi che si sono trovati in difficoltà la direzione ha fornito una lista di persone disponibili.

Gli scopi della pratica assistita erano due:

- applicare nella pratica professionale le indicazioni ricevute dai corsisti durante le conferenze e i seminari;
- raccogliere le esperienze dirette da utilizzare nella redazione dei testi degli esami intermedi e finale.

L'esperienza della pratica assistita è stata considerata positiva da parte dei corsisti. L'unica critica riguarda il numero degli incontri, considerato esiguo da molti partecipanti e da diversi docenti di pratica assistita.

Esami

Gli esami previsti dal regolamento sul corso di formazione e di abilitazione per docenti di sostegno pedagogico delle scuole elementari e medie erano tre, due intermedi e uno finale. Oltre che essere una valutazione certificativa del corso, gli esami dovevano diventare un'occasione di riflessione teorica e pratica sull'attività di sostegno pedagogico. La difficoltà maggiore incontrata dai corsisti è stata quella di sottoporsi a esame dopo 10-15 anni dall'ottenimento della patente magistrale; questa situazione ha riesumato paure e preoccupazioni in alcune persone che pensavano di aver seppellito da tempo e in modo definitivo le esperienze angoscianti degli esami.

Bisogna ammettere che, per tutti e soprattutto per questi corsisti particolarmente sensibili, gli esami intermedi sono diventati delle prove necessarie per giungere serenamente e con una certa sicurezza all'esame finale, che era quello decisivo per l'ottenimento del diploma e per la valutazione definitiva.

Per facilitare il compito ai corsisti e agli esaminatori e per evitare l'insorgere di conflitti di interpretazione dei parametri di valutazione, la direzione ha redatto e distribuito un fascicolo contenente tutte le spiegazioni necessarie. Inoltre ogni corsista era seguito da un docente consigliere, che aveva il compito di fornire un contributo importante nella impostazione e nella redazione del lavoro finale.

I risultati sono stati buoni, le commissioni d'esame si sono dette soddisfatte della serietà e dell'impegno profuso dai candidati sia nella stesura dei testi sia durante la discussione d'esame.

Abilitazione

Gli articoli 94 della Legge della scuola e 11 della Legge sulla scuola media prevedono:

«I docenti con almeno cinque anni di pratica nel sostegno pedagogico al momento del-

l'entrata in vigore del presente articolo possono essere nominati previo superamento di una prova di abilitazione in analogia con l'art. 123, lett. c) della legge della scuola.»

Gli iscritti all'abilitazione erano all'inizio 12, in seguito 3 si sono ritirati perché hanno sospeso l'attività di sostegno pedagogico; dei 9 rimasti 1 era della scuola media e 8 della scuola elementare.

Gli abilitandi non erano chiamati a seguire il corso di formazione ma dovevano preparare un lavoro scritto, equivalente al lavoro finale dei corsisti, da discutere durante l'esame di abilitazione. Per la redazione del testo avevano un anno di tempo e potevano valersi della collaborazione di un docente consigliere. L'esito degli esami è stato sostanzialmente positivo.

Uditori

I docenti di sostegno pedagogico con formazione universitaria e gli abilitandi hanno avuto la possibilità di iscriversi al corso come uditori, impegnandosi a seguire regolarmente le conferenze e i seminari, ma non potevano usufruire della pratica assistita. Su 10 iscritti come uditori 4 erano abilitandi e 6 docenti di sostegno pedagogico con formazione universitaria.

Consiglio del corso

Il Consiglio del corso ha svolto un ruolo indispensabile in questi due anni; durante le sue riunioni (complessivamente 8), concentrate soprattutto nel periodo iniziale del corso, ha discusso e precisato alcune modalità organizzative importanti. Inoltre ha seguito

con interesse lo svolgersi delle attività ed è intervenuto al momento opportuno a proporre le modifiche di regolamento necessarie all'assestamento coerente e definitivo del corso.

Considerazioni finali

Questi due anni di corso hanno impegnato notevolmente i partecipanti, i collaboratori e la direzione, ma si può affermare che al termine la soddisfazione è stata generale.

Oltre a fornire ai partecipanti una formazione complementare a quella magistrale antecedente, si spera che questa esperienza abbia alimentato nei docenti di sostegno il desiderio di continuare l'aggiornamento, ispirandosi ai temi trattati e ai suggerimenti pratici ricevuti durante il corso e che tutti riescano a ricreare nuovi momenti di confronto di idee e di esperienze al di fuori delle occasioni fornite dalla frequenza a un corso di formazione o di aggiornamento.

Come già detto, l'esito del corso è stato positivo per tutti i candidati; si sottolinea che diversi lavori intermedi, finali o di abilitazione sono stati segnalati dai commissari per l'importanza delle tematiche che vi sono sviluppate e per il rigore con il quale sono state elaborate. Richiamando l'art. 33 paragrafo 2 del regolamento sul corso «Il Dipartimento è autorizzato a pubblicare integralmente o parzialmente», si ritiene importante che alcuni testi vengano pubblicati perché meritano di essere conosciuti da tutti gli operatori di sostegno, dai docenti titolari e da coloro che si occupano di disadattamento scolastico.





COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA NELLE SCUOLE MEDIE TICINESI

La consultazione sui programmi: considerazioni

A tutti i colleghi è senz'altro pervenuto il documento elaborato dall'Ufficio dell'insegnamento medio in cui sono contenuti i risultati della consultazione sulla revisione dei programmi di storia e geografia.

Nel fascicolo sono riportati i verbali di tutti gli incontri effettuati presso le sedi e le riflessioni dei vari gruppi o di singoli docenti che hanno ritenuto opportuno intervenire più precisamente: è quindi noto in tutte le sfumature il quadro d'insieme della situazione e, per così dire, lo stato di salute delle due discipline (o quanto meno della storia, perché la consultazione sui programmi di geografia è stata, nel Sottoceneri, solo parziale).

Sull'esito della consultazione possiamo certamente essere soddisfatti poiché notiamo parecchi punti di convergenza su problemi più volte e in varie occasioni sollevati. La quasi totalità del corpo insegnante non ha soltanto chiaramente espresso la propria favorevole adesione all'introduzione di un corso di storia antica e preistoria in prima media, ma ha altresì sollevato problemi e indicato soluzioni su aspetti del programma e dell'insegnamento che ci trovano del tutto consenzienti: pensiamo all'eccessivo carico di nozioni e informazioni, all'esigenza di equilibrare il momento esplicativo con quello partecipativo, alla preoccupazione di tenere sempre in debito conto le capacità linguistiche e socio-culturali degli allievi, e infine all'accento posto con maggiore insistenza sul saper fare anziché sul fare.

Detto questo non si può però sottacere l'esistenza di prese di posizione (poche per la verità) sia di gruppi di sede, sia a titolo individuale, contrarie alla revisione proposta e in particolare all'introduzione della storia antica e della preistoria.

Non vogliamo entrare nel merito delle motivazioni e giustificazioni avanzate a supporto di questo rifiuto, anche se ovviamente siamo a disposizione per qualsiasi chiarimento e confronto, ma ci conforta la constatazione che eminenti studiosi sia di storia sia di scienze dell'educazione non hanno niente da obiettare sull'insegnamento della storia

antica e preistoria in fasce di età a torto considerate non idonee alla comprensione di avvenimenti e civiltà così lontane nel tempo. Si può citare in questo senso la proposta contenuta nel documento elaborato dalla commissione creata e presieduta da Le Goff, per favorire il rinnovamento dell'insegnamento della storia e della geografia in Francia che testualmente così recita: «Bisogna spiegare la storia anche ai più piccoli, ma questi non comprenderanno l'evoluzione storica, se non dispongono di un minimo di nozioni. L'infanzia è l'età della buona memoria. Bisogna approfittare per arricchirla senza sovraccaricarla, proponendo solo l'essenziale e fornendo i metodi per riutilizzare intelligentemente le conoscenze» (*Storia e Dossier* 1987 n. 11). Ancora una volta l'accento è posto sul come si insegna.

Chi paventava o paventa un ritorno alla storia concentrata di nozioni, alla storia politico-militare, o peggio ancora alla storia generatrice unica e giusta del presente, portatrice di senso e di direzione del processo storico non ha niente da temere, se non eventualmente i propri pregiudizi.

Dalle risposte alla consultazione appare chiaramente, e in modo più esteso soprattutto nel Sottoceneri, un altro problema: il rapporto tra storia e geografia. Molti docenti temono, a torto, che venga rimesso in discussione l'abbinamento delle due discipline e che questo vada a scapito di una pratica interdisciplinare che avrebbe dato finora esiti soddisfacenti.

In realtà il problema è più complesso e non riguarda certo il blocco delle quattro ore di storia e geografia. Si tratta invece di avere le idee più chiare in relazione al cosiddetto programma integrato o più semplicemente «geo-storia».

Nessuno nega e nessuno ha mai negato la vocazione della storia alla multidisciplinarietà, anzi tutti noi auspichiamo il maggior grado di apertura e di interazione possibile tra la storia e le altre scienze sociali, tra cui quindi la geografia. La difficoltà consiste nel favorire questo incontro rispettando le esigenze scientifiche di autonomia delle due discipli-

ne: il vero problema sta qui, non in un presunto rifiuto della interdisciplinarietà.

E in questo terreno bisogna muoversi con cautela, evitando ogni forma di autoritarismo scientifico o presunto tale, poiché non si può, in nome della interdisciplinarietà, negare le specificità della storia e probabilmente della stessa geografia.

Uno studioso attento e critico come M. Gusso ha scritto pagine illuminanti su questi problemi: «la problematicità dell'area storico sociale non è di natura teorica, ma pratica: non riguarda il concetto, ma la costruzione e l'organizzazione interna dell'area, che si scontrano con la difficoltà di evitare, da un lato la frammentazione dell'area sociale e, dall'altro, con gli opposti corporativismi che tendono a produrre o spinte imperialistiche o lottizzazioni o tentativi confusi di integrazione». *La storia insegnata*, B. Mondadori, Milano 1986, p. 45.

Suo suggerimento sarebbe «un'area storico sociale composta da pochi insegnamenti distinti e strettamente raccordati» che corrisponde ai suggerimenti da noi più volte avanzati.

Che a giustificazione dell'integrazione si debba poi portare l'inevitabile supporto spaziale presente in ogni insegnamento storico non solo non è sufficiente per estromettere dall'insegnamento storico tutte le altre dimensioni e momenti della disciplina, ma soprattutto non tiene conto che la geografia storica o la geostoria sono ampiamente riconosciute e godono di giusta rispettabilità (v. la voce *géohistoire/géographie historique* nel *Dictionnaire des sciences historiques*, PUF Parigi 1986).

Ma l'integrazione viene difesa anche sulla base di altre considerazioni, tra cui una delle più importanti consiste nell'affermare che solo con una pratica interdisciplinare si è in grado di offrire una visione generale e critica della società e del suo divenire storico. Un'osservazione indirizzata probabilmente più ai sostenitori della storia tradizionale, (pochi) che non ai critici dell'integrazione.

Sul rinnovamento dell'insegnamento della storia nella direzione indicata dalla «nuova storia» nessuno dubita, ma bisogna cercare di cogliere i punti fermi, consolidati, del nuovo indirizzo e non acriticamente trasportare nell'insegnamento tutto quanto avviene nel campo della ricerca: nel limite del possibile l'insegnamento ha bisogno di certezze, non di confusione. «L'egualitarismo delle rievolutione è legittimo nella ricerca, ma nell'inse-

gnamento non è ammissibile perché sono le finalità che gli si assegnano a determinare la graduatoria di validità di contenuti e dei nuclei problematici da proporre all'apprendimento e ad offrire criteri di selezione»; e tutto questo è tanto più vero quando si tratta di ragazzi di 11-15 anni. (Ivo Mattozzi, *Quaderni storici* n. 43, Mulino, Bologna, pag. 271). D'altra parte le insidie e la problematicità del rapporto tra «Annales» (il cui richiamo è ovviamente d'obbligo in questo ambito), «nuova storia» e interdisciplinarietà è stato messo a fuoco da parecchi illustri storici; tra i tanti F. Furet, in un saggio significativamente intitolato *Al di là delle Annales* così si esprime: «L'oscillazione senza limiti su ciò che è storico rischia di moltiplicare l'insignificante. In effetti l'indeterminazione di questo immenso campo che si presuppone segnali l'esistenza di una "nuova storia" comporta il perseguimento indefinito di nuovi oggetti di ricerca, emergenti dai casi della vita e aventi come unico fondamento l'intuizione di un giorno o la moda di una stagione».

E poco oltre, per rendere più esplicito il proprio pensiero: «Ciò che è accaduto è assai semplice da ricostruire. Questo allargamento del campo si è spesso realizzato attraverso un matrimonio della storia con un'altra disciplina già strutturata, come la demografia: (...) è nata così la demografia storica, o la storia demografica che è l'esempio più puro, in quanto il più semplice, del rinnovamento dello studio del passato con l'aiuto di una scienza sociale particolare. Ma l'esten-

sione del campo storico si è anche incrociata con delle discipline molto meno chiaramente definite, ad esempio la sociologia, o anche dei tipi di oggetti di ricerca che non avevano ancora avuto la dignità di scienza particolare, come le mentalità: d'un tratto lo storico si è trovato a fare del bricolage, prendendo un concetto qui, un metodo là, una tecnica da un'altra parte ancora». (*Il laboratorio della storia*, Il Saggiatore, Milano 1985, p. 40 e segg.).

Si potrebbe continuare, ma queste citazioni crediamo siano sufficienti per dimostrare la difficoltà della discussione in atto e il pericolo di confusione che è possibile generare con avventate e radicali prese di posizione. Compito della scuola media crediamo sia quello di avviare l'allievo alla comprensione del passato e del presente in un gioco continuo e necessario di ripetuti confronti e richiami attraverso l'esame e lo studio di contenuti e argomenti significativi e ricchi di valenze, in grado di offrire disparati approcci metodologici e di affinare tecniche di abilità. Ma per impostare un simile insegnamento è necessario fissare delle gerarchie, trovare dei criteri di selezione, stabilire obiettivi formativi e strumentali; un compito oggettivamente difficile e al quale tutti noi stiamo lavorando per il bene della scuola. Ma è possibile trovare un incontro senza prima aver delineato con maggiore precisione le aree delle discipline in esame? È possibile concepire un insegnamento ricco e stimolante, nel pieno riconoscimento della pluralità delle visioni culturali, privilegiando un insegna-

mento spesso indifferente alla gerarchia dei contenuti? E per di più giustificato in nome della priorità delle metodologie o, peggio ancora, in nome del 'tutto è storia'?

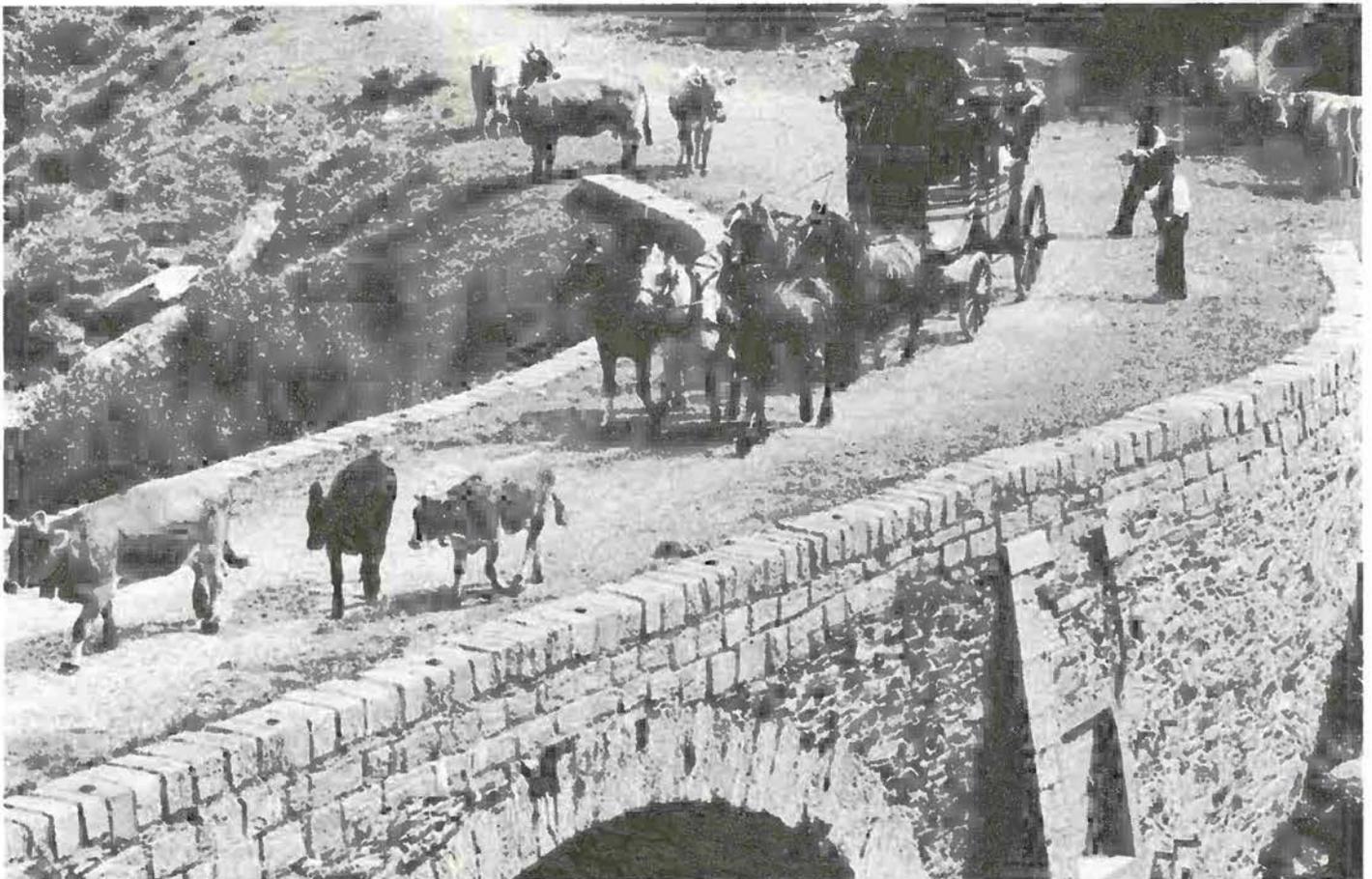
Non si vuole, ovviamente, con queste riflessioni, condannare l'esperienza di anni di insegnamento. Siamo persuasi che il lavoro svolto con impegno, passione e convinzione da molti nostri colleghi abbia dato esiti positivi, stimolanti e anche innovativi, in particolare grazie alla diffusione di nuove metodologie, di nuove strategie didattiche, alla raccolta e all'impiego di nuova documentazione; ma siamo anche convinti che l'«integrazione» abbia contribuito a diffondere un'immagine della storia troppo angusta e povera di contenuti e di stimoli, costretta in un meccanismo troppo rigido, deterministico e unilaterale, che lascia dubbi sul piano scientifico e limita la libertà di insegnamento.

Siamo coscienti delle difficoltà nel trovare nuove soluzioni, ma crediamo si debba andare verso una ridefinizione dell'insegnamento della storia che privilegi il contatto e le relazioni con le scienze sociali e sia anche in grado di offrire conoscenze generali, consapevolezza metodologica e capacità riflessive sulla base di una selezione di conoscenze il più possibile differenziate e rappresentative, senza l'illusoria pretesa di voler costruire l'ennesima storia generale.

**Angelo Airoidi
Giulio Guderzo
Gianni Tavarini**

La diligenza postale del San Gottardo, sul ponte della vecchia strada all'inizio della Tremola, in un viaggio rievocativo del 1980.

(Foto Giuliano Giulini, Airoidi)



Cambiamenti del manuale e cambiamenti della didattica

«Collegamento» - *Sembra che negli ultimi anni, gli insegnanti di storia siano tornati in massa al manuale: come si deve interpretare questo fenomeno?*

Dr. Brusa - È sempre bene conservare un margine di ambiguità ai cosiddetti fenomeni di massa. Ma è ugualmente salutare, credo, concedersi delle interpretazioni positive. Ad esempio, che gli insegnanti di storia tentino di recuperare alla loro disciplina un minimo di concretezza: almeno quella che si riesce ad avere per il programma di italiano o di matematica. Questo desiderio potrebbe voler dire un maggior interesse verso un «libro» di storia. Si deve poi mettere nel conto il fatto che i libri stessi sono in qualche modo cambiati. Soprattutto quelli delle medie inferiori. Quale superficialmente (le foto, gli inserti colorati); quale più in profondità, cercando di favorire un insegnamento migliore, tutti hanno cercato di modernizzarsi. E questo tentativo è indubbiamente percepito da un'utenza, gli insegnanti, che, per quanto molto frustrata, è estremamente sensibile alle istanze della modernizzazione.

«Collegamento» - *Tutto positivo, dunque, in questo ritorno?*

Dr. Brusa - Naturalmente no. Viene in mente il vecchissimo aneddoto dell'orologio fermo, che segna l'ora giusta almeno due volte al giorno. Ci sono molti insegnanti che non hanno mai cambiato nulla nella loro professione. Usavano il manuale venti anni fa; hanno continuato ad adoperarlo negli anni della contestazione; oggi si ritrovano, loro malgrado, *à la page*. A questi si aggiungono altri, effettivamente disillusi da esperienze generose, ma forse condotte con una ragionevolezza non eccessiva. Ci sono poi le nuove leve, entrate da poco nella scuola e che si ritrovano fra le mani «il manuale»: ed è straordinario osservare come nell'uso che ne fanno, nelle critiche e nelle discussioni che propongono, ripercorrono l'intera avventura di domande e di ricerche, vissuta dai loro colleghi più anziani in questi ultimi anni. Jean Piaget direbbe che ripercorrono nella loro ontologia di singoli professori l'intera filologia della specie insegnante. È stupefacente come la scuola non riesca a costruirsi una memoria razionale delle proprie esperienze e dei propri errori e obblighi ciascuno a ricominciare ogni volta daccapo.

«Collegamento» - *È possibile descrivere in breve quest'«esperienza», sulla quale converrebbe costruire in futuro?*

Dr. Brusa - Nel nostro recente passato il manuale ha focalizzato l'insieme delle insoddisfazioni che si provavano nell'insegnare (e nello studiare) storia. E, in particolar modo, quelle che riguardavano le modalità e gli scopi dell'insegnamento, da una parte; quelle che riguardavano i contenuti, dall'altra. Insomma la crisi era complessiva (e completa): il manuale ha avuto il grande merito di attirarla su di sé, di renderla concreta ed evidente. Che la questione vera fosse quella dei contenuti e dei metodi lo si è capito dopo. Ne sono una testimonianza i convegni numerosi che negli ultimi dieci anni si sono tenuti in Italia. È giusto, perciò, che il manuale esca dal mirino degli interessi e delle critiche e riprenda il suo ruolo modesto ma utile di strumento.

Penso che oggi la questione possa essere posta con chiarezza e con semplicità: da un lato ci sono i problemi didattici. Questi devono essere affrontati con la ricerca e con la preparazione professionale. Dall'altro lato ci sono gli strumenti della didattica e tra questi c'è il manuale. La didattica formula le «domande». Il manuale deve cercare di rispondere al maggior numero di queste.

«Collegamento» - *Procediamo con ordine, e cominciamo dalle domande didattiche. Ce ne puoi fare l'elenco?*

Dr. Brusa - Provo ad organizzarle, suddividendole in richieste che riguardano i metodi di insegnamento e in richieste che riguardano i contenuti (nella pratica, è ovvio, è abbastanza difficile scindere i due aspetti). Il primo mi è un po' più chiaro: mi sembra diffusa abbastanza l'idea che la storia non debba essere unicamente appresa per racconti; che le immagini possano essere un buon mezzo per fare storia; che l'apprendimento della storia sia in realtà l'apprendimento di una somma di operazioni storiografiche.

Il secondo aspetto, quello dei contenuti, è, invece, alquanto più oscuro: si condivide un po' tutti che la storia politico-diplomatica non debba più essere l'unica storia da apprendere e che – perciò – si debba far spazio alla storia sociale, quella delle mentalità e della vita quotidiana, ecc. Si condivide, ancora, il fatto che la somma dei contenuti (il programma) non può più essere presentata come «La storia» e conserva intatto il suo valore la denuncia di etnocentrismo che alcuni anni fa Marc Ferro aveva rivolto a tutti i programmi di insegnamento della storia oggi in vigore nei vari Stati: ma, quando si tenta di definire una nuova «summa» delle

conoscenze storiche, vengono meno certezze e proposte condivise.

Credo che ciò accada anche perché questa questione non è affatto risolvibile attraverso procedure di lavoro didattiche. Essa impegna il mondo della ricerca, l'organizzazione del suo sapere e delle sue rilevanze. E, forse, ne riflette la crisi.

Ma ciò accade soprattutto perché la scelta dei contenuti dell'insegnamento è un potentissimo indicatore – politico e culturale – del modo con il quale una collettività legge il proprio mondo e individua il proprio posto nel mondo contemporaneo. E questo modo è oggi decisamente in crisi, sia a livello individuale, sia a livello collettivo.

Per questo ritengo che la questione dei contenuti sia molto più grande di quella didattica. Che essa «sorga a monte» come si diceva alcuni anni fa e che, perciò, per il momento, non consenta che soluzioni «di ripiego», nelle quali prevalgano il buon senso, la cultura personale, la modestia, il senso della concretezza didattica.

«Collegamento» - *Se le cose stanno così, la produzione di un manuale è oggi un'operazione alquanto problematica.*

Dr. Brusa - Naturalmente continuano a esistere editori che pubblicano manuali come se nulla fosse accaduto, negli ultimi anni, confezionando magari in carta patinata e con qualche foto «sempre la stessa storia». Tuttavia alcune istanze dei docenti sembrano essere state recepite: un collegamento più stretto con la ricerca, ad esempio. A partire dagli anni settanta è cresciuto, infatti, il numero dei manuali scritti direttamente dagli storici. Com'è ovvio, questo passo avanti ha creato un nuovo problema: come obbligare dei docenti universitari a scrivere in modo intelligibile per allievi di dieci-tredici anni. Ma la possibile soluzione di questo problema consiste forse in un ulteriore passo avanti, per il quale probabilmente le case editrici debbono ancora attrezzarsi: l'individuazione di un linguaggio *adatto* agli allievi (quindi non un linguaggio «più facile» ma un medium che si presti alle diverse operazioni richieste agli allievi).

Ugualmente recepita sembra (sia pure con le necessarie differenziazioni) la richiesta di una storia «a vari livelli»: anche se su questo punto credo si stia verificando una spaccatura verticale fra insegnanti. Infatti una storia rigidamente politico-diplomatica garantisce, per così dire, una continuità narrativa all'intero programma. Dà, perciò, la sensazione della razionalità dello studio complessivo. Una storia a vari livelli, invece, trova la sua unitarietà soltanto nelle capacità operative e organizzative di chi la gestisce. E questo aspetto sembra interessare fortemente le fasce di docenti più capaci e sensibili, ma naturalmente richiede un sostegno professionale che non sempre esiste. Di qui una forte divaricazione tra i manuali, che oramai si dividono in due gruppi, riconoscibili addirittura dal volto delle pagine, i quali si dirigono su due aree di mercato compresenti nella nostra scuola: «i narrativisti» e «gli operativisti».



Museo Nazionale del San Gottardo – Gruppo di viaggiatori in sosta sul Passo all'inizio del XX secolo.
(Foto Luc Chessex, Losanna)

In questa diversificazione testuale del manuale trova il suo spazio l'iconografia, le cui regole furono messe a punto al principio di questo decennio da Scipione Guarracino e da Dario Ragazzini: le immagini non sono un semplice supporto dello scritto, ma sono un veicolo autonomo di informazioni storiche. Dal punto di vista del manuale, questa utilissima regola didattica si traduce immediatamente in un problema di costi: commissioni per ricerche iconografiche possibilmente originali; ma anche investimenti per tecniche di riproduzione estremamente sofisticate (perché si possa operare su di un'immagine questa deve essere ad altissima 'risoluzione').

La quota di insegnanti che preme per un apprendimento operativo della storia richiede poi manuali che presentino apparati di sostegno sempre più ricchi. Qui la differenza col passato anche immediato è vistosa. Le vecchie domandine, presentate nei modi più vari («per ricordare»; «pensiamoci su» ecc.) cedono il passo ad apparati di esercizi che rendono il testo di storia un po' simile a quello di matematica.

La spinta dei docenti verso la metodologia e l'epistemologia ha indotto gli editori ad arricchire il proprio prodotto di numerosi documenti (iconografici e scritti): con esiti molto diseguali. In effetti si deve riconoscere che manca una «cultura di uso» del documento in classe e, di conseguenza, le proposte non sempre risultano efficaci e praticabili in forme economiche (con tempi limitati).

A metà degli anni settanta circolava un manuale per le superiori che ho sempre giudicato felice. Era scritto da Procacci e da Farolfi – due storici –, ma non godeva presso gli insegnanti di eccessiva considerazione. Motivo? Era troppo «esile». Il fatto era, invece, che risultava il primo manuale edito in

Italia che facesse un grandissimo uso di materiale cartografico, di diagrammi e di istogrammi: mezzi che veicolano quantità enormi di informazioni, in spazi brevissimi. Il grosso problema è che queste informazioni bisogna saperle tirar fuori.

Anche in questo vedo un grande cambiamento in un buon numero di insegnanti che, proprio perché hanno preso la giusta confidenza con questi strumenti, cominciano ad apprezzare manuali che offrono questo tipo di informazioni.

«Collegamento» - *Da quanto dici emerge un quadro di collegamento fra strutture editoriali e scuola. C'è, dunque, da essere ottimisti?*

Dr. Brusa - Ad essere molto fiduciosi nel libero mercato o nel capitalismo illuminato, sì. Purtroppo, la questione mi sembra un tantino più complicata. In sintesi, il quadro dovrebbe essere questo: negli ultimi anni emergono delle richieste degli insegnanti per rispondere adeguatamente alle quali occorre: nuova ricerca (con i necessari investimenti in termini umani e materiali); nuove figure professionali (ad esempio: chi è oggi «esperto» in «linguaggi storici adatti ai bambini»?); nuove attrezzature produttive (e, dunque, nuovi e più costosi investimenti). Un tempo, per fare un manuale di successo, bastava una buona redazione; oppure un bravo autore, dalla mano felice. Oggi la costruzione di un manuale si frammenta in un numero abbastanza alto di specialisti: ad esempio le équipes che scrivono i manuali francesi raggiungono la trentina di individui. Ora, per «governare» questa nuova situazione, in Italia esiste solo e unicamente il mercato. La situazione è paradossale: i nuovi strumenti sono costosissimi e perciò devono aver un grande successo per ripagare

gli investimenti. Un editore «furbo», con bassi costi e con operazioni di «facciata», può essere premiato anche con un successo molto inferiore. Nessuno, oggi, lo obbligherebbe a fare un manuale dignitoso, semplicemente perché nessuna autorità (politica o scientifica) si è mai data la pena di stabilire dei «paradigmi» di correttezza, ai quali adeguarsi per convenienza o per osservanza.

E, d'altra parte, quella «quota di mercato» che attualmente richiede manuali intrinsecamente innovativi è sicuramente quella che attualmente lavora di più, senza averne adeguati riscontri professionali...

«Collegamento» - *Torniamo al punto di partenza. Infatti, se la situazione è così aleatoria, forse è meglio costruirselo da soli, il manuale. Almeno si sarebbe sicuri di avere il prodotto che ci serve.*

Dr. Brusa - Credo che questa dovesse essere una buona soluzione, venti anni fa, quando ancora in Italia la richiesta di innovazione didattica degli insegnanti di storia era complessiva, totalizzante, alquanto nebulosa. Allora il «manuale autoprodotta» poteva essere una risposta efficace.

Oggi, semplicemente non è una risposta. Non ne ha le caratteristiche, perché si può essere ottimisti o pessimisti, ma le nostre risposte devono in qualche modo riguardare la situazione che esaminiamo. E se la lettura che ho fatto si avvicina un po' alla realtà, bisogna chiedersi: quale dei problemi viene risolto, se il manuale ce lo facciamo da soli? Se la risoluzione di questi problemi (o il semplice affrontarli) richiede figure professionali specializzate e investimenti, dobbiamo rispondere: nessuno. A meno di non ricadere in quella lettura dei bisogni didattici indistinta, onnicomprensiva e un po' idealizzante degli anni scorsi.

C'è, invece, un nuovo spazio per l'attività di «produzione creativa» del docente, sicuramente gratificante, economica e realizzabile. Infatti, in questa impostazione didattica analitica e puntuale, alla quale cerco di ispirarmi, si devono individuare con precisione gli obiettivi (conoscitivi e di abilità) che è possibile raggiungere col manuale: cioè con il «libro di storia per tutti».

È certo che moltissimi obiettivi non potranno mai essere attivati con questo strumento: primi fra tutti quelli che riguardano le indagini sul locale, su documentazioni particolari (archivi, scavi, musei), sul vissuto. Su questi importanti aspetti della programmazione di storia, il docente deve intervenire producendo sia la strategia (l'unità didattica) sia il materiale di studio: in qualche modo un «manuale» di storia, utilizzabile localmente.

Ma a questo punto, il nostro discorso abbandona il problema del manuale e affronta un nodo didattico centrale: quello della progettazione di un curriculum che, a mio giudizio, deve saggiamente mescolare conoscenze di ordine generale (siamo tutti «cittadini del mondo») e locale: ciascuno di noi occupa un luogo preciso della storia.

La lettura e la storia: qualche riflessione

Le riflessioni che seguono intendono contribuire alla definizione del rapporto esistente tra apprendimento della storia e comprensione di un testo scritto, soffermandosi in particolare sulle procedure didattiche che un insegnante può utilizzare in caso di difficoltà di lettura da parte dell'allievo.

La scrittura costituisce tradizionalmente il medium privilegiato dell'insegnamento della storia; questo fatto, che non esclude né per il presente né per il passato il ricorso all'utilizzazione anche di fonti orali, iconografiche, ecc., non è tanto il frutto di una scelta didattica cosciente e deliberata, quanto il risultato di un processo legato da un lato all'affermazione progressiva della scrittura come mezzo di comunicazione, dall'altro alla facilità con cui la fonte scritta può essere riprodotta: la riproducibilità della fonte è stata funzione della sua utilizzazione didattica, portando ad una maggiore fruizione delle fonti scritte rispetto a quelle di altra natura. Non è infine estraneo al privilegiamento didattico delle fonti scritte il fatto che su di esse la storia in epoca moderna abbia costituito alcuni dei suoi primi saperi specialistici: la paleografia e la diplomatica.

Tre sono le varietà di testo scritto di largo impiego nell'insegnamento della storia: il documento o la narrazione scritta, il manuale o la monografia, il saggio di critica storiografica. L'apprendimento della storia da parte dell'allievo relativamente a questi materiali può avvenire però solo a condizione che egli sia in grado di affrontarli linguisticamente; la capacità di lettura e di comprensione di un testo scritto sono pertanto prerequisiti essenziali perché l'allievo possa procedere a quelle attività che più propriamente si caratterizzano come attività del sapere storico: dapprima l'analisi e la critica delle fonti, e in secondo tempo la ricostruzione di aspetti del passato dell'uomo.

Didatticamente si pone pertanto la priorità di una tematica linguistica su una tematica storica: la reperibilità sul mercato editoriale di numerosi saggi relativi all'uso del documento o del saggio critico ci induce ad occuparci in questa sede esclusivamente della tematica linguistica, sulla quale sono state condotte fino ad oggi riflessioni principalmente dal punto di vista della progettazione di un curriculum per la lettura.¹⁾

Consideriamo innanzitutto il fatto che la «comprensione» di un testo non è risultato immediatamente e facilmente acquisibile da parte di un allievo. Capire un testo richiede abilità specifiche a seconda dei caratteri del testo stesso; non solo: la stessa «comprensione» non può essere definita univocamente, in modo definitivo, ma solo in relazione agli obiettivi che di volta in volta l'insegnante si propone di raggiungere attraverso la lettura del testo. Occorre quindi preventivamente chiarire quali siano i caratteri di un

testo storico e quali siano gli obiettivi più generali che attraverso la lettura si possono perseguire.

Esaminiamo dapprima questo secondo aspetto: come si possono specificare gli obiettivi della lettura? Possiamo ragionevolmente supporre che un testo letto sia stato capito quando l'allievo è in grado di: a) capire il significato delle parole utilizzate nel testo; b) capire il significato delle frasi di cui il testo si compone; c) capire il significato del testo nel suo insieme; d) riconoscere l'appartenenza del testo ad una classe (quella dei testi di storia, appunto, distinta dalla classe dei testi scientifici, letterari, ecc.); e) individuare la coerenza del testo (intesa come non contraddittorietà, come logica unificante le diverse parti). Questi punti non pretendono certo di esaurire la gamma dei possibili obiettivi della comprensione del testo: ci limitiamo alla loro considerazione in quanto sono quelli operativamente più utili al nostro discorso. Il raggiungimento degli obiettivi può essere programmato dal docente con una serie di esercizi costruiti appositamente in funzione dei singoli apprendimenti; ciò che più conta è che l'allievo sia costretto ad operare alternando la lettura selettiva (tendente a reperire nel testo singole informazioni) alla lettura globale (il cui scopo è di individuare le caratteristiche logico-formali del testo, la sua funzione, la sua coerenza, il suo significato complessivo). Per i primi tre obiettivi sopra indicati, si può pensare ad esercizi di tipo chiuso (vero/falso, scelte multiple), in quanto ciò che occorre verificare è la capacità dell'allievo di operare una parafrasi o di stabilire un'equivalen-

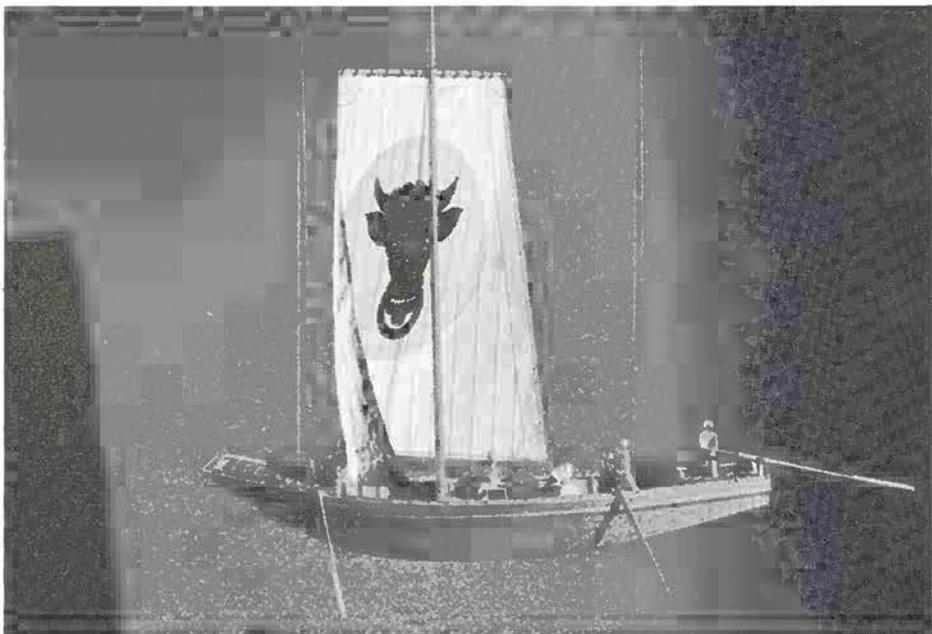
za di significato tra parole, frasi o l'intero testo, e parole o frasi che gli vengono fornite dall'insegnante. Per gli obiettivi successivi sembra invece più utile ricorrere ad esercizi più complessi, nei quali l'allievo sia chiamato a trovare nel testo parole, espressioni o interi periodi che non appartengono originariamente al testo stesso, e che vi sono stati introdotti per produrre contraddizioni, salti logici, ecc.; oppure esercizi in cui l'allievo debba ricomporre un testo dopo che è stato diviso in varie parti e queste sono state riscritte in disordine; oppure ancora esercizi in cui l'allievo è tenuto a dividere il testo in paragrafi, assegnando a ciascuno di essi un titolo.

Riteniamo comunque utile osservare che ai fini di una lettura selettiva si può anche ricorrere ad altri esercizi: selezionare nel testo le date e disporle sulla linea del tempo; selezionare i nomi di personaggi, classi sociali, attrezzi di lavoro, attività economiche, o qualunque altro elemento su cui l'insegnante intenda focalizzare l'attenzione dell'allievo; trovare la corrispondenza tra gli elementi di due liste: ad esempio una lista contenente le loro principali attività, o le date di nascita e morte, o altro ancora.

Allo stesso modo possono essere utilmente proposti altri esercizi partendo dalle caratteristiche logiche del testo sottoposto alla lettura dell'allievo. Per quanto concerne i caratteri di un testo si può utilizzare la classificazione proposta da Werlich²⁾, che distingue tra: a) testi descrittivi (quelli in cui l'autore manifesta la propria esperienza della realtà privilegiando la percezione nello spazio); b) testi narrativi (in questo caso viene privilegiata la percezione nel tempo); c) testi espositivi (ad essere privilegiate sono l'analisi, la sintesi e la generalizzazione); d) testi argomentativi (in cui prevalgono il confronto e il giudizio tra diverse ipotesi); e) testi regolativi (dove domina la programma-

Museo Nazionale del San Gottardo – Modellino di barca per il trasporto di persone, merci e animali sul Lago dei Quattro Cantoni.

(Foto Luc Chessex, Losanna)



Didattica della Storia

Un corso a Pavia

A Pavia, presso la sede degli assessorati all'Istruzione e alla Cultura di quell'Amministrazione provinciale, si sta svolgendo un corso di Didattica della Storia di concezione nuova nel panorama accademico italiano.

Organizzato dal Dipartimento Storico Geografico di quella Università in stretta collaborazione con il Provveditorato agli Studi (che, a livello provinciale, ha competenze amministrative paragonabili a quelle del nostro DPE) e con l'Amministrazione provinciale che se n'è addossata il finanziamento, il Corso si rivolge a docenti di Scuola media (di Storia, Geografia, Italiano secondo l'ordinamento vigente in Italia) e a studenti universitari iscritti ai Corsi di Storia Moderna e Storia del Risorgimento. Questi ultimi lo frequentano come un seminario al cui termine sono tenuti a superare un colloquio, valutato ai fini degli esami nei corsi sopra menzionati.

Magna pars del Corso è uno specialista noto e apprezzato dai nostri lettori, il dott. Antonio Brusa. Con lui è il prof. Maurizio Gusso, che dirige il Laboratorio milanese di Didattica della Storia e che prima o poi speriamo di poter portare in Ticino per qualche incontro di aggiornamento.

Il Corso, ormai quasi al termine, è iniziato, l'11 gennaio, con la prolusione del prof. Brusa sul tema: *I problemi della didattica della storia*.

Nelle sue lezioni il prof. Brusa ha poi trattato i seguenti argomenti:

- *Comprendere e usare il testo. Le prime abilità.*
- *Il senso del tempo: il laboratorio delle date e delle durate.*
- *I documenti fra ricerca e didattica.*
- *Storia e geografia.*
- *Educazione civica e storia.*

Il prof. Gusso, nei suoi contributi, ha sviluppato i seguenti temi:

- *Il dibattito italiano sulla didattica della storia.*
- *Criteri per una progettazione curricolare di storia.*
- *Dal piano di lavoro personale alla programmazione didattica.*
- *I modelli di spiegazione nei manuali di storia.*
- *Obiettivi, verifiche, valutazione.*

Alcuni docenti delle medie italiane hanno inoltre presentato esempi di unità didattiche svolte nelle loro classi.

Il Corso si conclude infine con l'intervento di due docenti dell'Ateneo pavese, i proff. Giulio Guderzo e Xenio Toscani, i quali riferiranno su alcune esperienze didattiche.

Ricordiamo ai lettori che Antonio Brusa e Maurizio Gusso sono, assieme a Scipione Guarracino e Alberto De Bernardi, i direttori del quadrimestrale di storia e ricerca didattica «I viaggi di Erodoto», del quale è stato recentemente pubblicato il terzo numero.

zione di comportamenti umani). Applicando questa classificazione ai testi storici di uso didattico, possiamo individuare i caratteri specifici di ciascun testo. Nel documento e nella narrazione si possono ritrovare da uno a tutti i caratteri di un testo: pensiamo ad esempio alla descrizione del monte Adula fatta da Strabone (testo descrittivo); al racconto di Cesare relativo ai rapporti tra Elvezi e Romani (testo narrativo in parte, ma in parte espositivo e anche argomentativo); a documenti che riproducano statuti, editti, costituzioni, ecc. (testo regolativo). Il manuale e la monografia hanno invece carattere narrativo, descrittivo o espositivo, mentre nel saggio di critica storiografica emergono, per definizione, i caratteri espositivo e argomentativo.

Una volta individuato il carattere (o i caratteri) del testo, si può procedere con una serie di esercizi miranti a far sì che essi vengano trovati anche dall'allievo; anche in que-

sto caso le prove del tipo vero/falso o scelte multiple paiono particolarmente adatte; da non trascurare per altro anche esercizi di selezione, come quelli consistenti nell'individuare in un testo composito le parti di carattere descrittivo o narrativo, ecc. Contemporaneamente sarà opportuno che gli allievi, oltre ad individuare le caratteristiche del testo, apprendano anche una corretta strategia di interrogazione del testo stesso: le domande da porre di fronte ad un documento regolativo non sono le stesse che vanno poste ad un testo descrittivo. Da questo punto di vista è opportuno sottolineare che non è possibile pretendere che l'allievo, messo di fronte ad un testo, sappia immediatamente rispondere ad una richiesta del tipo «Commenta il presente testo», in quanto non dispone ancora delle strategie che gli permettono di selezionare i contenuti rilevanti del documento, né tanto meno sa con quali criteri il documento debba essere affrontato. È

invece necessario guidarlo progressivamente alla scoperta del testo con domande più precise, miranti a ottenere dapprima la comprensione, poi la selezione delle informazioni più rilevanti, poi l'analisi delle caratteristiche del testo sottoposto alla sua attenzione.

Un ulteriore elemento che l'insegnante deve tenere in considerazione nella scelta dei testi è costituito dalla difficoltà che il testo presenta; per un allievo il testo è tanto più difficile quanto più esso si discosta dal suo «standard» linguistico. Per gli allievi della scuola media inferiore la difficoltà di un testo può essere definita nei termini di: lessico specialistico, sintassi complessa (con prevalenza dell'ipotassi sulla paratassi), uso non referenziale del linguaggio, struttura argomentativa o espositiva (nel senso indicato da Werlich), uso di registri linguistici molto formali. Questo abbozzo di classificazione può essere molto utile al docente nel caso di insuccesso dell'allievo nella comprensione del testo, in quanto la comprensione stessa può essere verificata con esercizi costruiti ad hoc per superare le diverse difficoltà; così si potranno formulare esercizi sulla comprensione lessicale, oppure chiedere all'allievo di riscrivere alcuni periodi complessi in forma sintatticamente più semplice, oppure di riscrivere parti del brano usando un registro linguistico meno formale. Laddove l'esercizio non viene risolto, il docente ha modo di capire immediatamente il tipo di difficoltà linguistica che ha prodotto l'insuccesso, intervenendo con le opportune spiegazioni o con altri esercizi più semplici. Inoltre occorre anche tener conto del fatto che per l'allievo è difficile comprendere tutto ciò di cui non ha esperienza, ciò che non gli è familiare: anche in questo caso le proposte di testi complessi dovranno seguire un criterio di gradualità.

Resta infine da interrogarsi, prima di concludere, su quali possano essere i motivi di fallimento nell'apprendimento della comprensione di un testo. La problematica è, a questo proposito, assai complessa, particolarmente qualora la si voglia affrontare da un punto di vista psicologico. Nell'impossibilità di esaminare in questa sede in modo compiuto i risultati delle più recenti ricerche³⁾, ci limitiamo a fornire alcune indicazioni didattiche di massima. L'insuccesso nella comprensione di un testo può essere addebitato in linea generale a tre fattori: a) una carenza di informazione, nel caso in cui l'allievo non disponga delle conoscenze lessicali necessarie per la comprensione del testo; b) una carenza di abilità, che può andare dall'incapacità di leggere, all'incapacità di operare una lettura selettiva, o globale; c) una carenza di strategia, che si verifica allorché l'allievo non sa riprodurre in nuove circostanze le abilità già esercitate in precedenza. Anche in questo caso è necessario che all'atto della verifica il docente possa disporre di batterie di test che gli permettano di localizzare puntualmente il motivo dell'insuccesso: solo a questa condizione è infatti possibile stabilire un programma di recupero calibrato sulle carenze effettive dell'allie-

vo, intervenendo non in modo generico ma solo sulle «strozzature» verificatesi nell'approfondimento.

È comunque ovvio che una procedura didattica come quella sopra esposta non può affrontare con ambizione di successo particolari disfunzioni nell'abilità di lettura come ad esempio quelle che si esprimono nella dislessia; per esse il ricorso ad un sostegno di tipo specialistico che non compete, comunque, al docente, è d'obbligo. Analogamente si impone il ricorso al servizio di sostegno pedagogico nel caso di gravi carenze nella capacità tecnica di lettura di un testo.

Ecco ora, a titolo d'esempio, alcuni esercizi relativi all'accertamento della comprensione di un testo. Iniziamo fornendo il testo nella sua versione originale.

La Riforma di Zwingli

«Una situazione religiosa per molti versi analoga a quella esistente in Germania favorì in Svizzera il sorgere di un nuovo movimento riformatore intorno a Ulrico Zwingli. Nato a Wildhaus nel 1484 da famiglia agiata, Zwingli studiò prima a Vienna e poi a Basilea, abbracciando la carriera ecclesiastica. Come predicatore al seguito dei mercenari svizzeri venne in Italia nel 1515 assistendo alla battaglia di Marignano.

Al suo ritorno in Svizzera, ormai conquistato dall'ideale di una religiosità pratica incentrata sostanzialmente sulla morale evangelica, continuò la sua attività di sacerdote dedicato prevalentemente alla predicazione ricavata dalla lettura del Nuovo Testamento, che egli leggeva nell'edizione greca originale.

Appartiene a questo periodo di tempo, quando era parroco a Zurigo, l'inizio della

sua polemica con Roma contro gli abusi e i privilegi del clero e contro alcune prescrizioni ecclesiastiche. Ma Zwingli, movendo dalla lettura della Bibbia e dalla meditazione su alcune concezioni della Riforma, giunse ad elaborare una dottrina originale, indipendente dal luteranesimo. Per Zwingli il peccato originale assumeva il significato di una malattia, che lascia intatte le possibilità di raggiungere la salvezza.

Anche per Zwingli la Bibbia è la sola fonte di autorità; nega il celibato dei preti, abolisce la devozione alla Madonna e il culto dei Santi, rivendica la libertà di predicare.

Da Zurigo, dove la Chiesa zwingliana cominciò ad organizzarsi a partire dal 1520, quando il Consiglio della città ordinò che si predicasse la sola dottrina che scaturiva dalla Bibbia, la Riforma si diffuse in altre parti della Svizzera. Ma la Riforma di Zwingli non ebbe la diffusione e l'ampiezza del luteranesimo e del calvinismo. Nella lotta contro i cantoni rimasti fedeli al cattolicesimo, Zurigo fu lasciata sola e Zwingli trovò la morte, nel 1531, nella battaglia di Kappel. La sua opera verrà continuata in Svizzera da Enrico Bullinger.»

Il testo costituisce una riduzione e un adattamento tratto dal volume di S. Pezzella *La riforma protestante*, D'Anna, Messina-Firenze 1974, pagg. 22-24.

Su di esso si può chiedere all'allievo di operare nei seguenti modi:

1) Spiegare il significato delle parole o delle espressioni seguenti: analoga; carriera ecclesiastica; mercenari; religiosità pratica incentrata (...) sulla morale evangelica; dedicato; polemica; prescrizioni ecclesiastiche; celibato; scaturiva.

2) Trascrivere il primo periodo del primo e del terzo paragrafo con parole proprie.

3) Indicare se le seguenti affermazioni sono vere o false:

a) Zwingli pensava che nella pratica l'uomo dovesse seguire i comandamenti contenuti nel Vangelo;

b) Zwingli pensava che si dovesse combattere contro i privilegi e gli abusi della Chiesa;

c) Zwingli riteneva che ogni cristiano dovesse obbedire oltre a ciò che comanda il Vangelo, anche a quanto ordina la Chiesa;

d) Zwingli riteneva che le verità religiose fossero solo contenute nella Bibbia;

e) secondo Zwingli i sacerdoti non devono sposarsi;

f) secondo Zwingli non bisognava essere devoti né alla Madonna né ai Santi;

g) secondo Zwingli ogni cristiano era libero di predicare secondo coscienza.

4) Trovare nel testo tutte le date e disporle sulla linea del tempo.

5) Sottolineare (o trascrivere) tutte le frasi che si riferiscono alla vita di Zwingli; sottolineare o trascrivere tutte le frasi che si riferiscono alle idee religiose di Zwingli.

6) Indicare quale delle tre continuazioni riportate dopo ogni frase è quella corretta:

a) Prima della Riforma la situazione religiosa della Svizzera era:

– completamente diversa da quella esistente in Germania;

– simile a quella esistente in Germania;

– uguale in ogni particolare a quella esistente in Germania.

Museo Nazionale del San Gottardo – Momenti della storia militare svizzera.

(Foto Luc Chessex, Losanna)



b) Zwingli predicò le sue idee religiose basandosi:

- esclusivamente su quanto è scritto nel Vangelo;
- su quanto è scritto nel Vangelo e su quanto afferma la Chiesa;
- prevalentemente su quanto affermava la Chiesa.

c) Le idee religiose di Zwingli sono:

- in gran parte le stesse idee di Lutero, di cui Zwingli «copiò» ogni aspetto della Riforma;
- in parte coincidenti con quelle di Lutero: ma Zwingli le formulò per proprio conto e in modo originale;
- completamente diverse dalle idee di Lutero, che Zwingli non ebbe mai modo di conoscere.

d) La Riforma di Zwingli si diffuse:

- in tutta l'Europa;
- solo in Svizzera, in tutti i Cantoni;
- solamente in alcuni cantoni svizzeri.

Oltre a questi esercizi il testo si presta anche ad altre operazioni: è possibile, ad esempio, distribuirlo agli allievi senza alcuna divisione in paragrafi e chiedere loro di operarla, assegnando ad ogni paragrafo un titolo; oppure riscrivere il testo «mescolando» i diversi paragrafi (disponendoli, ad esempio in questa sequenza: paragrafi n. 2, n. 1, n. 3, n. 5, n. 4) e assegnando il compito di ricostruire l'ordine originale. Un'ennesima operazione può essere quella di inquinare il testo, o una sua parte, con elementi estranei e chiedere all'allievo di trovarli; ad esempio, in riferimento al paragrafo n. 5:

«Da Zurigo, dove la Chiesa cattolica zwingliana cominciò ad organizzarsi a partire dal 1520, quando il Consiglio della città ordinò che si predicasse la sola dottrina che scaturiva dalla Bibbia e dalle prescrizioni della Chiesa, la Riforma si diffuse in altre parti della Svizzera. Ma la Riforma di Zwingli non ebbe la diffusione economica e l'ampiezza del luteranesimo e del calvinismo ebraico. Nella lotta contro i cantoni rimasti fedeli al cattolicesimo, Zurigo non fu lasciata sola e

Zwingli trovò la morte, nel 1531, nella battaglia di Kappel. La sua opera *contro la Riforma* verrà continuata in Svizzera da Enrico Bullinger.» (Il corsivo indica gli elementi estranei al testo originale).

Se si vuole poi che l'allievo rifletta sulla struttura del testo, si può proporgli una lista di opzioni tra cui scegliere quelle che nel testo sono realizzate, chiedendo inoltre di giustificare il perché della propria scelta riportando i brani corrispondenti. Ecco un esempio: «A tuo parere il brano: a) racconta fatti; b) descrive; c) enuncia delle regole; d) esprime dei giudizi; e) fa dei confronti. Scegli una o più delle possibilità indicate e riporta qualche frase del testo che giustifichi la tua scelta». Un esercizio simile al precedente consiste nel chiedere all'allievo di scegliere tra una seconda serie di opzioni (il testo parla di: religione, storia economica, storia politica, teologia, storia della popolazione), giustificando anche in questo caso le proprie scelte con degli esempi.

Una volta che il testo sia stato correttamente recepito dall'allievo, sarà possibile procedere ad una serie ulteriore di approfondimenti di carattere più strettamente storico, ponendo domande, ad esempio, sulla battaglia di Marignano, su quale periodo della

storia aveva visto rinascere l'interesse per le lingue classiche, sul calvinismo, ecc.

Un lavoro didattico di questo genere richiede naturalmente una strutturazione di volta in volta adeguata alle esigenze della classe e può produrre risultati positivi non solo per quanto concerne l'apprendimento della storia, ma anche quello dell'italiano; in questa prospettiva diventa essenziale una stretta collaborazione tra i docenti delle due discipline, in modo da delineare una piattaforma di comuni obiettivi perseguibili in entrambe le materie: in questo caso pare proponibile un'integrazione delle due materie, anche nel caso che il loro insegnamento sia affidato a due docenti diversi.

Giuseppe Negro

¹⁾ Cfr. a questo proposito D. BERTOCCHI, *Curricolo di lettura, lettura nel curricolo*, in AAVV, *Insegnare la lingua. Comprensione del testo*, Mondadori, 1982.

²⁾ E. WERLICH, *A text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg, 1976.

³⁾ Per una panoramica critica sulle più recenti acquisizioni della psicologia relativamente ai problemi della lettura, cfr. C. PONTECORVO e M. PONTECORVO, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Mulino, 1986.

Il programma di scuola media: una proposta di lavoro

Una premessa

Accettiamo con una certa riluttanza di partecipare a un dibattito che, viziato anche da contrapposizioni personali, porta spesso a classificare ogni intervento o a sostegno degli «integratori» o a sostegno dei «disintegratori». Noi non facciamo il gioco di nessuno (tant'è vero che abbiamo impostato il

programma che presentiamo senza consultare prima né l'esperto di storia né quello di geografia). Riteniamo positivo, per molte ragioni, abbinare l'insegnamento della storia a quello della geografia, dando forma a un itinerario didattico che tenga conto degli obiettivi specifici delle due discipline, senza tuttavia operare una divisione formale.

Questo in base a esperienze fatte, più che per posizioni teoriche a priori. È quello che abbiamo cercato di realizzare anche quest'anno, introducendo la preistoria e la storia antica nel programma di prima media. Non dubitiamo che altri preferiscano invece separare più nettamente i due insegnamenti: non intendiamo proporre qui il modello, ma semplicemente una possibilità, una soluzione che peraltro potrà essere soggetta a cambiamenti e ripensamenti dopo questa prima esperienza.

Il programma

Lo spazio a disposizione è scarso. Dobbiamo forzatamente presentare la sequenza di unità didattiche con indicazioni estremamente sintetiche.¹⁾

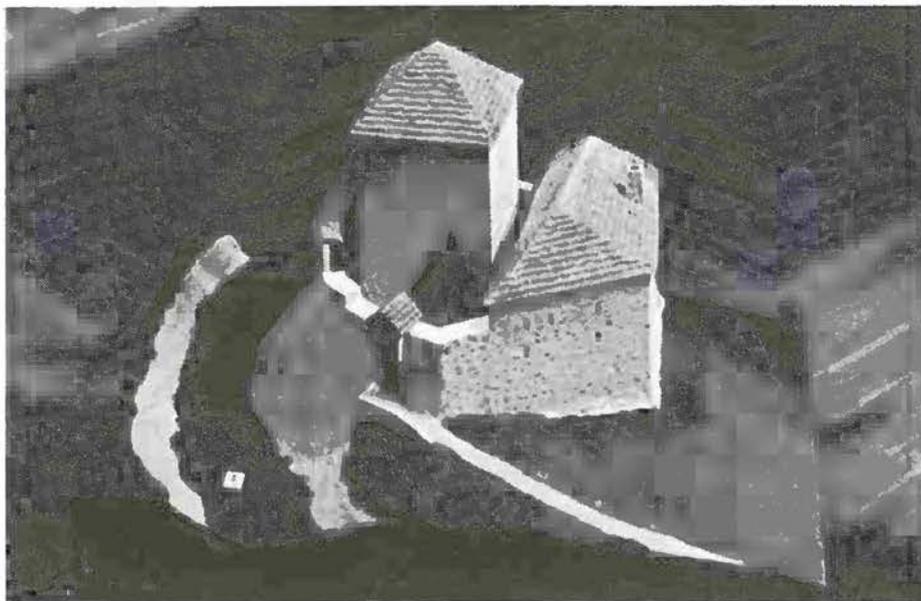
1. L'Isola del tesoro:

il rapporto uomo-ambiente

Attraverso alcune riflessioni che prendono lo spunto dal romanzo di Stevenson, i ragazzi giungono a una schematizzazione di questo tipo: «l'ambiente condiziona le scelte

Museo Nazionale del San Gottardo - Modellino del castello di Attinghausen (UR).

(Foto Luc Chessex, Losanna)





Museo Nazionale del San Gottardo – Il servizio postale nella vecchia Confederazione.

(Foto Luc Chessex, Losanna)

degli uomini; le scelte degli uomini modificano l'ambiente.²⁾

2. Il Ticino attuale:

economia, demografia, ecologia

Si tratta, in pratica, di una sintesi di buona parte del «vecchio» programma. Il Ticino attuale viene studiato con particolare attenzione al rapporto uomo-ambiente, tenendo conto anche della prospettiva storica (Ottocento-Novecento). Questa unità è utile come momento di verifica e di «omogeneizzazione» delle conoscenze che i ragazzi, con esperienze scolastiche diverse, hanno acquisito alle elementari (studio d'ambiente).³⁾

3. I bisogni fondamentali dell'uomo

Questa unità, di taglio antropologico, fa da cerniera tra la prima parte del programma e la seconda, dedicata alla preistoria e alla storia antica. Mediante lo studio di una popolazione di cacciatori-raccoglitori, cioè di una cosiddetta «società semplice» (quest'anno abbiamo scelto i boscimani), si giunge all'individuazione dei «bisogni fondamentali» dell'uomo.⁴⁾ Un confronto con la nostra cultura – quindi con un altro modo di affrontare questi bisogni – permette di introdurre il discorso dell'identità dei bisogni e della molteplicità delle risposte: un primo germe di relativismo culturale che dovrebbe servire da antidoto alle reazioni etnocentriche che potrebbero sorgere nello studio di società «primitive», «lontane», comunque diverse.

4. Il Paleolitico

Dalla diversità nello spazio alla diversità nel tempo: ritroviamo i popoli cacciatori-raccoglitori collocati però nel passato.

5. Il Neolitico

Con la rivoluzione agricola l'uomo comincia a modificare l'ambiente. Il passaggio dalla

caccia-raccolta all'agricoltura-allevamento viene seguito su scala mondiale, con qualche accenno alle diverse caratteristiche (piante, animali) dei vari nuclei della rivoluzione agricola. Si passa poi allo studio dei mutamenti generati dalla rivoluzione neolitica; lo sviluppo delle città e la stratificazione sociale sono esemplificati con:

6. Tre civiltà agricole:

egizi, maya, cinesi

Le tre civiltà, scelte in tre continenti diversi per evitare una storia troppo «occidentale», vengono viste separatamente e infine confrontate tra loro.

7. Verso l'unificazione del Mediterraneo

Si passano in rassegna rapidamente le varie fasi storiche che hanno caratterizzato il Mediterraneo, dalle prime civiltà sorte intorno ai grandi fiumi fino all'unificazione romana.⁵⁾

8. I romani

Ci si riavvicina, con questa unità, allo spazio regionale. Partendo dai resti archeologici presenti nella Svizzera italiana, si individuano alcune caratteristiche dell'impero romano (cultura materiale, strade, ecc.). Il discorso viene esteso a tutta l'area romana e ad altri aspetti (organizzazione amministrativa, esercito, commerci, ecc.).

9. Unità conclusiva

È tuttora in fase di elaborazione (per la strutturazione di questo programma ci siamo mossi in modo pragmatico, pur tenendo presenti alcuni riferimenti; l'itinerario è stato costruito proprio «in itinere»). Si tratterà comunque di un'unità che, riprendendo brevemente i temi toccati nel corso dell'anno, metterà in evidenza i due discorsi che attra-

versano tutto il programma: il rapporto uomo-ambiente e la pluralità delle culture come esito di risposte diverse a bisogni comuni.

Programma di storia? di geografia?

Programma di storia, geografia e antropologia culturale.

Programma di scienze umane.

Daniilo Baratti
Giorgio Tognola

Febbraio 1988

¹⁾ Qua e là il lettore potrà avere l'impressione di trovarsi di fronte a «salti» troppo ardui. In realtà nella pratica didattica i passaggi da un tema all'altro risultano assai meno bruschi che in un'esposizione sommaria come questa.

²⁾ Nulla di nuovo. Cfr. G. MEZZETTI, *Geografia 1*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, cap. 1.

³⁾ Al di là di questa funzione «omogeneizzante», per ora non abbiamo ritenuto di poter tralasciare completamente il discorso sul Ticino. Si potrebbe invece prendere in considerazione questa eventualità nell'ambito di una ristrutturazione dei programmi nell'arco dei quattro anni. Ci permettiamo di suggerire questa soluzione: spostamento dell'ora di «civica» in quarta e aggiunta di un'ora nella stessa classe. Si avrebbero così 2 ore di geografia, 2 di storia e 2 di «introduzione alla vita politica e sociale e all'analisi della realtà socio-economica regionale», con ampie possibilità di lavori di ricerca. La Scuola media potrebbe così assolvere meglio, e proprio nell'ultimo anno dell'obbligo scolastico, il compito di «preparare il cittadino di domani».

⁴⁾ Nella formulazione semplificata, adottata con i ragazzi: bisogno di cibo e acqua, di riparo, di «stare assieme», di comunicare, di trasmettere tecniche, idee e comportamenti, di «spiegare la propria esistenza», di riti collettivi, di espressione artistica. Cfr. per es. P.K. BOCK, *Antropologia culturale moderna*, Torino, Einaudi, 1978.

⁵⁾ Sulla scia di F. BRAUDEL, *Il Mediterraneo*, Milano, Bompiani, 1987, cap. «L'alba».

La scuola montana

Ha quasi vent'anni (il suo «battesimo» ufficiale, vale a dire la risoluzione dipartimentale, risale al 1974 anche se, ovviamente, le sue sperimentazioni sono di un po' d'anni prima) eppure non è conosciuta ancora da tutte le scuole elementari ticinesi (dagli altri ordini di scuola, poi, non parliamo). Si chiama scuola montana (o «verde», o «bianca») e si traduce nella possibilità di soggiorno durante un periodo prolungato (una settimana o anche dieci giorni per certe scuole) per le classi di secondo ciclo in una sede un po' particolare, solitamente situata nei paraggi degli impianti di risalita per lo sci alpino.

Dal punto di vista educativo si tratta di un momento molto importante: la dilatazione temporale della vita sociale dell'allievo nel gruppo di classe, non più solo sui banchi di scuola ma anche nella consumazione dei pasti o nel primo risveglio mattutino per esempio, permette infatti la creazione implicita di occasioni pedagogiche «nuove», stimolanti e più incisive.

Con i nuovi programmi di scuola elementare viene cioè ribadita la predominanza metodologica sui contenuti (niente deleghe al «cosa» hanno appreso gli allievi ma irrinunciabile obiettivo focalizzato sul «come» l'hanno appreso): cosa si può pretendere di più della possibilità di una situazione di vita «a tu per tu» coi propri compagni ed il proprio docente 24 ore su 24? Il quale farà davvero testo non per le cose che dice, ma per il modello offerto anche al di fuori della tradizionale immagine pedagogica.

In altre parole, una sorta di raffineria degli obiettivi educativi: l'educazione affettiva e sociale, il rispetto di sé, l'autonomia e le norme di vita sociale, già preconizzate praticamente nell'ambiente speciale «classe» hanno la possibilità di essere «fissate» e approfondite nell'ambiente più speciale ancora «scuola montana».

La scuola montana non ha però significati soltanto educativi: offre infatti circostanze programmatiche praticamente «uniche». Essere sul posto per un determinato studio d'ambiente (come può essere l'analisi delle vie di comunicazione in quel di Airolo, l'indagine botanica sulla Strada Alta, la ricerca storica del microcosmo «villaggio» in Val Bedretto) è altro lavoro che non leggere cartine o vedere diapositive. Oppure si pensi alla situazione comunicativa che si viene a creare stando una settimana o più lontani dalla famiglia: l'esigenza di raccontare e descrivere l'esperienza per gli allievi non può essere sottovalutata: la creazione di giornalini (richiedenti competenze multiple) soffoca infatti il rischio di artificiosità possibile in classe.

Ancora: le attività espressive. Preparare una veglia vuol dire rimboccarsi le maniche per disegnare cartelloni o costruire manualmente mini-scenografie, oppure darsi una

regolata alle corde vocali e magari anche a certe capacità ginniche. Tutte proposte che di solito vengono dagli allievi stessi, è questa l'indicibile importanza.

Queste per sommi capi e dette piuttosto brutalmente, sono solo delle possibilità operative fornite dal contesto «scuola verde» (autunnale o primaverile). Per quanto riguarda invece la «scuola bianca» (o corso di sci) l'essenza è costituita dall'apprendimento o approfondimento dello sci alpino. Accanto al nuoto, in supplemento alle «normali» attività ginniche, si tratta di un bel lusso offerto agli allievi ticinesi, un lusso per altri paesi addirittura inimmaginabile. Ovviamente anche questa pratica sportiva non è fine a se stessa, anzi. Nell'organizzazione di questa particolare settimana vengono solitamente, e opportunamente, privilegiate attività non richiedenti sforzi fisici. Durante i momenti «liberi» viene dato spazio al «riposo attivo» come possono essere concepite in un simile contesto la lettura libera, quella da parte dell'insegnante, certe piccole attività ma-



nuali, la visione critica di determinate immagini, fisse o mobili.

Il fascino della scuola montana è costituito dalle infinite possibilità operative che il docente si trova a disposizione. L'opportunità di diversificare continuamente attività (sen-

Un piano settimanale di attività – Classe quarta elementare

Gli allievi vengono divisi in tre gruppi di lavoro per poter portare avanti lo studio d'ambiente iniziato lo scorso anno.

Attività dei gruppi

I. gruppo:

Le case più tipiche di Airolo.

- visita alle case
- intervista alle persone
- schizzi e studio sui materiali

II. gruppo:

Studio particolare sul paese di Airolo.

- raccolta di materiale in Municipio
- interviste alla popolazione
- disegni e commenti su immagini

III. gruppo:

Le strade di Airolo e i passi. - immagini e commenti relativi ad Airolo come punto d'incontro di molte arterie principali del traffico.

Oltre ai lavori particolari svolti dai ragazzi nei gruppi, verrà svolto un programma di lavoro comune relativo a:

Visita ai boschi dei dintorni di Airolo:

Studio dei funghi, con riferimento particolare ai loro tipi principali.

Il paesaggio dei dintorni di Airolo:

Studio del limite del bosco, con particolare riferimento all'altitudine.

Fauna e flora.

Fauna e flora alpina.

Attraverso la funicolare del Ritom: visita alla diga omonima e trattazione del problema relativo alla produzione di elettricità.

Passeggiate ricreative previste: all'ospizio del S. Gottardo per osservare la flora in altitudine.

Altre passeggiate ricreative.

Lavoro manuale: realizzazione di un modellino in cartapesta del paese di Airolo.

Cattivo tempo

In caso di cattivo tempo le gite verranno sostituite con visite a: stazione di Airolo, chiese di Giornico e museo leventinese, centrale operativa della galleria autostradale.

Alla sera verranno proiettati dei film didattici.



za nessun campanello ad assillare) proprio solo a dipendenza delle esigenze educative degli allievi. In altre parole la partecipazione totale alla vita della classe. Come tutte le importanti conquiste anche la scuola mon-

tana presenta però i suoi rischi maggiorati: se infatti la settimana non va proprio bene poi i cocci da ricomporre sono ben più gravosi, sempre che sia possibile. È un rischio che val la pena di correre: basta pensare alle

esperienze fin qui sostenute ed ai miglioramenti qualitativi che la scuola montana ha prodotto finora nelle fortunate classi che vantano una simile esperienza.

Miglioramenti tangibili soprattutto al rientro, nella vita «normale» educativa, tutti inseriti in una dinamica relazionale che solo un'approfondita conoscenza può permettere.

L'importante è che i colleghi non perdano l'entusiasmo, quel «crederci» che finora li ha contraddistinti. E, magari, che anche le altre componenti scolastiche (in special modo le famiglie) vengano compiutamente consapevolizzate sul «cosa c'è dietro» una simile settimana. Stare a lavorare sodo per la preparazione (tutte le attività diversificate accennate, certo, ma anche delle varianti per la metereodipendenza implicita nella scuola montana... quando poi non si debbono cercare cuochi e aiutanti, per tacere delle provviste), apprestarsi a partire con tutta quell'ansia dettata dalla responsabilità (il 24 ore su 24 per una ventina di allievi non è niente) e sentirsi dire, nella stretta di mano, «buona vacanza» non è proprio «il massimo». O no?

Fabrizio Quadranti

Programma di attività 1988 della Delegazione CEMEA Ticino

Per una colonia di qualità

Due stages, in aprile e in novembre, per la formazione di monitori e direttori di colonia

Le colonie ed i campi di vacanza organizzati dagli enti ticinesi risultano assai differenziati ed articolati. Esistono colonie organizzate dai sindacati, dai Comuni, da fondazioni e associazioni, da parrocchie o da religiosi, da società sportive, dagli scouts ed esistono le colonie integrate (con un certo numero di handicappati) che fanno capo al gruppo di coordinamento delle colonie speciali.

In Ticino le colonie sussidiate sono circa 60; lo scorso anno sono state frequentate da circa 3 mila ragazzi e ragazze.

Vi hanno prestato servizio circa 350 educatori, docenti e soprattutto studenti.

In linea generale uno dei denominatori comuni che caratterizza molte colonie in attività è il principio secondo il quale si vuole orientare l'organizzazione, i contenuti e la pratica dei soggiorni di vacanza al fine di soddisfare i bisogni e gli interessi degli ospiti, proponendo loro una vasta gamma di possibilità e di esperienze d'ordine fisico, ricreativo, sociale, affettivo, ecc.

All'interno di questa dimensione diventa dunque importante l'aspetto formativo del personale educativo. Il monitore, in una colonia che si propone le finalità sopraccitate, ha bisogno di possedere gli strumenti che gli permettano di operare con una certa sicurezza e con alcune nozioni di base.

Lo stage di base e lo stage per quadri direttivi che verranno organizzati durante le vacanze pasquali ed autunnali, costituiscono momenti di formazione importanti per la conoscenza dei metodi dell'educazione attiva,

per l'acquisizione di nozioni e strumenti pratici per coloro che andranno ad operare nelle colonie.

Stage di base 1988 per animatori

È stato organizzato dal 1° al 9 aprile presso l'Ospizio Bambini di Sorengo. È stato aperto a una cinquantina di persone di almeno 18 anni di età, interessate ai problemi della colonia, della vita di gruppo e dell'educazione in generale.

Lo stage è stato condotto da un'équipe di 8 istruttori della nostra Delegazione.

Essendo lo stage sussidiato dal Cantone la tassa di iscrizione è stata di soli 50 franchi.



Per contro i partecipanti hanno ricevuto vitto, alloggio e gran parte del materiale necessario.

Lo stage ha avuto carattere residenziale ed i partecipanti hanno lavorato, alloggiato, mangiato, . . . e vissuto insieme per 9 giorni a tempo pieno.

Stage «Quadri direttivi di colonia»

Si terrà dal 30 ottobre al 6 novembre presso la Colonia «Franco Zorzi» di Airola.

Lo stage sarà residenziale. Vi potranno partecipare 25 animatori di colonia che abbiano già compiuto i 20 anni di età, che abbiano già frequentato un nostro stage o che siano già confrontati con impegni direttivi in una colonia.

Lo stage sarà condotto da un'équipe di 4 istruttori della nostra Delegazione con esperienza nell'organizzazione e nella conduzione sia pedagogica sia amministrativa delle colonie estive.

Le informazioni per i due stages si possono ottenere telefonando alla Delegazione Cemea Ticino (091 437878 oppure 092 273815).

I CEMEA e gli STAGES

L'azione dei Centri d'Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva mira ad una formazione personale attraverso una particolare esperienza di vita collettiva che è lo stage. Questo periodo di 9 giorni di vita comunitaria è lo strumento creato dai CEMEA per giungere, in un tempo minimo, ad una scoperta delle proprie possibilità sia sul piano personale che nel campo delle relazioni sociali.

Lo stage comprende come attività i diversi modi di espressione (manuale, corporea, musicale, ludica, verbale, . . .). Gli stages specifici permettono un approfondimento nell'uno o nell'altro di questi campi.

L'apporto della vita collettiva, in un gruppo di adulti, si situa a livello interrelazionale e favorisce una migliore comprensione sia dei fenomeni di gruppo che dei bisogni individuali.

La partecipazione attiva allo stage, che permette una migliore conoscenza di sé, sviluppa tanto le possibilità di autonomia quanto il senso della responsabilità in seno ad un gruppo. Pertanto questa esperienza porta ad una maggiore capacità di conduzione di gruppi di bambini, di ragazzi e di adulti.

Agli stages possono partecipare tutte le persone che abbiano compiuto 18 anni e siano interessate ai problemi dell'educazione e della vita di gruppo.

Per la varietà delle attività che vengono proposte è opportuno che i partecipanti siano in grado di condurre una vita attiva, anche all'aperto.

Data la brevità e la globalità dell'esperienza, chi si iscrive ad uno stage è tenuto ad essere presente fin dall'inizio ed a seguirlo per tutta la sua durata. La domenica e le altre feste sono normali giorni di lavoro.

G. N.

L'Associazione degli Amici dei Musei del Canton Ticino compie 10 anni

L'Associazione degli Amici dei Musei* del Canton Ticino compie quest'anno il decennale di sodalizio. Cogliamo l'occasione per dare la parola al suo attuale presidente, prof. Claudio Tari, che ne traccia un bilancio a grandi linee.

Scopi e attività

L'Associazione si costituisce nel novembre del 1978 con lo scopo principale di offrire ai propri associati visite guidate ai musei e manifestazioni culturali e ricreative.

Nel 1986 con una revisione dello statuto gli scopi si estendono e le attività crescono notevolmente. Si costituisce il fondo di restauro e si comincia ad organizzare corsi di storia dell'arte e di pittura. Anche il numero degli associati cresce considerevolmente (dicembre 1983: 485 soci; gennaio 1988: 683). Il comitato esecutivo è investito di un compito sempre più arduo: non deludere le aspettative dei soci e nello stesso tempo cercare di non indebolire con un'eccessiva offerta la qualità delle attività.

Politica prioritaria dell'associazione rimane quella di essere aperta a tutti, sia a coloro che già si intendono d'arte e frequentano

musei, sia a coloro che vi si accostano con interesse ma senza conoscenze specifiche.

Gite di studio, visite a mostre

Ogni anno l'Associazione organizza diverse gite di studio, in stretta collaborazione con gli argomenti svolti ai corsi di storia dell'arte o anche totalmente indipendenti. Negli ultimi due anni gli «Amici dei Musei» hanno visitato con guide specializzate Brera e i Musei del Castello Sforzesco a Milano; Castelseprio, Santa Maria Foris Portas, il complesso romanico-longobardo di Torba, Castiglione Olona e S. Stefano a Varese, ospiti degli Amici dei Musei di laggiù; Basilea, Vindonissa, Augusta Raurica; Siena e San Gimignano; Ferrara e Urbino; Firenze; Bergamo (per ben due volte); Parma, Modena, Ravenna e l'Abazia di Pomposa; significative testimonianze del Medioevo e Barocco della Svizzera Orientale; Torino e un laboratorio di restauro.

Le gite hanno sempre avuto un grande richiamo e alcune sono state o saranno ripetute (Bergamo, Firenze, Torino e laboratorio di restauro, Sicilia).

Sono state visitate con guide le mostre di un certo interesse di Villa Favorita; per gli



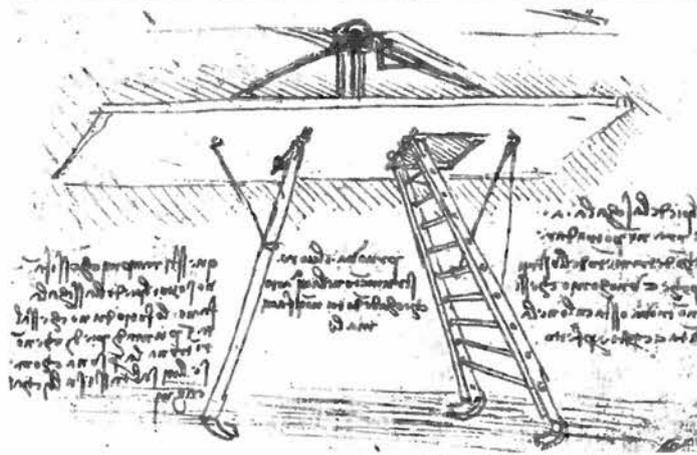
Dall'opuscolo di presentazione del programma 1988:
Pier Francesco Mola
(1612-1666)
Socrate che insegna ai fanciulli
(Olio su tela, Villa Ciani)

IL BOLLETTINO

INFORMAZIONI D'ARTE

Lugano, settembre 1982

Numero 3



Codice leonardesco

(Parigi, Bibliothèque de l'Institut).

SOMMARIO

In questo numero	p. 18	Nello studio di un artista:	
Leonardo a Milano	p. 19	Remo Guidi/G. Guglielmetti	p. 26
L'arcadia preromantica di Gessner	p. 21	La Fondazione Reinhart	p. 27
Henri Laurens	p. 23	Segnalazioni	p. 28
Incontro con Pierre Casé	p. 25	Attività dell'Associazione	p. 31

Uno dei primi Bollettini, organo trimestrale dell'Associazione.

Impressionisti dei Musei Sovietici II, considerata la forte affluenza di visitatori e conseguente difficoltà di agibilità, si è preferito organizzare una conferenza che ha visto l'affluenza di più di 300 persone.

Le visite invernali hanno avuto come oggetto la Cattedrale di San Lorenzo di Lugano e per ben tre volte (130 iscritti) la Chiesa, il Convento e la Biblioteca della Salita dei Frati.

Le gite del prossimo futuro avranno come oggetto, in ordine di tempo, il giro della Sicilia; Castelgrande a Bellinzona, il Romanico della Val di Blenio; Pisa e Lucca, la replica di Torino e laboratorio di restauro; l'Egitto. Successivamente, le visite guidate punteranno su importanti mostre locali, svizzere e italiane; nel periodo invernale, su significativi monumenti ticinesi.

Conferenze e corsi

Abbiamo patrocinato negli ultimi anni: una conferenza sugli Affreschi Medievali della Svizzera Italiana di Elfi Rüschi; in occasione del Natale 1986, una sull'iconografia della Trinità di Brigitte Büttner; una sull'Impressionismo di Giordano Castellani e un diorama di presentazione del giro della Sicilia.

Intendiamo potenziare nel futuro il numero di conferenze, rispondendo ad un bisogno reale dei soci e di molti interessati.

Per il prossimo autunno stiamo organizzando un ciclo di tre conferenze sulla porcellana e maiolica, che potrà essere un valido complemento ai temi classici dell'arte, per sottolineare il nostro decennale e considerando che tutti i grandi musei hanno sempre una o più sezioni dedicate a queste arti decorative.

L'associazione organizza da due anni corsi di storia dell'arte e di pittura, sia di sera che di pomeriggio: quattro nel 1986-87, 7 nel 1987-88. Anche quest'anno sarà allestita in sede una mostra a conclusione di tre corsi di pittura.

Alla fine di agosto sarà pubblicato il programma dei corsi per il 1988-89.

Studenti e promovimento culturale

Tra gli associati possiamo contare su un gruppo abbastanza nutrito di studenti. Negli anni scorsi abbiamo offerto loro gratuitamente visite guidate alla mostra permanente e alle temporanee di Villa Favorita. L'anno scorso molti erano gli studenti presenti alla

conferenza sugli impressionisti; alcuni sono pure iscritti ai corsi di storia dell'arte e di pittura, diversi quelli che partecipano alle nostre gite. Le attività dell'Associazione sembrano essere un valido complemento all'insegnamento scolastico e uno stimolo per un ulteriore apprendimento. Inoltre il comitato uscente, considerate due dimissioni e due non ricandidature, potrà proporre per il prossimo biennio due studenti universitari ticinesi, rispettivamente iscritti a Friburgo e Zurigo, che dimostrano così di poter mantenere i legami culturali col Ticino ed essere fattivi collaboratori della sua italianità. Ciò potrebbe essere d'incoraggiamento anche ad altri studenti. Abbandonare il Ticino per seguire gli studi universitari in altri cantoni non deve significare necessariamente recidere i legami culturali con la propria terra d'origine.

Fondo di restauro

Il fondo di restauro si è costituito nel 1985 ed ha permesso finora di contribuire al restauro della Madonna del Bigorio. Gli interventi sono per ora limitati, anche per i modesti mezzi finanziari.

Pure il biglietto illustrato donato ai soci in occasione del decennale attesta l'interessamento degli Amici dei Musei per le opere del patrimonio artistico ticinese. La scelta di riprodurre un dipinto (Socrate che insegna ai fanciulli, di proprietà della Città di Lugano) di Pier Francesco Mola, pittore ticinese del '600, intende perseguire due scopi: segnalare un'opera di un pittore ticinese, poco conosciuta dal gran pubblico, e stimolare la gente a visitare il Museo di Villa Ciani ed altri musei. Essendo la tela «matura per un restauro» (cioè molto sporca), il fatto di averla riprodotta potrebbe portare a una collaborazione tra l'ente pubblico, proprietario del dipinto, e la nostra associazione, per definire appunto la pulitura ed il restauro.

Il Bollettino

Distribuito sin dai primi numeri agli *Amici dei Musei* e agli abbonati, Il Bollettino di Matteo Bianchi è sempre stato il nostro fiore all'occhiello.

La qualità degli articoli e la loro interessante lettura sono un valido contributo alla cultura della Svizzera Italiana.

L'Associazione continuerà ad appoggiare con il suo contributo finanziario la stampa del Bollettino, affinché problemi economici non siano di impedimento al proseguimento della sua pubblicazione, che avviene in una completa libertà redazionale, senza interferenze, almeno da parte nostra.

Claudio Tari

*) La sede dell'Associazione è in Via Berna 2, 6900 Lugano.

Il recapito telefonico è il seguente: 091 22 80 49. È in funzione una segreteria telefonica.

La sede è aperta il lunedì dalle 10.00 alle 12.00; il mercoledì dalle 09.00 alle 11.00 il giovedì dalle 15.30 alle 17.30.

Il recapito postale è: c. p. 158, 6906 Lugano-Casarate.

«L'albero e la vita»

A parte la prefazione con la prestigiosa firma di Reinhold Messner, il libro inizia con titoli significativi che sono tutto un programma: «L'albero come simbolo / Oltre l'ecologia». C'è infatti da discutere se l'ecologia, come viene oggi sbandierata e intesa, è un discorso che interessa più l'uomo o la natura.

Nel corso della sua esistenza, fin dal primo apparire sulla Terra, l'Uomo ha sempre volto ogni sua azione a soddisfare i propri bisogni. Ha addomesticato gli animali, ha coltivato le piante, ha corretto il corso dei fiumi: e tutto ciò non certo per il bene degli uni e degli altri, o perlomeno non soltanto per quello. Questo, tuttavia, a ben vedere, può considerarsi un aspetto positivo del rapporto Uomo-Natura.

Ma nei tempi in cui viviamo, in cui il problema economico è assunto a principio dei nostri pensieri e delle nostre preoccupazioni, l'Uomo è andato più in là, ha imparato che la Natura ha un senso solo se può essere sfruttata per il suo benessere; oppure, nel migliore dei casi, se non lo ostacola.

Sembrano avvalorare quest'affermazione le prime due pagine del testo in cui si elencano gli scempi che l'uomo va compiendo a spese della foresta. Se il libro fosse stato stampato alcuni mesi più tardi, le Autrici avrebbero potuto includervi qualche immagine sullo spettacolo non certo edificante offerto suo malgrado dalla TV in occasione dei Giochi Olimpici di Calgary, con la visione del Mount Allan letteralmente devastato per far posto alle piste di sci. Le quali rispondono a esigenze non certo legate soltanto a uno sport per se stesso meraviglioso, ma sono indispensabili piste (proprio così) per incanalare promozioni turistiche e colossali interessi commerciali.

Le paurose offese che infliggiamo alla Natura dipendono in gran parte dalla sfrenata ricerca del benessere, dal modo di vivere e, in particolare, di occupare il tempo libero.

Leggiamo su un giornale che «la nostra tendenza a cercare contatto con la Natura aumenta, paradossalmente, via via che ci allontaniamo dall'ambiente in cui viviamo. Più noi cerchiamo la Natura, più essa si allontana da noi poiché, cercandola, la uccidiamo...»

Ogni nuovo posto alberghiero 'costa' 30 metri quadrati di paesaggio. Un 'camper' ha bisogno di 50 metri quadrati e un appartamento di villeggiatura ne 'consuma' 200. Sull'arco alpino ci sono più di 12.000 'skilift' e di 40.000 piste: i fenomeni erosivi che ne derivano sono di grande portata. Immensi i danni.»

Sennonché Reinhold Messner, nella prefazione al libro di cui parliamo, avverte: «Non basta capire che il danno ecologico, alla lun-

ga, mette in pericolo la nostra stessa sopravvivenza su questo pianeta.»

Così, già alla terza pagina, il testo prende un diverso avvio, avvertendo che «esiste un'ottica ben più sottile, meno nota – anzi, dimenticata – con cui affrontare il problema degli alberi che muoiono.» Le pagine del libro diventano così un inno all'elevarsi dell'albero nell'ordine delle cose, motivo di meditazione e fonte di spiritualità. Una spiritualità che trascende l'albero stesso: «... l'albero può essere sentito come un 'asse' attorno a cui ruotano l'ordine del mondo e il senso stesso della vita. L'asse è direzionale: mostra instancabilmente verso dove si muove il Creato – verso l'alto, verso la Luce. Ma proprio per questo motivo l'albero, che è 'asse del mondo', è anche 'centro del mondo', 'ombelico della terra': mette cioè in comunicazione l'uomo con il divino.»

La parte centrale del libro è tutta costellata di citazioni e di riferimenti a chi ha da tempo capito la sacralità dell'albero: come i pigmei che cantano alla foresta per «svegliarla» quando succede qualcosa di male; o anche come il poeta greco Esiodo (VII sec. a.C.) e come Stazio, poeta romano (I sec. d.C.), per i quali la specie umana trasse origine dai frassini.

Ma ci sono pure citazioni riferite a gente della nostra epoca, come Michel Serres, professore di storia delle scienze alla Sorbona, secondo il quale l'era tecnologica ha prodotto l'«homo insipiens». Un parere che, di fronte a tutti i guai che la tecnica e la tecnologia moderne ci hanno procurato, non siamo certo lontani dal condividere.

In cospetto di tutte le «verità» proposte dal libro alla nostra meditazione, non vorremmo tuttavia abdicare a qualche nostro convincimento. Crediamo di non errare affermando che l'Uomo è la forma di vita più evoluta della Natura: e laddove essa richiede il suo intervento, ecco allora che l'ingerenza, rispettosa e ragionata, nella vita dell'albero può giustificarsi. Anche l'albero invecchia e la sua distruzione non è da considerare come atto definitivo e crudele. Il bosco di oggi, vecchio e malato, può essere domani, grazie al provvido intervento dell'uomo, un bosco giovane e vigoroso.

Chi scrive queste note ha ogni giorno davanti agli occhi, a pochi passi da casa, un rigoglioso bosco di abeti, di larici, aceri, pini strobi, querce nostrane e americane, tigli, ontani, frassini, pioppi tremuli, douglasie. Pochi anni fa, sullo stesso territorio, di 150 ettari, c'era un disordinato groviglio di vegetazione arborea. Ora, piante giovani hanno preso il posto di quelle che ormai avevano concluso il loro ciclo vitale, per vecchiaia o per malattia.

Ma avviene questo sempre e dappertutto?

Per stare con i piedi per terra, qui nel nostro Ticino, quanti metri quadrati di bosco sono stati annientati per costruire pur necessarie opere di progresso? E quale parte di questo bosco distrutto potrà essere sostituita dai rimboschimenti di compensazione?

Ora poi che noi Ticinesi abbiamo scoperto la vocazione per i traffici europei e pensiamo con allegria a nuove lacerazioni per costruire una linea ferroviaria veloce, c'è qualcuno fra noi che si pone il problema dell'ulteriore olocausto ecologico che sarà imposto al bosco residuo?

Siamo «uomini del nostro tempo», ma spesso ci nasce veramente nell'intimo il dubbio che con la nostra «scienza esatta persuasa allo sterminio» finiremo per tramandare ai posteri un mondo senza vita, in cui i nostri pronipoti tenderanno «la pargoletta mano» a melograni di plastica in giardini di cemento e di asfalto. Un mondo in cui non senza ragione potranno chiedersi con Giuseppe Ungaretti:

*È sopravvivere alla morte
vivere?*

Togliamo questa angosciosa domanda dall'ultima parte del libro, in cui sono giustapposte brevi poesie di autori noti, meno noti e sconosciuti a disegni di Mimo Battista: il tutto nello spirito contemplativo del testo che precede.

Non è nostra pretesa immaginare quale incidenza potrà avere «L'albero e la vita» sulla salvezza del bosco. Crediamo comunque che, al di là della contemplazione mistica sulle intime corrispondenze che ci legano all'albero, oggi occorran primieramente reazioni e azioni concrete per salvare un patrimonio prezioso nel rispetto, certo, dell'albero e nel fascino che destano in noi i misteri che ne governano l'esistenza, ma anche – e soprattutto – nel rispetto della vita umana.

Cleto Pellanda



Ondemedia è il periodico della Scuola Media di Lodrino, apparso per la prima volta nel novembre scorso, seguito da un secondo numero nello scorso mese di marzo; il terzo è previsto per maggio.

Si tratta decisamente di un'impresa lodevole per l'impegno dei collaboratori e per la presentazione: frutto del lavoro di docenti, allievi, genitori (presso la sede di Lodrino è attiva l'Associazione Genitori), esperti di materie scolastiche e professionisti. La collaborazione è aperta a tutti in quanto Ondemedia è visto come uno strumento di informazione, di documentazione e di comunicazione: quindi di formazione.

Il periodico, pur non avendo particolari pretese, ha il merito di dimostrare che nella Scuola Media, anche con impegni non indifferenti, docenti e allievi possono trovare lo spazio per esprimersi sui temi più svariati, favorendo certo una migliore comprensione tra le varie componenti della scuola.

Ondemedia è parte integrante delle attività culturali della Sede, per cui beneficia dei sussidi che i Comuni del comprensorio versano per le varie attività culturali (apertura serale della biblioteca, conferenze, mostre, ecc.). Il significato di questa volontaria partecipazione finanziaria va ben oltre l'apporto versato: in definitiva significa che i Comuni, quindi le famiglie, si sentono in qualche modo compartecipati dell'operato della Scuola.

Il periodico vuol pure spezzare l'isolamento a cui è un po' costretta una sede periferica, lontana quindi dalle offerte culturali della città, e vuole altresì favorire lo scambio di idee e di esperienze tra le varie componenti della scuola, anche su temi di natura non prettamente scolastica (la scuola non è il mondo, ma vive e opera in questa realtà).

La Svizzera un paese plurilingue

(Continuazione da pagina 2)

contatto quotidiano con Svizzeri di lingua diversa.

Per raggiungere questo obiettivo, gli allievi hanno bisogno di un periodo di tempo sufficiente (e da qui il postulato di anticipare l'inizio di questo insegnamento).

Le raccomandazioni del 1975 e quelle del 1986 (i già citati Punti d'Incontro) costituiscono la prima parte, la parte ufficiale, di La Svizzera - Una sfida.

La possibilità di un ulteriore sviluppo del plurilinguismo in Svizzera, sviluppo che va oltre la seconda lingua nazionale, è oggetto della seconda parte della pubblicazione. In questo Modello Svizzera («Ognuno si esprime nella propria lingua materna ed è compreso dai suoi concittadini») si postula che ogni Svizzero debba attribuire particolare attenzione alla cura della propria lingua materna, debba imparare a capire, parlare e scrivere una seconda lingua nazionale (raccomandazioni del 1975) e debba, inoltre, acquisire nozioni sufficienti che gli permettano di almeno comprendere una terza lingua ufficiale. Il Modello Svizzera considera inoltre i problemi posti dalla crescente importanza dell'inglese, le possibilità di un insegnamento interculturale offerto dalla presenza di allievi della cosiddetta seconda generazione (figli di immigrati) e gli auspici legami fra apprendimento scolastico delle lingue e la loro acquisizione in contesti extra- o postscolastici.

Lo Svizzero-tedesco deve quindi imparare il tedesco (e in particolar modo l'uso spontaneo del tedesco standard che gli servirà nei suoi contatti con Romandi e Ticinesi) e il francese (seconda lingua nazionale), ma deve imparare almeno a comprendere anche l'italiano.

Il Romando impara la sua lingua materna e, come seconda lingua nazionale, il tedesco inteso come «buon tedesco», come tedesco standard (nell'insegnamento di questa lingua, particolare importanza sarà accordata allo sviluppo della comprensione che va estesa anche alla variante svizzero-tedesca) e, inoltre, impara a capire (come lo Svizzero-tedesco) la terza lingua ufficiale, cioè l'italiano.

Il Ticinese continua a fare ciò che sta già facendo, ossia impara l'italiano (inutile insistere sul fatto che l'apprendimento dell'italiano non avviene solo nelle poche ore ad esso dedicate nelle griglie scolastiche), il francese e il tedesco (il

tedesco standard, ben inteso, però, nell'ambito unicamente della comprensione, con un complemento analogo a quello richiesto ai Romandi).

Non sorprende quindi che nel Modello Svizzera ampio spazio è dedicato alla descrizione della situazione linguistica della Svizzera tedesca e a quella dell'italiano in Svizzera.

Quando le situazioni auspiccate saranno diventate realtà, sarà giunto finalmente il momento in cui i Ticinesi, nei loro contatti con i confederati, potranno far uso della propria lingua materna, non per dimostrare, come oggi accade spesso, che esiste pure la terza lingua ufficiale, bensì per essere veramente capiti dai loro connazionali.

A scanso di equivoci, la CDPE precisa che le riflessioni contenute nel Modello Svizzera rispecchiano l'opinione degli autori e non fanno, o non fanno ancora, parte della politica ufficiale della CPDE.

Note

¹ Art. 116 della Costituzione federale della Confederazione svizzera:

¹ Il tedesco, il francese, l'italiano e il romancio sono le lingue nazionali della Svizzera.

² Il tedesco, il francese e l'italiano sono dichiarati lingue ufficiali della Confederazione.

² Eccezioni come per i cantoni bilingui (VS, FR e BE), l'unico cantone trilingue (GR) e qualche Comune bilingue (come, ad esempio, Biel/Bienne) non fanno che confermare questa regola.

³ La Svizzera - Una sfida. Materiali per lo sviluppo delle lingue nazionali. Studi e rapporti, vol. 2 CDPE - Berna 1987. Il testo è ottenibile, al prezzo di fr. 15.-, presso il Segretariato generale della CDPE, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Berna (tel. 031 46 83 13).

Il Dipartimento della pubblica educazione provvederà a una larga diffusione di questo rapporto atto a stimolare discussioni e riflessioni.

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

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

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

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