

Costituzione federale: attuale art. 116

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 Svizzera.

Proposte del gruppo di lavoro

VARIANTE I

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

² La Confederazione e i Cantoni hanno il compito di tutelare le quattro lingue nazionali nei loro territori di diffusione e di promuovere la comprensione tra le comunità linguistiche.

³ La Confederazione

- promuove la presenza delle quattro lingue nazionali in tutta la Svizzera,
- promuove la comprensione tra le comunità linguistiche,
- sostiene i Cantoni nei loro sforzi per tutelare le lingue nazionali minacciate.

⁴ Le lingue ufficiali della Confederazione sono il tedesco, il francese e l'italiano. Il romancio è pure lingua ufficiale nei rapporti della Confederazione con i cittadini romanci, come pure con le istituzioni romance; in quanto importanti, i testi legislativi, i rapporti e gli altri documenti della Confederazione devono essere pubblicati anche in romancio.

⁵ La libertà di lingua è garantita.

VARIANTE II

¹ La libertà di lingua è garantita.

² Le lingue nazionali della Svizzera sono il tedesco, il francese, l'italiano e il romancio.

³ La Confederazione e i Cantoni proteggono le lingue nazionali e ne assicurano il promovimento.

⁴ La Confederazione regola l'uso delle lingue nazionali nei suoi rapporti con i Cantoni.

che «comprensione tra le comunità linguistiche» non significasse solo convivenza pacifica tra le diverse lingue e culture, bensì scambio interculturale attivo, comprensione reciproca ed educazione interculturale e che per «comunità linguistiche» non s'intendessero solo le comunità delle quattro lingue nazionali, ma anche quelle delle altre lingue presenti in Svizzera.

Il principio del federalismo elvetico richiede che la Confederazione intervenga in questi settori solo se i Cantoni non adempiono o non adempiono in modo sufficiente i propri impegni («principio della sussidiarietà»);

– una disciplina delle lingue nazionali ufficiali. Attualmente, solo il tedesco, il francese e l'italiano sono dichiarati lingue ufficiali della Confederazione. Nell'amministrazione federale, la posizione dell'italiano è estremamente fragile. Qui, sforzi enormi s'impongono. Non è più ammissibile che funzionari dirigenti dell'amministrazione federale non capiscano tutte e tre le lingue ufficiali. Per quanto concerne il romancio, il cpv. 4 della variante I del nuovo art. 116 recita: «Le lingue ufficiali della Confederazione sono il tedesco, il francese e l'italiano. Il romancio è pure lingua ufficiale nei rapporti della Confederazione con i cittadini romanci, come pure con le istituzioni romance; in quanto importanti, i testi legislativi, i rapporti e gli altri documenti della Confederazione devono essere pubblicati anche in romancio.»

È giusto che le lingue ufficiali siano disciplinate a livello costituzionale, ma è altrettanto giusto che questa disciplina di principio sia seguita da disposizioni più particolareggiate contenute in una nuova legge sulle lingue;

– la garanzia della libertà di lingua. La garanzia della libertà di esprimersi nella propria lingua, diritto fondamentale di ogni individuo, è contenuta in ambedue le varianti. Come ogni diritto fondamentale, anche la libertà di lingua può essere limitata dall'esistenza di un interesse pubblico preponderante. Qui il rapporto fa una distinzione tra i Cantoni del Ticino e dei Grigioni da un lato, e gli altri Cantoni dall'altro. I Cantoni del Ticino e dei Grigioni hanno lo specifico mandato di adoperarsi per la salvaguardia delle lingue nazionali minacciate nel loro territorio di diffusione. Questo, ovviamente, corrisponde a una certa restrizione, nell'ambito pubblico (ad esempio nella scuola) della libertà di lingua.

Al momento attuale è oltremodo difficile prevedere quali potrebbero essere le ripercussioni del nuovo articolo costitu-

(Continua sull'ultima pagina)

contenente contributi su problemi particolari e una serie di 25 carte linguistiche commentate.

Il rapporto, una vera enciclopedia, comprende due parti principali e un'appendice. Nella prima parte sono trattati lo sviluppo storico e la situazione delle lingue in Svizzera; segue un capitolo sulla disciplina giuridica delle lingue nella Confederazione. Nel terzo e ultimo capitolo della prima parte si affrontano i problemi attuali e futuri delle quattro regioni linguistiche e della Svizzera nel suo insieme. Nella seconda parte del rapporto si fissano gli obiettivi di una possibile futura politica svizzera delle lingue e si presentano due varianti per una nuova formulazione dell'art. 116 della Costituzione. Si indicano poi quali potrebbero essere le modificazioni delle leggi federali, delle ordinanze vigenti. La seconda parte del rapporto si conclude con delle raccomandazioni concernenti singoli settori (insegnamento, media, uso delle lingue nella politica e nell'amministrazione, ecc.). Nell'appendice è trattata la disciplina giuridica nei Cantoni plurilingue e nel Cantone Ticino.

Le due varianti proposte per un nuovo art. 116 (cfr. riquadrato) si distinguono soprattutto per il loro carattere più o meno esplicito, ma si ispirano tutte e due ai seguenti principi fondamentali:

– il principio del quadrilinguismo svizzero. E viene spontanea la domanda: Oggi, si può ancora parlare di quadrilinguismo svizzero visto e considerato che già nel 1980 il 6% della popolazione residente in Svizzera non aveva come lingua materna una delle nostre quattro lingue nazionali? Nel nostro Paese oggi, il numero di turcofoni è superiore a quello dei retoromanci! Non si dovrebbe quindi piuttosto parlare di «plurilinguismo» svizzero mettendo, com'è giusto e doveroso, un particolare accento sulle nostre quattro lingue nazionali inserendole però nel contesto più ampio del pluriculturalismo e del plurilinguismo europeo?

– l'obbligo imposto allo Stato (cioè alla Confederazione, ai Cantoni e ai Comuni) di adoperarsi per la salvaguardia del quadrilinguismo svizzero e per il promovimento della comprensione tra le comunità linguistiche.

Per la Svizzera italiana è di estrema importanza la competenza conferita alla Confederazione (e non solo ai Cantoni e ai Comuni) di adoperarsi per salvaguardare le lingue nazionali e soprattutto le lingue nazionali «minacciate» (cioè l'italiano e il romancio). Ma lo Stato, a tutti i suoi livelli, ha anche il compito di promuovere la comprensione tra le comunità linguistiche. Sarebbe auspicabile

Sussidi didattici per l'insegnamento scientifico

Della necessità dei sussidi didattici

Di sussidi didattici se ne trovano a tonnellate. Manuali, schede, schemi, filmati, grafici, disegni: ogni anno se ne costruiscono un gran numero, e altrettanti se ne mettono nel dimenticatoio. In continuazione se ne domandano di nuovi e di migliori, ma non appena disponibili essi generano insoddisfazione. Nessun insegnante si azzarderebbe a decretare la loro inutilità, eppure, fra quelli esistenti nessuno sfugge alle critiche più severe. Alcuni sarebbero eccessivamente nozionistici, altri proporrebbero invece semplificazioni banalizzanti; altri non sarebbero in grado di suscitare l'interesse dell'allievo; altri, essendo troppo strutturati, renderebbero gli allievi passivi invece di indurli a costruire attivamente le conoscenze; altri ancora non sarebbero sufficientemente attraenti dal punto di vista grafico.

La quantità dell'offerta, del resto, non basta a compensare tale insufficienza qualitativa. Sul mercato si trovano sussidi didattici d'ogni tipo, per ogni argomento. Ma tale abbondanza, invece di costituire un aiuto, si ritorce il più delle volte contro l'utente, poiché presuppone una gestione razionale delle risorse disponibili. Per poter essere efficacemente utilizzati, infatti, i sussidi didattici vanno innanzitutto classificati, allo scopo di agevolare il loro pronto reperimento e, in un secondo tempo, selezionati dal singolo docente in funzione dei propri obiettivi didattici.

Insomma, non stupisce che, di fronte a tali difficoltà, i docenti siano indotti a privilegiare gli strumenti di «produzione propria». E non vi è dubbio che nessuno meglio dell'insegnante, che si avvale non solo di un'adeguata formazione scientifica ma anche di un'approfondita conoscenza delle competenze intellettuali e delle abitudini di lavoro della propria classe, possa costruire materiali didattici «su misura», adatti alla situazione in cui vengono utilizzati. Purtroppo i tempi di preparazione sono lunghi, e l'energia investita considerevole. Il che finisce spesso per scoraggiare anche i più volenterosi, tanto più che alla maggior parte dei sussidi didattici, forse proprio per il loro carattere «ad hoc», raramente è concessa lunga vita. In breve tempo anche i migliori diventano obsoleti, inutilizzabili, suscitando di conseguenza nuovi bisogni.

Dal canto nostro, ci sembra che per tentare di superare la logica desolante dell'alternanza fra innovazione e declino, sia necessaria una riflessione preliminare sulla natura e le funzioni dei sussidi didattici.

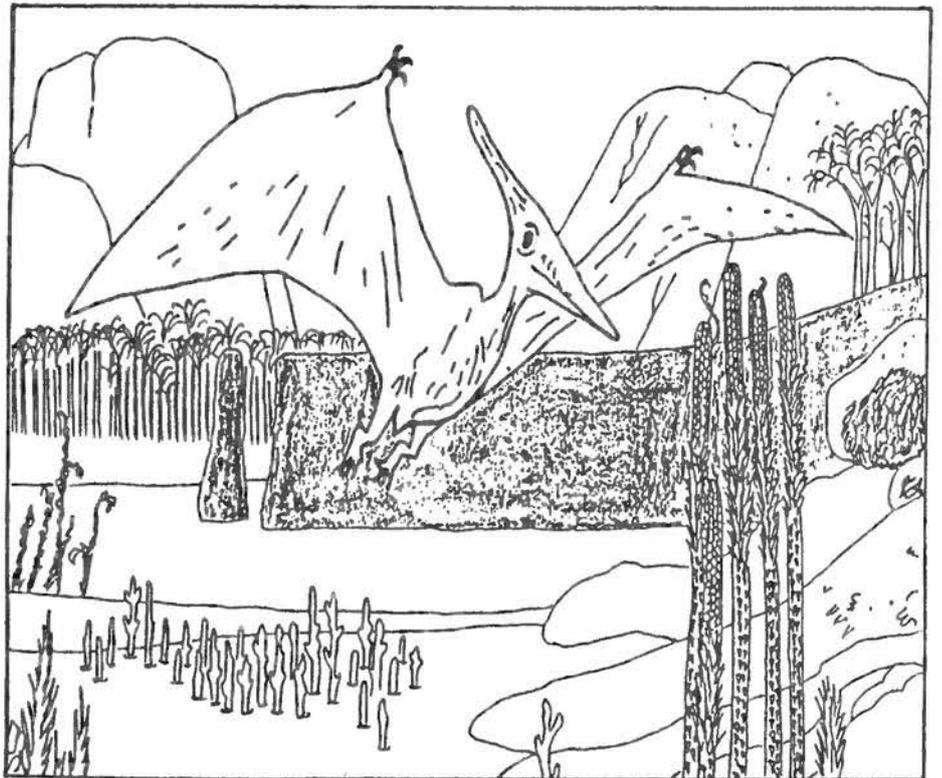
Speranze attorno ai sussidi didattici

Diversi sono i termini nella lingua italiana che designano gli intermediari fra docente ed allievo nel processo d'insegnamento. Sono denominati sussidi, mezzi di insegnamento, strumenti didattici, materiali didattici, ecc.

Ma cosa è un sussidio didattico*? La lavagna, il retroproiettore, i manuali o libri di testo, le dispense o i ciclostilati? Forse qualsiasi oggetto può essere un «SD»: è sufficiente che un uccello venga impagliato o una volpe posta su un piedestallo allo scopo di essere mostrati perché essi diventino sussidio didattico? J.P. Astolfi, nell'ambito delle *XIèmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique (1989)*, si è chiesto se il primo SD non sia forse il docente, o addirittura solo le sue mani quando contribuiscono alla visualizzazione del suo discorso. Il SD serve ad illustrare, prolungare o anticipare il messaggio (generalmente orale) del locutore per renderlo più efficace. Da sempre la comunicazione pedagogica si è servita di strumenti atti a sostenerla: dalla sab-

*) sussidio didattico = SD

Rettile volante - (Fonte dei disegni di pag. 3, 4 e 5: Bollettino dei docenti di scienze, Ufficio dell'insegnamento medio).



bia su cui scrivere o disegnare con un bastoncino, alle tecniche più sofisticate audiovisive o informatiche.

Spesso vengono riposte eccessive speranze rinnovatrici nel SD: più è moderno, più la pedagogia che lo utilizza vorrebbe sembrare moderna. Forse è solamente una speranza che nasconde le grandi difficoltà di rinnovare l'insegnamento. Produrre nuovi mezzi didattici è certamente più semplice (anche se costoso) che cercare di modificare le pratiche pedagogiche che ne accompagnano il loro uso. A volte, la creazione di nuovi sussidi didattici non è forse l'espressione della speranza di superare pratiche pedagogiche che non si riesce a modificare per altre vie? Purtroppo, invece, quasi tutti i nuovi sussidi didattici (in generale quasi sempre libri di testo o manuali) si assomigliano. Si rifanno tutti ad un certo modo di far scuola: quello dell'insegnante che trasmette delle conoscenze già ben organizzate, secondo la logica della disciplina, e che l'allievo deve cercare di incamerare. Non dimentichiamo che produrre dei SD costa parecchio e che esigenze di mercato spingono gli editori ad adeguarsi ai modi più in voga di far scuola.

Quale utilità possono avere i sussidi didattici

Fra le diverse fasi di cui si compone l'insegnamento delle scienze le attività di tipo documentario hanno senza dubbio un peso non trascurabile. Sarebbe impensabile affidare l'intero processo di insegnamento/apprendimento al discorso dell'insegnante e alle manipolazioni sperimentali operate dall'allievo. I sussidi didattici costituiscono perciò un irrinunciabile punto di riferimento sia per l'insegnante che per l'allievo, sia nelle at-

tività in classe che nel lavoro personale a domicilio. Cercheremo qui di isolare e mettere in evidenza alcune fra le loro principali caratteristiche e funzioni.

L'aggettivo «didattico» abbinato al termine «sussidio» veicola l'idea che tali materiali non sono unicamente una fonte supplementare di informazione, ma portano in sé degli elementi aventi la funzione di *facilitare* la trasmissione di contenuti scientifici al docente, e il processo di apprendimento all'allievo. Essi costituiscono quindi una *mediazione* fra dei contenuti e delle procedure per appropriarsene. Ora, questa mediazione, come ha sottolineato J.P. Astolfi, può essere di tipo *conduttivista*, qualora si cerchi di condurre passo passo l'allievo lungo un percorso prestabilito passando da tappe obbligate, o di tipo *costruttivista*, qualora ci si proponga di offrire all'allievo stimoli adeguati che attivino processi mentali quali la decodifica, l'interpretazione, il confronto, la sintesi, la generalizzazione, ecc. permettendogli di costruire, strutturare o ristrutturare le proprie conoscenze.

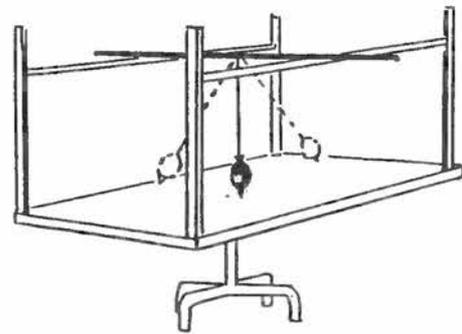
Opportunamente integrati all'interno di un dispositivo didattico i sussidi offrono un'importante alternativa alla voce dell'insegnante: la diversificazione dei mezzi di trasmissione, allo scopo di riprendere o completare argomenti già trattati, offre il vantaggio, se abilmente sfruttata, di tener viva l'attenzione della classe da un canto, ma anche di adattare la forma della trasmissione al tipo di contenuto. Vi sono temi più facilmente abordabili tramite immagini, schemi, grafi-

ci, tabelle, altri che richiedono una serie di definizioni o una sintesi verbale. Per ogni contenuto, insomma, va scelto il supporto più adeguato.

La diversificazione dei sussidi didattici, inoltre, dà la possibilità concreta al docente che ne senta l'esigenza, di tener conto della composizione eterogenea della classe per quanto concerne, sia la disparità di interesse portata alla materia, sia i diversi livelli di concettualizzazione nella comprensione degli argomenti di cui gli allievi sono capaci. I sussidi didattici rappresentano cioè un prezioso strumento per la *differenziazione dell'insegnamento*.

La rilevanza dell'*aspetto grafico* presente in ogni sussidio didattico ha sovente come effetto di accrescere la motivazione e l'interesse degli allievi. Tale potere di seduzione può essere sfruttato pedagogicamente per suscitare reazioni di *stupore*, curiosità, e quindi desiderio di allargare il proprio campo di conoscenza. Di fronte a un materiale costruito con intelligenza didattica l'allievo dovrebbe aver voglia di confrontare e stabilire connessioni fra dati nuovi e conoscenze già acquisite, di cercare risposte a domande precedentemente formulate, di porsi ulteriori domande. I sussidi didattici non dovrebbero relegare l'allievo al ruolo di semplice recettore permettendogli unicamente di accumulare informazioni in modo più sistematico di quanto lo possa fare ascoltando il discorso dell'insegnante.

Una delle funzioni qualitativamente più importanti è infatti di permettere la sintesi e la



Oscillazione del pendolo.

strutturazione degli elementi concettuali. Si tratta di operazioni cruciali nel processo di apprendimento, che mettono in difficoltà anche gli allievi più dotati (e non solo gli allievi!) e che richiedono quindi un'efficace sostegno. A questo proposito vale la pena di sottolineare la differenza fra struttura e strutturazione. Si sa che più un documento è strutturato, più la successione degli elementi è logica, più la presentazione è esauritiva meno si favorisce il lavoro mentale di chi ne usufruisce. In altri termini, offrire all'allievo una struttura già bell'è pronta significa impigirlo, renderlo passivo, limitarsi a chiedergli di assimilare e memorizzare un sapere preconfezionato. L'apprendimento vero e proprio, invece, presuppone il coinvolgimento dell'allievo nella costruzione del suo sapere. I sussidi didattici dovrebbero quindi contribuire a fornire gli stimoli necessari al processo di strutturazione attiva da parte dell'allievo.

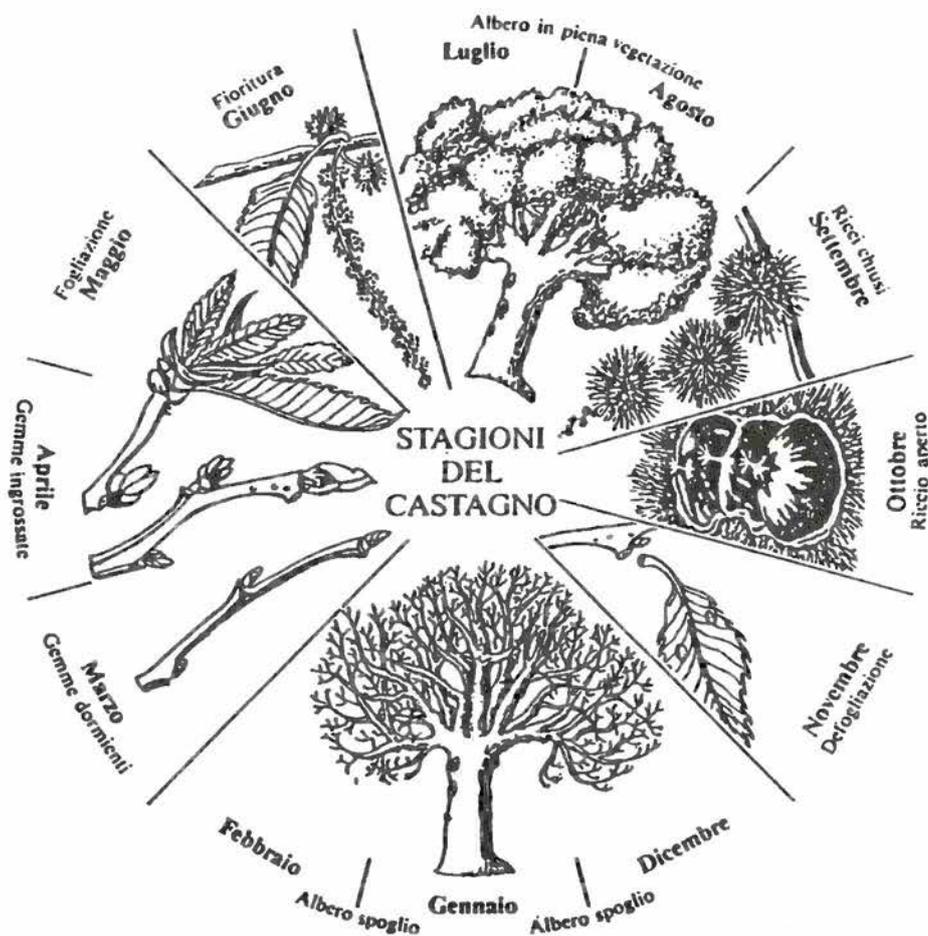
In questo senso va intesa l'interessante proposta di J.L. Martinand di distinguere fra *materiali grezzi* e *materiali elaborati*. Gli uni dovrebbero permettere una prima elaborazione e messa a punto delle osservazioni e delle riflessioni personali emerse dall'attività sperimentale, dal contatto diretto con gli oggetti o con i fenomeni studiati. I secondi dovrebbero intervenire in una fase più avanzata dell'apprendimento e fungere da documenti di riferimento, come complemento di un sapere parzialmente costituito, allo scopo di favorire l'integrazione a un livello superiore, la strutturazione o la ristrutturazione di diversi frammenti di conoscenza.

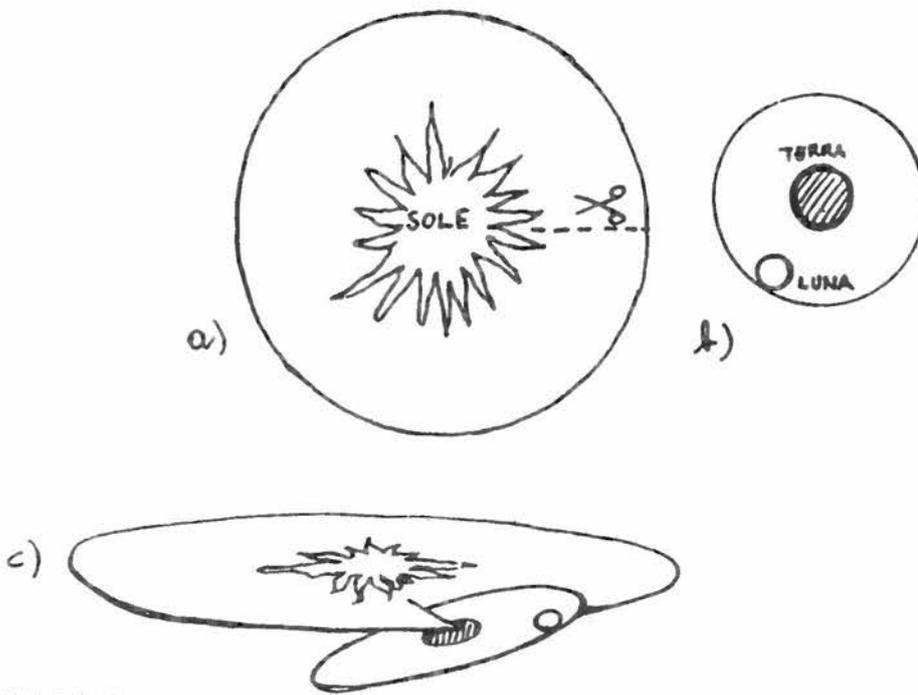
Quali sussidi didattici per la scuola di domani

Un SD è uno strumento che cerca di rispondere alle richieste di un certo modo di fare scuola nel tentativo di renderlo più efficace. Risulta quindi evidente che la prima cosa da fare, quando si vuol progettare un nuovo SD, è cercare di esplicitare le caratteristiche della scuola alla quale dovrà servire.

I due riferimenti pedagogici a cui si è accennato sono il modello «conduttivista» e il modello «costruttivista».

Per «conduttivista» si intende quel modo di fare scuola che conduce gli allievi dalla situazione di «non sapere» ad una situazione di «maggior sapere», attraverso un percorso prefissato secondo la logica disciplinare, iniziando dai concetti più semplici fino a quelli scientificamente più complessi.





Eclissi di sole.

Nei SD che si rifanno a questo modello – generalmente dei manuali – troviamo:

- una serie di argomenti, predefiniti nella loro successione, sotto forma di capitoli;
- un grado di approfondimento della materia scelto dall'autore e che vale per la totalità degli allievi a cui si indirizza;
- delle esperienze illustrate con disegni e fotografie e di cui vengono fornite le conclusioni (senza possibilità di verificarle da parte degli allievi stessi);
- delle conclusioni (sottolineate o inquadrate) che si desidera far apprendere;
- a volte domande o esercizi all'indirizzo dell'allievo perché eserciti le nozioni o i concetti presentati.

Le conoscenze sono presentate come definite o definitive, non vi è riferimento al processo di costruzione delle stesse né da parte della scienza, né secondo la logica dell'allievo.

Per «costruttivista» si intende invece quel modo di fare scuola che parte dalle conoscenze già possedute dagli allievi nell'intento di farle evolvere, utilizzando procedure didattiche possibilmente sperimentali e che, grazie al confronto con la realtà, porta l'allievo a sviluppare conoscenze più complesse. Il livello di approfondimento delle conoscenze non è definito a priori ma dipende dalle possibilità di elaborazione della classe a cui l'insegnante si indirizza. Per il docente è utile poter disporre di *punti d'appoggio* (materiali didattici vari) per poterli integrare nel processo di insegnamento/apprendimento al momento voluto; non più subordinati alla logica espositiva ma da integrare nelle modalità di valutazione formativa così da tener conto della classe a cui ci si indirizza e differenziati secondo obiettivi di base o di sviluppo.

Cosa significa «disporre di punti d'appoggio?». Un'alternativa al manuale pre-strutturato potrebbe essere quella di avere a disposizione una gamma di possibilità didatti-

che da inserire nel processo d'insegnamento al momento opportuno senza essere rigidamente vincolati alla successione pre-definita di un testo. Ciò darebbe la possibilità di:

- modificare a discrezione la successione degli argomenti o dei concetti/nozioni da introdurre;
- approfondire un aspetto piuttosto che un altro a seconda dell'interesse o delle possibilità della classe;
- differenziare l'insegnamento fornendo agli allievi più veloci o con maggiori possibi-

lità d'astrazione l'opportunità di approfondire aspetti del problema che più li interessano;

- disporre di schede di lavoro, di esercitazione, di sperimentazione da fornire alla classe o a gruppi se lo svolgimento dell'attività didattica lo necessita;
- disporre di schede di sintesi da fornire o da far completare alla classe;
- disporre di schede di valutazione formativa che possano servire all'inizio dell'unità quale verifica delle conoscenze già presenti negli allievi e durante la fase di insegnamento per adattarlo all'evoluzione dell'apprendimento degli allievi.

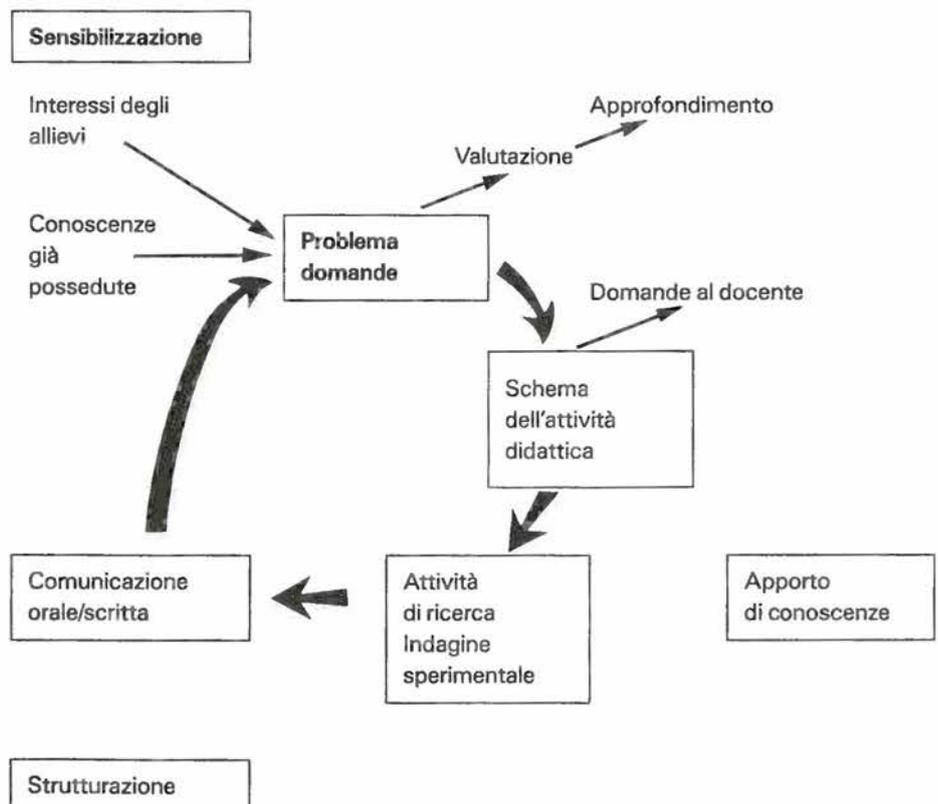
Per il docente ciò significa avere a disposizione dei materiali da integrare in modo flessibile a seconda delle necessità didattiche (L. Martinand ha definito sussidi di questo tipo «Libre parcours»).

Una proposta

La concezione dei SD che abbiamo via via sviluppato in questa riflessione ci porta a proporre nuove forme di concezione di strumenti per l'insegnamento.

Se vogliamo raccogliere materiali per insegnanti ed allievi che favoriscano la flessibilità dell'insegnamento, la possibilità di adattarsi a classi ed allievi permettendo una reale costruzione concettuale, allora è necessario distanziarsi dai soliti manuali per imboccare strade diverse.

C. De Bürger propone tre momenti in cui è utile l'uso di SD: nel momento della sensibilizzazione al problema scientifico che si intende trattare, nel momento dell'apporto di conoscenze nuove ed infine nel momento della strutturazione. Lo schema seguente riassume il modello pedagogico globale:



Materiali per gli allievi

- proposte di esperienza di laboratorio con
 - posizione del problema
 - spazi per le osservazioni, disegni e conclusioni
- proposte di lavoro sul terreno o relative alla vita quotidiana
- documenti scritti
 - storia delle scienze
 - informazioni supplementari a complemento
- schemi, grafici, disegni, immagini
- testi, con relative domande
- itinerari di apporto supplementare (tipo mastery-learning o insegnamento-programmato)
- schede/esercizi di sintesi
- schede di verifica

Materiali per il docente

- concetti scientifici di riferimento
- rete concettuale a livello di esigenze per l'allievo (con esplicitazione delle relazioni all'interno del tema o negli altri temi del programma)
- sussidi audiovisivi (diapositive, lucidi)
- griglie di osservazione dello svolgimento dell'attività degli allievi
- griglie di correzione degli esercizi/verifiche
- griglie di raccolta:
 - dei risultati dell'apprendimento
 - dei concetti affrontati durante l'insegnamento
- esempi di percorsi didattici possibili

Per il docente che intende svolgere l'attività didattica in senso costruttivista, è utile disporre di materiali didattici da poter introdurre nelle tre fasi, in modo flessibile, a dipendenza della loro utilità nell'economia dello sviluppo conoscitivo degli allievi.

Un sussidio didattico deve favorire un uso coerente dei diversi mezzi d'insegnamento all'interno di una metodologia che sia, a sua volta, coerente con gli obiettivi formativi della scuola.

Per un *insegnamento flessibile* è necessario un materiale didattico *strutturato in modo flessibile*, cioè utilizzabile secondo le necessità didattiche del momento. Non quindi un manuale «lineare» ma una serie di sussidi molto variata ed utilizzabile in momenti diversi dell'attività didattica.

Proponiamo cioè che per ogni Unità Didattica prevista dal programma di SM sia disponibile un DOSSIER contenente materiali indirizzati all'allievo e altri ad uso dei docenti. Questi materiali potranno essere poi riprodotti dal docente sulla base delle sue scelte

didattiche oppure integrati con altri di sua produzione.

Il docente che ha a disposizione una tale gamma di materiali può preparare il suo piano di lavoro scegliendo un percorso proprio, usufruendo, quando è utile per l'economia del lavoro didattico, dell'uno o dell'altro dei materiali proposti. La flessibilità nell'uso dei materiali favorisce, da un canto, l'adattamento alle necessità degli allievi e della classe e, d'altro canto, una valutazione formativa degli allievi grazie agli appositi strumenti didattici presenti nel dossier.

Si tratta di una concezione dei SD, che non obbliga il docente a un percorso di ri-distribuzione del sapere, prefissato dal sussidio-manuale: un modo insomma di fornire ai docenti un materiale didattico parzialmente pre-strutturato che faciliti il compito di insegnamento ma che non costringa entro binari eccessivamente rigidi l'apprendimento degli allievi.

Francesca Matasci - Edo Dozio

Bibliografia

- J.P. Astolfi et al., *Expérimenter*, Privat, 1984
J.P. Astolfi et al., *Formation scientifique et travail autonome*, INRP, 1984
G. De Vecchi et A. Giordan, *Comment faire pour que ça «marche»? Guide pratique*, 2^e édition, 1988
A. Giordan et G. De Vecchi, *Les origines du savoir*, Delachaux, Neuchâtel, 1987
A. Giordan et al., *Quelle éducation scientifique pour quelle société?* Paris, PUF, 1978
A. Giordan, *Una didattica per le scienze sperimentali*, Roma, Armando-Armando, 1984
A. Giordan, (sous la direction), *L'élève et/ou les connaissances scientifiques: approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*, Peter Lang, 1983, 1987
D. Jacobi, B. Schiele (sous la direction), *Vulgariser la science*, Champ Vallon Sayssel, 1988
D. Jacobi, *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, P. Lang, 1987
J.L. Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, 1986
P. Roqueplo, *Le partage du savoir*, Seuil, Paris, 1974.

Domande attorno ai sussidi didattici

Dell'interesse:

- cosa si può dire dell'interesse della moltitudine di SD (libri, manuali, libri di testo, schede, materiali di laboratorio, lavagne, tabelloni, audiovisivi, diapositive, diaporami, modellini, ecc.) disponibili sul mercato?
- sono adatti al messaggio da «far passare» al pubblico a cui sono indirizzati? Sono leggibili, comprensibili?
- possono servire a sensibilizzare i discenti?
- permettono l'acquisizione di procedimenti o l'appropriazione di elementi del sapere?

Della concezione

- come concepire un SD?
- quali devono essere il sapere e le tecniche a cui riferirsi?
- come tener conto del pubblico a cui ci si indirizza?
- quali scelte fare in funzione degli scopi prefissati?
- come introdurre novità nella realtà attuale dei SD?
- è possibile valutare l'efficacia di un SD?

Della realizzazione:

- quali forme permettono la miglior diffusione del prodotto?
- come produrre con il miglior rapporto qualità-costo?
- come coinvolgere i diversi gruppi interessati nella produzione di un materiale efficace?

Dell'utilizzazione

- quali conseguenze hanno le abitudini culturali e pedagogiche sull'uso e sulla struttura stessa dei SD?
- come scegliere i SD più adatti alla situazione?
- quali sono i rapporti fra un SD e l'interazione con i fenomeni o i processi oggetto di studio delle scienze?
- quali sono i rapporti fra un SD e l'interazione con i supporti simbolici della rappresentazione (documenti, immagini, grafici, ecc.)?
- a quali condizioni è possibile prevedere un uso coordinato di diversi sussidi didattici?

Della gestione:

- quale organizzazione permette un accesso più facile ai SD?
- come evitare che la disponibilità o le difficoltà di accesso diventino l'unico criterio di scelta e d'uso dei SD?
- come favorire la conoscenza dei molti SD in circolazione?

E ancora:

- è possibile pensare a dei SD di uso diretto per l'allievo?
- è possibile stimolare gli allievi stessi a creare i propri sussidi didattici?
- come affrontare questi problemi nella formazione degli insegnanti?
- ... e per gli esperti, i direttori, ecc. cosa si può fare per sensibilizzarli a questi problemi?
- esistono dei SD che favoriscono il funzionamento delle istituzioni?

Tradotto da SLALOM no. 1 del 24.1.1989

Bambini e giovani di origine straniera: nuovi sviluppi

L'Ufficio federale di statistica nel settembre 1989 ha emanato il nuovo pieghevole che contiene i dati principali riguardanti allievi e studenti, per l'anno scolastico 1988/89; in particolare analizza la situazione dei bambini e dei giovani di origine straniera.

Un sesto della popolazione della Svizzera è di origine straniera. Anche tra gli allievi della scuola obbligatoria un buon sesto (17%) è di nazionalità straniera. Negli ultimi anni la composizione della popolazione scolastica è mutata: sono diminuiti gli scolari di origine italiana e aumentati quelli provenienti dalla Turchia e dalla Jugoslavia.

Gli stranieri presenti nel sistema scolastico svizzero non formano un gruppo omogeneo. Essi costituiscono un ventaglio che va dai bambini con passaporto straniero e per metà svizzeri di nascita, ai figli di genitori stranieri che hanno trascorso essi stessi la loro vita nel nostro Paese o hanno preso qui stabile dimora, fino ai bambini giunti in Svizzera da poco tempo. Ci sono inoltre persone venute appositamente in Svizzera a scopo formativo - soprattutto a livello più elevato. Le strutture scolastiche non hanno certo un compito facile nel fornire a tutte queste persone una formazione. Il passaporto straniero da solo dice poco circa le loro possibilità di riuscita nel sistema scolastico svizzero. Infatti la riuscita dipende assai più dalla loro situazione linguistica (lingua straniera) e dalla posizione sociale della famiglia. Sono sensibilmente più numerosi che in passato i giovani stranieri che continuano una formazione dopo la scuola obbligatoria: si tratta soprattutto di giovani italiani e spagnoli iscritti nelle scuole del settore professionale.

Nell'anno scolastico 1987/88 hanno frequentato la scuola obbligatoria in Svizzera

120'000 bambini di origine straniera; 10 anni prima erano ancora 147'000. Il numero dei bambini in età scolastica si è ridotto negli ultimi 10 anni a causa del calo delle nascite, sebbene i bambini stranieri siano diminuiti in misura minore degli svizzeri. La loro percentuale rispetto al totale della popolazione scolastica è leggermente aumentata: dal 16 al 17%.

La tabella a sinistra in calce illustra l'evoluzione intervenuta.

La composizione eterogenea degli allievi pone l'insegnante di fronte a maggiori esigenze e problemi. Soprattutto là, dove i bambini di origine straniera sono numerosi, si impongono misure speciali, quali classi di inserimento, corsi linguistici nella lingua usata nell'insegnamento, corsi di lingua e cultura dei Paesi d'origine, oppure corsi di formazione e perfezionamento dei docenti nell'insegnamento interculturale. Invece là, dove i bambini da seguire sono pochi, sembra meno urgente prendere provvedimenti speciali.

La classe diventa il luogo d'incontro tra i bambini stranieri e svizzeri. Si verificano le seguenti situazioni:

- 1 o 2 allievi stranieri per classe (situazione in cui si trova 1/6 dei bambini di origine straniera)
- da 3 a 5 (situazione in cui si trova 1/3 dei bambini stranieri)
- 6 o più bambini stranieri (situazione in cui si trova quasi la metà dei bambini stranieri)
- classi composte quasi unicamente da bambini stranieri (situazione che riguarda il 4% dei bambini stranieri).

Gli stranieri che hanno successo nella scuola sono generalmente i bambini provenienti dai Paesi confinanti: Repubblica Federale Tedesca, Francia ed Austria. Anche le possibilità di conseguire una formazione dopo

la scuola obbligatoria variano sensibilmente a seconda del Paese d'origine.

Il fatto che l'allievo sia straniero non comporta di per sé alcun problema nella scuola. Sono piuttosto alcuni fattori legati alla lingua straniera e alla provenienza da un ceto sociale basso a rendere difficile il successo scolastico.

Negli ultimi dieci anni l'ingresso dei giovani stranieri in una formazione post-obbligatoria è notevolmente aumentato. Questi dati sono convenientemente illustrati nel grafico qui di seguito riprodotto.

Evidentemente le lacune sul mercato dell'apprendistato vengono colmate anche con il concorso di giovani stranieri.

L'immigrazione dall'Italia e dalla Spagna ha ormai una tradizione; gruppi numerosi vivono in Svizzera già dagli anni '70.

L'immigrazione dalla Jugoslavia e dalla Turchia, per contro, è aumentata massicciamente solo negli anni '80. Si ritiene che i giovani provenienti dai «vecchi» Paesi d'immigrazione e assai spesso appartenenti alla cosiddetta «seconda generazione», dopo aver seguito un curriculum scolastico completo, conoscano le offerte del sistema svizzero di formazione.

Problemi scolastici dei bambini stranieri

Il Centro svizzero di coordinazione della ricerca educativa di Aarau ha pubblicato la seconda edizione dello studio «L'insuccesso scolastico dei figli dei lavoratori emigrati in Svizzera: cause, misure in atto, prospettive», di Cristina Allemann-Ghionda e Vittoria Lusso-Cesari, destinato ai genitori, agli insegnanti e alle autorità scolastiche.

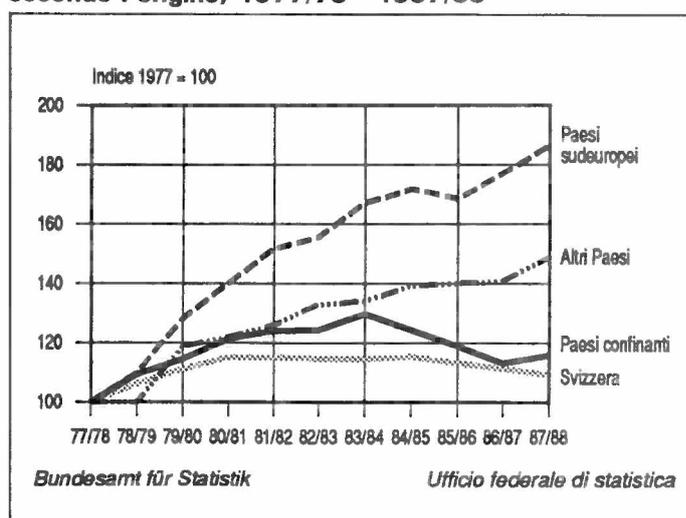
Il primo rapporto sull'argomento in questione era stato pubblicato nel 1986 e fu presto esaurito.

La nuova edizione può essere richiesta al Centro summenzionato, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, tel. 064 21 21 80).

Allievi stranieri secondo l'origine nella scuola dell'obbligo, 1977/78 e 1987/88

Origine	1977/1978	1987/1988
Paesi sudeuropei		
Italia	53%	42%
Spagna	8%	13%
Turchia	2%	8%
Jugoslavia	1%	7%
Grecia	1%	1%
Portogallo	—	5%
Paesi confinanti		
RFT	13%	5%
Francia	5%	4%
Austria	4%	2%
Altri Paesi	14%	14%
	100%	100%
	(147.000)	(120.000)

Ingressi nelle formazioni postobbligatorie secondo l'origine, 1977/78 - 1987/88



Considerazioni sulla problematica del rinvio della scolarità

Sul numero 134 di «Scuola ticinese» (dicembre 1986) avevamo presentato la problematica legata al rinvio della scolarità che nel settembre 1986 aveva toccato il 9% dei bambini in età di scuola dell'obbligo.

Il fenomeno era stato analizzato in rapporto al tipo di popolazione coinvolta: sesso, mese di nascita, motivazioni per il rinvio, distribuzione a seconda delle regioni del Cantone, ecc.

Nel frattempo era stata messa a punto la procedura in rapporto all'art. 40 della Legge della scuola del 1958, ripreso nella nuova Legge del 1. febbraio 1990 (art. 6).

Una prima risoluzione dipartimentale del febbraio 1986 stabiliva le competenze dei diversi operatori interessati, in particolare: docenti di scuola materna, ispettori di materna e elementare, capigruppo del servizio di sostegno pedagogico. Le esperienze del periodo 1986-1988 hanno permesso una nuova puntualizzazione dell'iter per il rinvio, sottolineando soprattutto il diretto coinvolgimento della maestra di scuola materna che può osservare ogni giorno il bambino nei diversi momenti e nelle svariate attività e che è anche il più vicino interlocutore della famiglia. La nuova procedura è quindi stata adottata durante l'anno scolastico 1988-1989 ed ha dato globalmente un esito positivo.

Se vogliamo analizzare il problema nella sua evoluzione quantitativa, ci troviamo di fronte - sull'arco di 7 anni scolastici - ad un au-

mento della percentuale dei bambini non scolarizzati: dal 6% del settembre 1983 siamo passati all'11% del settembre 1989.

È difficile dare corrette interpretazioni al fenomeno che può comportare diverse sfaccettature.

Sono senz'altro coinvolti strutture e operatori: la scuola materna ed elementare, i docenti dei due settori, le famiglie, i servizi.

La scuola materna: in questi ultimi anni si è cercato di impostare l'attività didattica per livelli di età, con particolare attenzione al terzo livello, cioè ai bambini all'ultimo anno prescolastico.

Si è inoltre riscontrata maggior sensibilità nelle docenti, che però non deve trasformarsi in ansia per il bambino che «ad ogni costo» deve entrare nella scuola dell'obbligo «maturo».

La scuola elementare: l'obiettivo di un futuro prossimo per l'inizio della scuola dell'obbligo dovrebbe essere quello di una sempre maggiore differenziazione dell'insegnamento. Si deve quindi considerare il bambino nella sua globalità, con le competenze acquisite già al momento dell'entrata in prima elementare e tener conto di questo «terreno» per costruire i diversi apprendimenti. In quest'ottica devono essere rispettati i ritmi di ogni bambino, i suoi tempi di attenzione, le sue necessità di momenti liberi, il suo bisogno di giocare.



La famiglia: dall'analisi di parecchie istanze di rinvio scaturisce il desiderio di scolarizzare il proprio figlio tardivamente; a volte è dato da motivi culturali, a volte da paure o da ansie.

Non intendiamo addentrarci in un ambito così delicato, ma vorremmo solo che il ruolo della famiglia fosse innanzitutto quello di dare sicurezza emotiva al bambino, di non farsi aspettative costruite a priori, di rispettare i suoi ritmi di apprendimento, senza «trasferire» su di lui ansie e paure ingiustificate.

I servizi: in questa sede ci riferiamo al servizio di sostegno pedagogico, struttura interna alla scuola.

Con la collaborazione del servizio le problematiche della scuola materna - e in particolare dei bambini che si situano negli «anni cerniera» (ultimo anno di materna e primo di elementare) - sono state evidenziate in maniera più precisa, soprattutto nel rispetto delle loro possibili difficoltà evolutive.

Proprio per cercare di dare una risposta ai bisogni del settore in merito al rinvio scolastico e alla motivazione principale legata al rinvio, cioè l'immaturità globale, si è dato avvio ad una sperimentazione di durata biennale (1989-1991) all'interno di due équipes di sostegno (IV e VIII circondario).

Tra i compiti di questi operatori sperimentali figura appunto quello di occuparsi, con opportune strategie, dei bambini in età scolastica ma trattenuti alla scuola materna e di garantire un aiuto adeguato agli allievi seguiti - nei primi mesi della scuola elementare - nell'ottica dell'armonizzazione dei due ordini di scuola.

Motivazioni principali che hanno portato al rinvio della scolarizzazione dei 276 bambini (11%) nati nel 1983

	Circondari				Totale	%
	I	II	III	IV		
Immaturità globale (I.g.)	31	34	43	42	150	54,5
I.g. e disturbi psicomotori	1	2	1	2	6	2
I.g. e difficoltà linguistiche	3	1	15	8	27	10
I.g. e disturbi logopedici	3	2	8	1	14	5
I.g., dist. psicom. e diff. linguistiche	—	3	3	1	7	2,5
I.g. e gracilità fisica	1	1	2	2	6	2
Immaturità affettiva	1	—	10	—	11	4
Gracilità fisica	1	3	2	2	8	3
Disturbi psicomotori	—	1	2	—	3	1
Disturbi logopedici	2	3	3	—	8	3
Difficoltà linguistiche	3	2	10	5	20	7
Disturbi logopedici e diff. linguistiche	2	—	—	—	2	1
Disturbi psicomotori e logopedici	1	1	1	2	5	2
Altro (trisomia 21, autismo, ecc.)	5	1	—	3	9	3
Totale	54	54	100	68	276	100



Le tabelle pubblicate evidenziano le variabili citate all'inizio, confrontate con i dati del 1986.

Le motivazioni più rilevanti riguardano l'im maturità globale, le difficoltà linguistiche, l'im maturità globale unita alle difficoltà linguistiche.

Questi dati del 1989 confermano, soprattutto in relazione all'im maturità globale, quelli già emersi nell'analisi del 1986.

	1989	1986
casi di immaturità globale	54,5%	44 %
immaturità e difficoltà linguistiche	10 %	11 %
difficoltà linguistiche	7 %	7,5%

Nel 1986 il III posto nella percentuale delle motivazioni era dato da immaturità globale unito a disturbi psicomotori.

Se sommiamo le percentuali che presentano immaturità globale e altri disturbi, abbiamo un tasso altissimo di casi: nel 1986 il 75,5% e nel 1989 il 76%.

Suddivisione dei bambini a seconda del mese di nascita

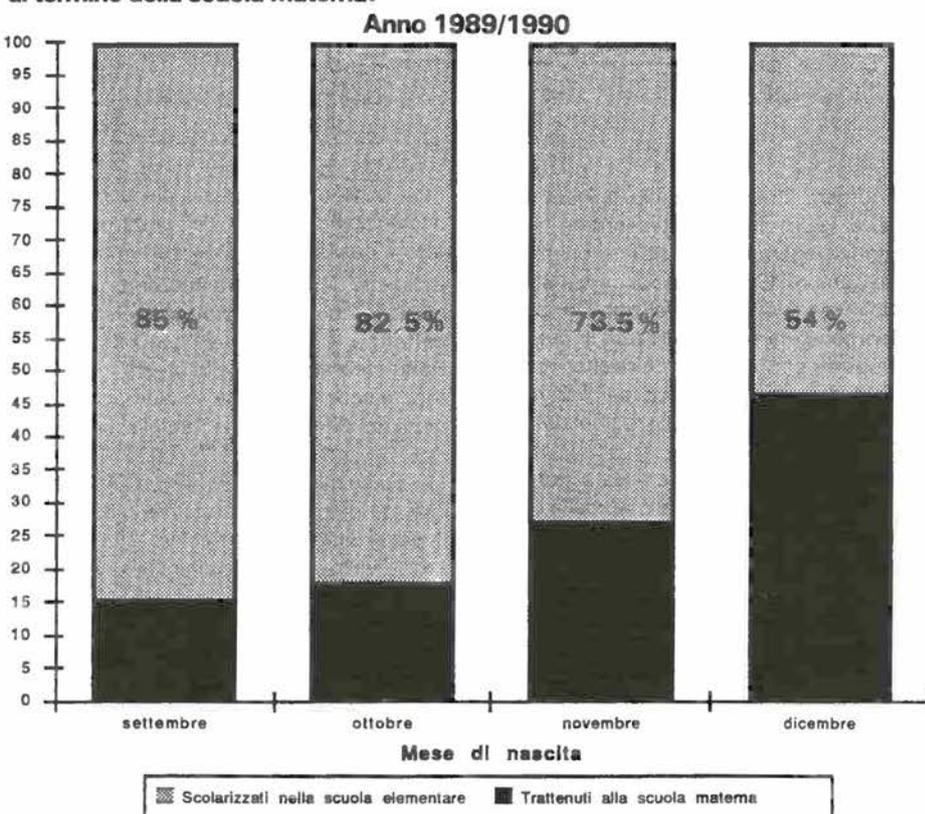
gennaio	5	
febbraio	3	11 / 4%
marzo	3	
aprile	5	
maggio	5	21 / 7,5%
giugno	11	
luglio	16	
agosto	18	63 / 23%
settembre	29	
ottobre	37	
novembre	55	181 / 65,5%
dicembre	89	

Dalle cifre è evidente come i nati nell'ultimo trimestre dell'anno rappresentino la più alta percentuale dei bambini non scolarizzati (65,5%; i dati del 1989 sono confermati da quelli del 1988 e 1986).

All'interno del trimestre i «mesi-rischio» sono novembre e dicembre; di conseguenza ci si è posto l'interrogativo legato ad una possibile modificazione degli attuali disposti di legge che prevedono la scolarizzazione per i bambini al sesto anno di età, compiuto entro il 31 dicembre.

Permettere quindi l'accesso alla scuola dell'obbligo solo ai bambini con 6 anni compiuti entro l'inizio dell'anno scolastico o al 30

Distribuzione, in percentuale, degli allievi trattenuti e scolarizzati al termine della scuola materna:



settembre sarebbe una «misura» valida per tutti i bambini?

Sarebbe un «aiuto» per tutti o allenterebbe i bisogni di stimolazione per quei bambini con abilità già acquisite?

Non è questa la sede per approfondire la delicata problematica che è stata oggetto di attenta riflessione da parte degli uffici prescolastico e primario in collaborazione con il collegio dei capigruppo del servizio di sostegno.

I quesiti sono parecchi e le risposte che si è tentato di dare non hanno fornito elementi sufficientemente positivi per una proposta di modifica dell'età di accesso alla scuola dell'obbligo.

Da parte nostra abbiamo messo a confronto alcuni dati rilevati durante l'anno scolastico 1988-1989: il numero dei bambini iscritti alla scuola materna nati nell'ultimo periodo dell'anno e il numero dei bambini rinviati nati nei mesi corrispondenti.

Dalla tabella vediamo che, per i nati in settembre e ottobre, abbiamo mediamente una scolarizzazione dell'84%; per i nati in novembre e dicembre una scolarizzazione del 64%.

Se consideriamo l'intero quadrimestre, ci risulta - in media - una scolarizzazione del 74%. Dei nati tra settembre e dicembre, quindi, 3 allievi su 4 entrano nella scuola elementare; 9 su 10 se consideriamo i nati lungo tutto l'anno.

Un unico appunto può essere fatto in merito ai nati nel mese di dicembre, dove si riscontrano circa la metà di scolarizzazioni e la metà di rinvii.

Anche qui però un interrogativo è d'obbligo: in quale misura «esser nati in dicembre» influenza le decisioni sull'opportunità di una scolarizzazione?

Il problema è realmente tale o ci si trova di fronte al gioco del sillogismo latino del topo e del formaggio?

Un bambino nato in dicembre è veramente «immaturato» o lo valutiamo tale perché è nato in dicembre?

Questi semplici dati possono portarci ad affermare, almeno in questa sede, che l'attuale regolamentazione sulla scolarizzazione obbligatoria può essere ancora valida se sorretta da proposte di rinvio il più possibile oggettive ed attente, se in tutti gli operatori coinvolti c'è una corretta interpretazione della problematica, se i primi mesi della prima elementare armonizzano in modo equilibrato con il vissuto del bambino che proviene dalla materna, se «la programmazione pedagogica non ruota più intorno alla scelta del metodo, ma si costruisce sulle competenze del bambino alle quali l'insegnante adatta i suoi strumenti didattici». ¹⁾

Maria Luisa Delcò

¹⁾ G. STELLA, L'apprendimento della lingua scritta: un processo ancora sconosciuto? in «Scuola ticinese» n. 141, novembre 1987.

Mesi di nascita	Bambini iscritti alla materna	Bambini rinviati	Percentuale	Bambini scolarizzati %
Settembre	197	29	15	85
Ottobre	212	37	17,5	82,5
Novembre	208	55	26,5	73,5
Dicembre	193	89	46	54

La riforma del tedesco

La storia lontana

L'insegnamento delle lingue viventi in Svizzera ha fatto la sua entrata nel canone delle discipline scolastiche abbastanza recentemente.

Ciò non significa che non fosse presente già da lungo tempo una pratica plurilingue. Uno scambio commerciale, politico e culturale è sempre esistito tra le diverse frontiere cantonali e comunità linguistiche. Per secoli l'apprendimento delle lingue straniere è rimasto un fatto d'élite, dipendente dall'iniziativa personale.

Il metodo utilizzato era generalmente rappresentato dal soggiorno nel paese germanofono o francofono. Quanti nostri antenati hanno imparato il tedesco o lo «Schwyzerdütsch» dopo un anno passato nella Svizzera tedesca, o il francese dopo un soggiorno nella Svizzera francese!

Con lo sviluppo industriale, alla fine del secolo scorso sia gli scambi economici, sia la mobilità sociale si sono intensificati. Da quei tempi la conoscenza delle lingue straniere ha rappresentato un fattore di riuscita sociale d'importanza tale per cui l'insegnamento delle lingue poteva diventare una disciplina scolastica di base quali il calcolo e la scrittura.

È risaputo che necessita del tempo affinché i sistemi educativi si adattino alle necessità economiche. Si è dovuto attendere parecchio prima che fosse dichiarata l'obbligatorietà dell'insegnamento di una lingua straniera per tutti gli allievi.

Aspetti della politica linguistica svizzera

Situata nel cuore dell'Europa e composta da 4 comunità linguistiche diverse, la Svizzera è confrontata con dei problemi di politica linguistica che si pongono anche nel quadro dell'integrazione europea. Può dunque servire da modello all'entità europea in via di formazione e lasciarsi a sua volta ispirare dalle riflessioni europee per cercare un'applicazione nella propria situazione.

La Costituzione Federale, nell'articolo 116, riconosce l'esistenza delle lingue nazionali e ne definisce lo statuto ufficiale.

Si è però dovuto attendere prima di avere un modello linguistico scolastico, – in un certo senso l'autonomia cantonale ne è stata la causa –, finché l'organo di coordinamento intercantonale, la Conferenza svizzera dei Direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), gettasse le prime basi per una politica linguistica, emanando nel 1975 delle raccomandazioni. Queste, ispirate dai lavori del Consiglio d'Europa, postulano fra altri anche i seguenti principi per la riforma dell'insegnamento delle lingue seconde.

1. L'insegnamento di una lingua seconda è obbligatorio per tutti gli allievi.

2. La prima lingua straniera deve essere una lingua nazionale (il francese per la Svizzera tedesca, il tedesco per la Svizzera fran-

cese, il francese ed in seguito il tedesco per il Ticino).

3. L'inizio dell'insegnamento deve aver luogo nel 4., 5. anno della scuola elementare. Fanno eccezione il Ticino ed i Grigioni.

4. L'insegnamento delle lingue vien fatto con fini comunicativi, avendo come obiettivo la comprensione interculturale e il mantenimento della coesione nazionale.

5. Le regioni devono dotarsi di materiali che assicurino un insegnamento di tipo comunicativo.

L'insegnamento del tedesco nel Ticino

Introduzione della riforma

L'innovazione pedagogica suscita sia dei movimenti d'adesione entusiasta, sia delle violente reazioni di resistenza al cambiamento. La riforma dell'insegnamento del tedesco non è sfuggita a questa regola.

Come dice Monica Gather Thurler nel no. 35 (aprile 1989) pag. 29 della rivista «Coordination», «L'innovazione scolastica non può essere concepita in termini di fenomeno 'naturale' che si diffonderebbe 'spontaneamente'. Sarà sempre un prodotto sociale, conflittuale, la cui esistenza crea problemi.»

Gli obiettivi pedagogici: la competenza di comunicazione

L'approccio detto «comunicativo» dell'insegnamento delle lingue mira a sviluppare presso l'allievo la capacità di ricevere e di dare informazioni in un codice linguistico diverso rispetto alla lingua madre, al fine di partecipare a degli scambi con i membri di un'altra comunità linguistica e culturale.

Le attitudini ricettive

L'allievo deve imparare a capire testi orali e scritti. Siccome la competenza di colui che apprende è per definizione più ristretta rispetto ad un nativo, esso dovrà acquisire la capacità di costruire il senso a partire da una percezione lacunare. In più, nel campo orale e in situazione di contatto diretto con l'interlocutore, deve poter colmare il manco d'informazioni segnalando la sua incomprendimento e domandando dei complementi d'informazione o delle riformulazioni. Per la comprensione nel campo dello scritto, l'allievo deve possedere adeguate strategie di lettura e saper far uso di strumenti di riferimento quali vocabolari e grammatica.

Le attitudini produttive

Nel settore dell'espressione, l'allievo deve imparare a svolgere il ruolo di partner nell'interazione sociale per un certo numero di situazioni comunicative correnti quali: presentarsi, parlare di sé, dei suoi amici, esprimere le proprie intenzioni, i propri sentimenti, il proprio accordo e non. Per l'espressione

scritta, deve essere capace di redigere una notizia, un riassunto, di prendere degli appunti...

Le attitudini generali

Gli obiettivi di un «insegnamento comunicativo» non si limitano allo sviluppo delle 4 competenze linguistiche di base. È opportuno aggiungere anche l'interesse e la curiosità per la scoperta di un universo culturale diverso, così come l'acquisizione dell'autonomia nel campo dell'apprendimento. Imparare ad imparare può rivelarsi tanto utile quanto accumulare conoscenze, le quali sono sottoposte ad una ineluttabile erosione. In effetti può rivelarsi utile accelerare e orientare puntualmente uno sforzo d'apprendimento per adattare rapidamente la propria competenza linguistica ai nuovi bisogni della comunicazione.

Le opzioni didattiche

Il perseguire gli obiettivi descritti, che mirano essenzialmente a fare dell'allievo un partner efficace nell'interazione sociale, porta a delle conseguenze importanti sul piano didattico.

Priorità dell'orale e delle attitudini ricettive

Essendo la comunicazione umana essenzialmente orale, l'accento deve essere posto prioritariamente sulla comprensione ed espressione orale. L'attività linguistica deve sempre essere legata ad una situazione comunicativa reale. È pur vero che non è facile ricreare in un'aula la realtà straniera nella sua complessità e che siamo condannati alla simulazione. Bisogna però attivare tutte le tecniche di stimolazione verbale onde creare un contesto di scambio, il più autentico possibile. Fra le varie tecniche è opportuno elencare il supporto audio-visivo, come pure il giuoco dei ruoli. Noto è l'attenzione, onde poter raggiungere un buon livello, va pure dedicata alle competenze ricettive.

Al contatto frequente con testi variati, autentici, sia orali che scritti, gli allievi acquisiscono la capacità di capire informazioni date in una lingua molto più complessa rispetto a quella usata da loro.

Scambi scolastici

A questo riguardo gli scambi scolastici – che possono assumere forme diverse: dal semplice scambio di corrispondenza, allo scambio di classe, individuale, o di gruppi, all'organizzazione in comune di un campo, ... – se sono ben integrati nel programma scolastico, rappresentano delle occasioni uniche per mettere in pratica le competenze acquisite e per vivere un'esperienza di vita importante.

Il ruolo della grammatica

Un apprendimento centrato sulla comunicazione non apre, come taluni potrebbero immaginare, la porta al pressapochismo. Il rigore è una condizione indispensabile per l'apprendimento delle lingue, senza di esso la comunicazione ne risulterebbe fortemente disturbata.

Nella situazione scolastica, la spiegazione grammaticale è un efficace metodo per evidenziare particolarità della lingua seconda rispetto alle norme della lingua 1 e per combattere gli errori d'interferenza. Serve pure a mostrare i giochi d'opposizione ed a combattere gli errori dovuti ad una generalizzazione abusiva. Deve intervenire per spiegare certi fenomeni osservati nella pratica comunicativa, per permettere di capire il meccanismo e facilitare l'apprendimento. Può pure intervenire per prevenire o correggere errori. Un locutore italofono non è portato spontaneamente ad assegnare al verbo il secondo posto in un enunciato. Dirà «Gestern ich war zu Hause», la spiegazione grammaticale permette di fare capire questa particolarità della sintassi tedesca e di accelerare il processo d'acquisizione.

L'attitudine di fronte all'errore

L'apprendimento passa attraverso l'errore. Questa verità s'applica particolarmente alle lingue straniere. L'errore deve essere combattuto sistematicamente, anche se per il successo della comunicazione non tutte le categorie di errori hanno lo stesso effetto. Un errore nel campo semantico ha delle conseguenze ben più nefaste che non un errore nel campo morfo-sintattico. Se, per esempio, per formulare il messaggio: «ho ricevuto una lettera», l'allievo scrive: «Ich habe deinen Brief gut geschickt», commette un errore più grave che se dicesse: «Ich

habe bekomm deine Brief». Nel primo caso il messaggio è completamente deformato, anche se le norme morfo-sintattiche sono state rispettate, il secondo enunciato invece ha tutte le possibilità di essere ricevuto correttamente nonostante non rispetti le norme.

È compito del docente sviluppare una giusta attitudine verso gli errori dei suoi allievi. Si tratta di correggere, non di penalizzare; di sorvolare su delle scorrettezze per non bloccare la spontaneità; d'intervenire al momento giusto, di trovare il giusto equilibrio fra espressione libera e controllata degli allievi.

La pratica comunicativa in classe

La filosofia comunicativa dell'insegnamento delle lingue non ha definito solo dei nuovi obiettivi d'apprendimento, ma ha prodotto degli strumenti didattici, ciò implica una innovazione nella pratica pedagogica in classe.

I nuovi obiettivi sono in generale bene accettati, la riforma dell'insegnamento invece trova ancora qualche difficoltà nella sua applicazione. Le nuove pratiche d'insegnamento si possono così caratterizzare:

a) introduzione dei mezzi didattici

Il tradizionale manuale è «esploso» in un insieme di materiali didattici composti in parte da supporti scritti - manuale, singoli testi, riviste, giornali, ... - ma anche da elementi visivi - cartelloni, lucidi, filmine, ... - e da

materiale audio - cassette, nastri, videocassette - ai quali si aggiungono i giochi.

b) equilibrio delle attività nelle 4 competenze di base

È compito del docente operare una scelta tra tutto il materiale che ha a disposizione affinché il lavoro tenga conto del necessario equilibrio tra le diverse competenze di base.

c) obiettivi pedagogici definiti in termini di atti linguistici

L'azione pedagogica non mira all'acquisizione di conoscenze, ma del saper fare. L'obiettivo sarà dunque la realizzazione di un atto comunicativo.

d) nuove forme d'esercitazione

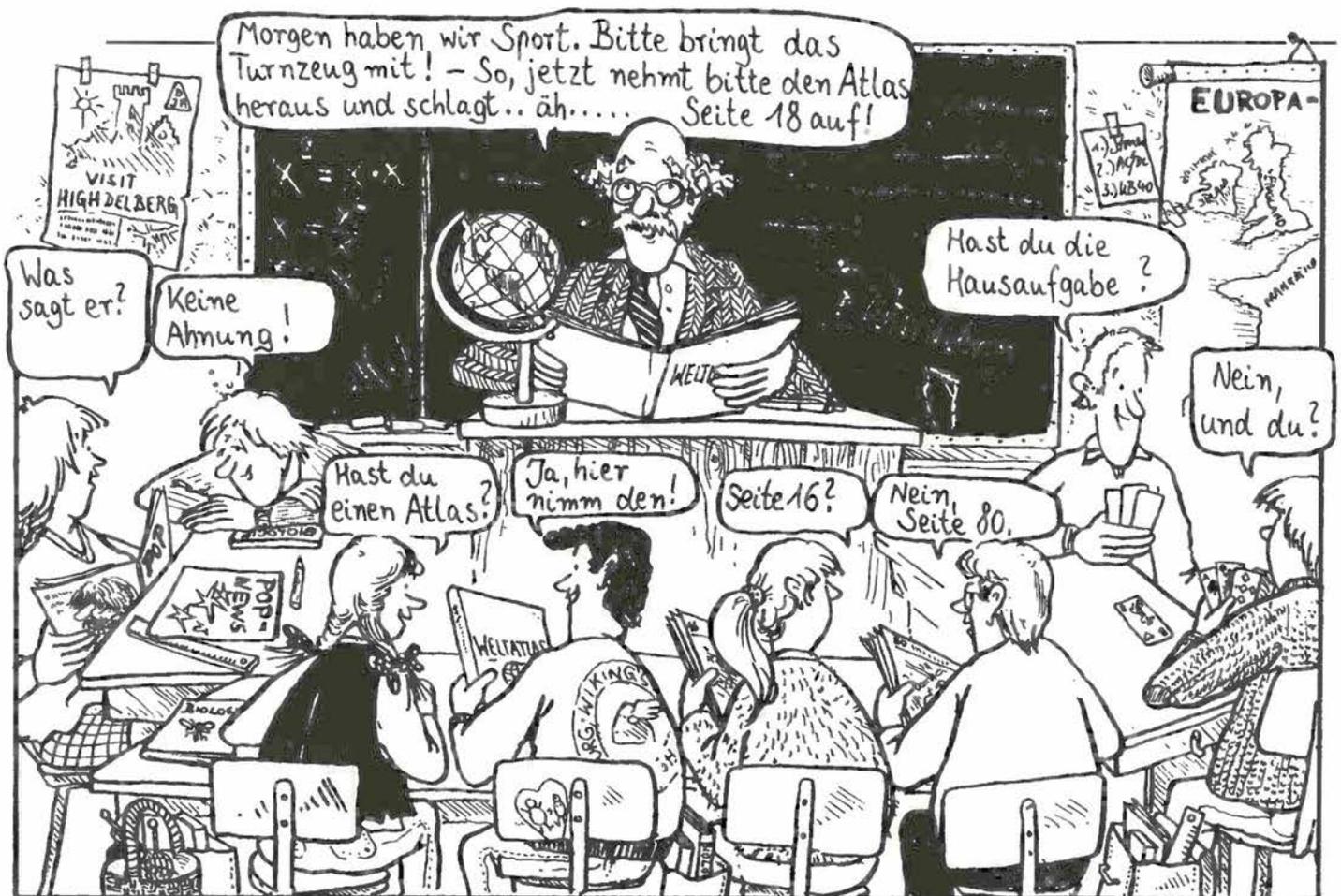
Parallelamente all'abbandono degli esercizi strutturali e della traduzione, come tecniche d'apprendimento, sono apparse nuove forme come l'interazione docente-allievo, allievo-allievo, mezzo didattico-allievi.

e) ruolo d'animatore, di consigliere

Il ruolo del docente si è arricchito di nuove funzioni, funzioni che non esistevano nell'insegnamento tradizionale. In particolare egli deve assumere quella di animatore per suscitare l'interazione. Egli inoltre ha abbandonato il ruolo di «fornitore unico del sapere» per diventare invece consigliere dei propri allievi.

f) allievi responsabili

Siccome una gran parte del lavoro viene realizzato in gruppi, è importante che l'allievo sia cosciente della responsabilità personale e collettiva che egli deve assumere durante l'apprendimento.



Da "Deutsch konkret 1", Langenscheidt

La valutazione

Il rischio di un disaccordo fra gli obiettivi d'apprendimento e la pratica della valutazione è molto sentito, soprattutto nel campo dell'insegnamento delle lingue. Ciò è dovuto ai fattori seguenti:

- nella maggior parte dei manuali gli strumenti di valutazione sono insufficienti. La valutazione è lasciata completamente al docente che deve crearsi tutti gli strumenti;
- la valutazione della comprensione all'ascolto e soprattutto dell'espressione orale viene trascurata perché ritenuta difficilmente realizzabile.

In un insegnamento di tipo comunicativo la valutazione deve avere almeno 3 funzioni essenziali:

- valutare il saper fare e non esclusivamente le conoscenze,
- rispettare l'equilibrio fra le 4 competenze senza privilegiarne alcuna,
- far precedere alla prova di tipo sommativo quella di carattere formativo che permette all'allievo di costruire, di valutare, di correggere il suo sapere.

Proprio nel campo della valutazione la riforma non ha trovato la sua piena realizzazione. In un futuro si dovrà perciò dedicare attenzione sia alla creazione di strumenti di valutazione adeguati, sia alla formazione che all'aggiornamento dei docenti.

La dimensione culturale

Gli oppositori all'approccio comunicativo esprimono generalmente le loro critiche sugli obiettivi puramente utilitaristici, asserendo che gli aspetti formativi e culturali dell'apprendimento vengono misconosciuti. Questo tipo di critica è infondata, in quanto

se è vero che gli obiettivi di apprendimento si definiscono in atti linguistici e che essi sono sempre legati ad una situazione di comunicazione concreta, il cui aspetto utilitaristico non è escluso, la dimensione formativa e culturale è presente. In effetti gli allievi sono sempre confrontati con dei testi e delle costruzioni verbali legati ad un gioco comunicativo, in un contesto sociale e culturale di un'altra comunità linguistica. L'approccio comunicativo delle lingue è compatibile con una missione formativa ed un'apertura verso la comprensione interculturale.

Partendo da testi autentici, siano essi scritti che orali, l'osservazione e la riflessione possono orientarsi sia sugli aspetti linguistici sia sui contenuti culturali.

È pure chiaro che l'approfondimento culturale dovrà trovare un posto sempre più centrale nell'insegnamento successivo alla scuola dell'obbligo.

Maruska Mariotta

Letteratura:

La Svizzera – una sfida, CDPE, Berna 1987
Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, U.E. Piepho, Dornburg 1974

Grundprobleme der Schülerleistung-Beurteilung, H. Reisener in *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 94, No 2, 1989

L'appréciation du travail de l'élève dans une approche communicative J. Cardinet in *Coordination* n 30/86

Interaction et discours dans la classe de langue, C. Kramsch, Hatier, Paris 1984

Grammaire et didactique des langues, H. Besse-R. Pourquier, Paris 1984

Allemand 89, *Document d'information de base*, G. Merkt, Montreux 1989

dare le competenze esercitate, che si riducevano allora a comprensione ed espressione scritta; conoscere regole grammaticali. Più importante è oggi cogliere caratteri, motivi e obiettivi dell'utilizzo naturale della lingua; acquisire un potenziale d'azione allargato, arricchito e consapevole; osservare e sperimentare in relazione ad effetti e regolarità della lingua, dell'agire e dell'apprendere.

Riguardo ai contenuti ricordo che erano perentoriamente fissati dai manuali e seguiti alla lettera dal docente; che la concentrazione maggiore cadeva sulla lingua e la sua struttura; che si procedeva in modo progressivo, ma a compartimenti stagni; che esercizi e compiti erano orientati verso il prodotto.

Ora invece i contenuti vengono analizzati, interpretati, scelti, ridotti o allargati a dipendenza della situazione della classe e degli allievi; l'attenzione va in primo luogo al senso, al messaggio, agli scopi di applicazione visti nell'ottica dell'allievo; la progressione è ciclica e vi è un continuo ritorno ed allargamento dell'appreso; esercizi e compiti sono orientati verso il processo.

Per quanto concerne i test di controllo, la differenza sostanziale è da ricercare nell'orientamento ad essi attribuito e nella forma in cui vengono presentati e svolti. Mentre in precedenza erano essenzialmente orientati su rendimento e prestazione e venivano esclusivamente proposti sotto forma di compito in classe o compito a casa, ora, per contro si punta sull'efficacia di contenuti, procedure e metodi e, oltre alle forme citate, ha assunto una dimensione importante anche l'autocontrollo e l'autovalutazione da parte degli allievi.

Anche i metodi di lavoro hanno subito una profonda trasformazione.

Tutto avveniva esclusivamente nell'ottica dell'insegnante.

Scopo principale era quello di inculcare, sgobbare, esaminare, studiando tutti la medesima cosa nel medesimo istante, provocando concorrenza, competizione, selezione.

La tendenza di questi ultimi anni è radicalmente mutata. I metodi sono a misura dell'allievo, in armonia con interessi e motivazioni da esso manifestati, tramite indagini e ricerche.

Alla fase di controllo si giunge solo dopo una graduale preparazione alla stessa e la concessione di una certa flessibilità per quanto concerne i tempi d'apprendimento, assai variabili da un individuo all'altro. Non più concorrenza, competizione e selezione, ma cooperazione, partecipazione e incentivazione.

Da quanto espresso sinora, risulta evidente che anche i ruoli di allievo e docente hanno assunto un'altra dimensione e molti sarebbero i cambiamenti da elencare. Mi soffermerò soltanto su alcune caratteristiche dell'allievo e del docente di ieri, chiedendovi di passarle un attimo in rassegna e di vedere poi quante e quali si ritrovano anche nell'allievo e nel docente di oggi.

L'allievo di ieri era destinato ad un ruolo prevalentemente passivo e subiva la lezione. Compito suo era di stare attento, di adattarsi, di esercitarsi, di rispondere in modo corretto, di considerare i test decisivi, di non uscire dalle norme prestabilite, di essere poco appariscente oppure molto bravo.

Il docente era l'interprete principale e gestiva da solo la lezione. Riteneva il materiale di lavoro oggetto, contenuto e obiettivo dell'insegnamento; identificava prestazione e studio; correggeva ogni errore e considerava ogni errore un fallimento da parte dell'allievo; reputava la lezione in classe condizione fondamentale per l'apprendimento e vedeva nelle conoscenze preliminari acquisite in famiglia o tramite un soggiorno linguistico un ostacolo alla propria concezione dell'insegnamento; privilegiava la grammatica; proponeva spesso e volentieri lavori scritti; considerava la riuscita degli allievi come un successo dovuto ai propri sforzi e alla propria attività didattica.

Susy Keller

Bibliografia

H.-E. Piepho, *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1980

Riflessioni di una docente di tedesco di oggi, allieva di ieri

L'insegnamento delle lingue seconde in generale, e del tedesco in particolare, ha conosciuto un'evoluzione veramente notevole in questi ultimi vent'anni. Molti principi che parevano inamovibili sono stati fortemente messi in dubbio se non addirittura smantellati.

Affinché il lettore possa farsi un quadro più preciso di quelli che sono stati i principali mutamenti, tenterò di fare un accostamento tra i principi fondamentali che hanno retto l'insegnamento del tedesco fin verso la fine degli anni sessanta – e che molti ricorderanno, come me, per averli vissuti in prima persona come allievo – e quelli che viepiù si sono affermati negli ultimi due decenni.

Per dare un certo ordine a questo catalogo di principi fondamentali, li suddividerò in varie categorie, e più precisamente in principi concernenti gli obiettivi, i contenuti, i test di controllo, i metodi, il ruolo dell'allievo e quello del docente.

Inizio con gli obiettivi.

Importante era conoscere e padroneggiare determinate strutture linguistiche; consoli-

La formazione liceale sulla soglia degli anni 2000

Documento d'informazione a cura di Roger Sauthier, presidente del Gruppo Liceo (AGYM), Gruppo di lavoro della Commissione pedagogica della CDPE

Breve introduzione

Prima di affrontare il progetto «Programmi quadro per le scuole di maturità» (PQSM), occorrerà rammentare alcune date importanti.

Nel 1980 fallisce il progetto «Riduzione dei tipi e delle discipline di maturità».

Nel 1983, su richiesta della CDPE, un gruppo di lavoro presieduto da Giovanni Zamboni effettua uno studio incentrato sull'art. 7 dell'ORM.

Nel 1987, questo gruppo presenta il suo rapporto da cui si constata:

- che l'art. 7 dell'ORM conserva nella sua essenza una grande attualità;
- che i lavori della «Commissione Liceo-Università» (CLU), avendo dato vita alle 10 tesi, devono essere considerati un contributo essenziale e originale al servizio del Liceo di domani.

Il rapporto, al di là delle constatazioni, propone:

- di realizzare dei programmi quadro che permettano al mondo liceale di fare un'approfondita riflessione incentrata sull'essenziale, di spolverare e di sfrondare i programmi;
 - di condurre in porto questo progetto
- partendo dal discente e dal suo ambiente
 - naturale
 - sociale
 - culturale
 - tecnico.
 - suddividendo i contenuti dei programmi
 - in conoscenze fondamentali
 - in capacità fondamentali
 - in atteggiamenti fondamentali.

Le conclusioni del rapporto incontrano una larga eco poiché tutti gli interlocutori dell'insegnamento liceale sono d'accordo nel riconoscere il sovraccarico dei programmi. Ciò nonostante, quando si tratta di sfolciare i contenuti, le reticenze sono sempre numerose (Maurice BEJART, direttore del «Balletto del XX. secolo», ricordava con ragione che non sono le tradizioni che bisogna spazzar via, ma la polvere che le ricopre).

Ognuno auspica la più grande apertura per ciascuna disciplina, una maggiore attenzione alle implicazioni e alle interconnessioni che collegano i contenuti. Ma numerosi sono ancora i docenti dell'insegnamento secondario che faticano a vedere nei loro colleghi di altre discipline dei collaboratori al servizio della stessa causa e non dei concorrenti. Una causa che deve condurre collegialmente ad assicurare allo studente una formazione globale equilibrata.

Nascita del progetto «Programmi quadro per le scuole di maturità» (PQSM)

Delineato il progetto, occorre creare un organismo che se ne prendesse cura. Costituito nel 1988, il Gruppo Liceo (AGYM) metteva fra le sue priorità, come da mandato ricevuto dalla CDPE, la realizzazione dei programmi quadro per le scuole di maturità. Programmi quadro da realizzare sull'immagine di un edificio sufficientemente sobrio onde permettere con sicurezza di valorizzare l'essenziale, dando un'impronta specifica a ogni parte della costruzione.

Il terreno sul quale l'edificio doveva essere costruito era acquisito: si trattava delle 10 tesi della Commissione Liceo-Università.

Gli artigiani erano pronti a entrare in azione, trattandosi delle società affiliate alla SSISS. Occorreva solo predisporre

- da un lato, una direzione del progetto il cui compito fosse quello di consigliare, sostenere e coordinare i lavori dei gruppi disciplinari. Le preoccupazioni di Gian Andri Bezola e Yves Gros, due sperimentati rettori liceali entrati in funzione nel settembre 1988, saranno rivolte all'informazione e ad assicurare all'edificio la coerenza e la globalità prospettate;
- dall'altro lato, un organismo in grado di rilasciare entro il termine stabilito il permesso di abitabilità all'edificio così sistemato. E, per garantire tale compito, la soluzione più naturale era quella di fare appello alla Commissione Liceo-Università, presieduta dalla signora Marie-Pierre Walliser.

Nella primavera del 1988, i gruppi di lavoro iniziavano la loro attività. Era decisa la redazione di una «Guida-repertorio», manuale di riferimento a disposizione di tutti i collaboratori e, in seguito, largamente diffuso. Filo conduttore, opera contenente molti consigli pratici per assicurare lo svolgimento dei lavori, questo documento continua a ispirare le riflessioni di quegli insegnanti che hanno accettato la sfida di realizzare i programmi quadro.

Dei programmi quadro per le scuole di maturità

Dopo aver presentato il contesto nel quale si realizzano i programmi quadro, sarà utile illustrare convenientemente lo spirito che sta alla base del progetto. La spiegazione migliore si trova sicuramente nella «Guida-repertorio» di cui diamo alcuni stralci:

Definizione e funzione dei programmi quadro (PQ)

- I programmi quadro sono delle raccomandazioni in vista dell'elaborazione di programmi cantonali o programmi specificamente rivolti a singoli istituti scolastici.

- I PQ sono «evolutivi», devono cioè essere realizzati a tappe ed essere periodicamente riveduti.

- Descrivono gli obiettivi d'apprendimento sotto forma di conoscenze, atteggiamenti e capacità fondamentali, specifiche alla maturità.

- Forniscono delle indicazioni sul modo in cui dovrebbero essere articolati i contenuti o i campi d'apprendimento, le discipline o i gruppi di discipline.

- Contengono soprattutto gli obiettivi finali della formazione liceale e non danno che un minimo di indicazioni attinenti all'organizzazione scolastica.

- I PQ si fondano su un certo numero di idee direttrici (art. 7 dell'ORM e le 10 tesi della CLU) ma devono nello stesso tempo attenersi a un concetto didattico confacente al grado liceale.

- I PQ fissano il tempo necessario per raggiungere gli obiettivi fondamentali e lasciano un sufficiente margine di libertà affinché si tenga conto delle particolarità locali e delle necessità di un insegnamento individualizzato e differenziato.

Rapporto tra i PQ e i programmi dei cantoni o dei singoli istituti scolastici

Benché il progetto non tratti dei programmi a livello cantonale o di singoli istituti, sarà importante sapere dove si situano i PQ rispetto a questi altri programmi. L'alternativa è la seguente:

a) partendo dal programma quadro svizzero, si elabora un progetto di programma che secondo la legislazione cantonale, sarà destinato all'insieme dei licei del Cantone o fisserà delle modalità di applicazione per ciascuno di essi;

b) partendo dal programma quadro svizzero, i singoli licei elaborano i programmi per il tramite delle diverse categorie di docenti. Il Cantone esamina questi programmi e dà la sua approvazione.

Modello di base

A: Obiettivi generali

Da 4 a 8 obiettivi generali essenziali formulati in un testo continuato

Finalità, intenzioni, concezione pedagogica fondamentale del campo di studi o della disciplina.

B: Considerazioni, spiegazioni

Una pagina al massimo
Spiegazioni, giustificazioni, circostanze, considerazioni, punti di vista adottati, principi filosofici, etici, sociali o di ordine scientifico o professionale.

C: Obiettivi fondamentali

Una pagina al massimo

- Conoscenze fondamentali
- Capacità fondamentali
- Atteggiamenti fondamentali

in termini di competenze di base finali (Attenzione: non confondere con elenchi di contenuti dettagliati)

Breve conclusione

Per fare breccia nel campo dell'insegnamento, qualsiasi innovazione ha bisogno dell'adesione del maestro. È perciò importante che ogni docente si senta coinvolto nella realizzazione in corso.

Realizzazione il cui contenuto dovrà essere un giusto dosaggio di coraggio e di prudenza:

– di coraggio, per limitare l'apprendimento alle competenze di base e favorire misure appropriate per il rafforzamento della personalità dell'allievo e della sua autonomia;

– di prudenza, per continuare a conservare l'attuale clima di reciproca fiducia Università-Liceo, fiducia confermata dai fatti con il libero accesso a tutte le facoltà universitarie per i portatori di un certificato di maturità riconosciuto sul piano federale.

Realizzazione che, grazie alla collaborazione e al sostegno di tutti, dovrebbe presentarsi sotto forma di un prodotto finito:

• che garantisca una maggior libertà all'insegnamento: poiché quando si sa dove si va, è più facile sentirsi liberi;

• sufficientemente attrattivo affinché ogni Cantone o ogni liceo sentano la voglia di ispirarsi al momento della revisione dei programmi;

• sufficientemente costruttivo per influire sulle scuole private che preparano i loro candidati alla maturità federale;

• sufficientemente aperto affinché ogni membro della Commissione Federale di Maturità possa farvi riferimento in occasione delle visite per il riconoscimento di nuovi tipi o di nuove scuole così come in occasione di ogni altro contatto con i licei.

Nell'aprile del 1989, durante la settimana di studi a Interlaken, il professor Pierre-Gérard Fontollet, membro della CFM, esprimendosi sul tema della generosità delle dichiarazioni generali, si premurava di aggiungere:

...«leur traduction, dans des plans d'études et surtout dans le quotidien du vécu scolaire, est beaucoup moins évidente et néanmoins urgente et indispensable si nous voulons éviter d'être atteints de la dégénérescence des dinosaures et les rejoindre dans les oubliettes de ce qui ne sera même plus une pré-histoire.»...

Alla fine di novembre del 1989, durante l'incontro dei responsabili dei gruppi disciplinari a Interlaken, la direzione del progetto poteva valutare il cammino percorso. E constatava, fra l'altro, che gli ostacoli che ancora si frappongono alle ultime tappe della realizzazione non sono tutti appianati.

L'ambizione del Liceo di domani è di «fare meno per poter fare meglio». I programmi quadro si propongono di raccogliere la sfida.

to la devastante spinta di quel fenomeno impropriamente definito «Rivoluzione Industriale», o «Grande Trasformazione»⁸⁾, frutto, per Cattaneo, della filosofia applicata alla realtà nel mondo anglosassone.

Cattaneo ha una chiara percezione del fatto tanto da scrivere «Non possiamo chiudere gli occhi alle grandi innovazioni che trasformano intorno a noi l'aspetto della terra e preparano un'era onninamente nuova del genere umano»⁹⁾, epoca critica secondo Saint-Simon, che andava studiata, capita e soprattutto governata. Da ciò la «precipua cura per l'arte dell'educazione»¹⁰⁾ contenuta nella prefazione del primo volume del «Politecnico», cura che costituisce il comune denominatore degli «studi federali» di Cattaneo che elaborò una sua filosofia dell'educazione per una civiltà in trasformazione e quindi rivolta ad un futuro aperto, non scontato, ma incerto e problematico che andava costruito con l'universale concorso di uomini e popoli. Trasformazione il cui esito non è predeterminato e dove il progresso inteso come «mutarsi della tradizione... (che è)... vivere e pensare come li avi»¹¹⁾ è possibile, ma non scontato, dove i pericoli di una involuzione autoritaria e paralizzante, di un regresso, del napoleonismo, della «filosofia bramini» che tutto prescrive e dell'ontologismo utopico, sono reali; dove la forza delle abitudini «rende li uomini avversi a tutto ciò che non è loro familiare»¹²⁾.

Occorre quindi una filosofia del mutamento che nella concezione cattaneana si esprime nella necessità di rimuovere i residui culturali e in un riformismo moderato, sano, ma intransigente che non fa tabula rasa ma modifica gradualmente la realtà con costanti e progressive innovazioni marginali.

Centrale diventa allora il discorso sulla scuola che deve essere concretamente calata nella società. Prima di Dewey, Cattaneo vede nella cultura una «connessione tra gli studi e la vita»¹³⁾, la scuola è quindi l'istituzione che funge da termine medio tra la co-

Educazione e società in Carlo Cattaneo

Testo dell'intervento tenuto nell'ambito della conferenza «Carlo Cattaneo e il mondo del Politecnico» presso la Biblioteca cantonale di Lugano il 19 gennaio 1990

«Se ci cale dell'avvenire... armiamo le braccia, ma armiamo altresì le intelligenze»¹⁾. Questa frase scritta da Carlo Cattaneo nel 1865 riassume armoniosamente ed organicamente la sua filosofia dell'educazione. «Braccia» è sinonimo di «fare», «intelligenze» di «pensare» e se consideriamo che per Cattaneo esiste fra i due termini una interdipendenza dialettica secondo cui «i fatti vengono dai pensieri, i pensieri vengono dai fatti»²⁾ e che il pensiero o le idee non sono fatti individuali, ma frutto di una società storicamente determinata: «Fin dai più incerti albori... Le idee altrui si intrecciano sin da origine alle nostre; le destano, le guidano, le precedono, le impongono³⁾, veniamo a delineare i vertici del triangolo individuo-società-opere, attorno a cui si sviluppa tutta la riflessione cattaneana.

Vertici che nella reciproca interrelazione, considerata la preminenza delle idee, danno vita ad un sistema ideale: aperto, se le stimolazioni sono reciproche, molteplici e pluridirezionali; chiuso, se sono nulle o monodirezionali⁴⁾.

Scienze, arti, tecniche, istituzioni e leggi in quanto fatti influiscono, dilatandolo, sul sistema di idee che le ha prodotte innescando una serie di modificazioni reciproche che si autoalimentano e si concretizzano nel divenire storico di quel «poliedro ideologico»⁵⁾ che è l'uomo sociale e multidimensionale di Cattaneo. L'esemplificazione geometrica, lacunosa e limitativa, ci consente di afferrare le differenze, ma anche le suggestive similitudini, tra il pensiero di Cattaneo, il sensismo di Condillac, il razionalismo di Cartesio «vestibolo di una teologia»⁶⁾, lo storicismo di Vico, il materialismo storico, lo storicismo e l'educazionismo delle ideologie libertarie ottocentesche. Ci consente altresì di capire l'immanentismo della società che per Cattaneo non è un blocco monolitico, ma «un continuo e intricatissimo tessuto di tacite associazioni materiali e morali di tutte le potenze individuali»⁷⁾ articolato in gruppi, sottogruppi, associazioni e comunità; per cui la sua proposta educativa va inserita in un contesto sociale che andava rapidamente trasformandosi, con moto discontinuo, sot-

Carlo Cattaneo (1801-1869).



munità locale e la più ampia società umana. Le istituzioni per Cattaneo, figlie dell'intelligenza e del secolo, non valgono tanto per la loro consistenza formale, quanto per quel substrato ideale che le ha prodotte: «Noi non crediamo tanto alla perpetuità delle istituzioni, sia in oriente, sia in occidente, quanto alla potenza irresistibile delle idee che le hanno dettate.»¹⁴⁾ Esse valgono per lo «spirito» che le anima secondo Montesquieu, per l'utilità pratica secondo il nostro che giovanissimo, sulla scia delle idee di Romagnosi, scrive: «Dir buone istituzioni e dire istituzioni utili è lo stesso»¹⁵⁾ per cui la scuola deve avere un fine pratico, civile, culturale e progressivo.

Già Romagnosi aveva distinto tra *istruzione* (esposizione cattedratica di una dottrina) e *educazione* (sviluppo delle facoltà del pensiero)¹⁶⁾. La distinzione, non formale, è ripresa da Cattaneo: «educazione in famiglia e istruzione nelle scuole pubbliche»¹⁷⁾; chi educa è la comunità e il primo agente del processo educativo è la madre, persona concretamente esistente e in possesso di un preciso bagaglio culturale. Ma l'educazione materna e comunitaria in un mondo in trasformazione non sono sufficienti, addirittura possono essere nocive, perpetuare l'immobilismo della tradizione e fomentare il malaffare e i delitti¹⁸⁾.

Per Cattaneo «è mestieri considerare l'uomo non solo come membro d'una nazione, ma del complesso delle nazioni, ossia del genere umano»¹⁹⁾, quindi la scuola viene ad inserirsi nel suddetto processo di interrelazione tra opere, individui e società, accelerando la progressiva evoluzione morale ed ideale diventando termine di collegamento tra le esigenze della comunità locale e quelle più ampie della società umana, inserendo quelle nel divenire di questa.

La scuola diventa così istruttiva ed educativa, modulata sulle esigenze della società e in sinergia con le innovazioni tecnologiche, le Società di Mutuo Soccorso, le Casse di Risparmio, la stampa, spinge le masse neglette ad entrare, come protagoniste, nel processo di trasformazione in corso che non è privilegio né di una classe sociale né di una sola nazione.

Date queste premesse la riflessione cattaneana sulla scuola si articola su quattro punti: lo spirito, i fini, i metodi, i valori.

Che Cattaneo sentisse l'esigenza di adeguarsi ai tempi è testimoniato da quanto lui stesso scrive al De Giorgi nel 1858: «Se San Tommaso era del secolo decimoterzo e Locke era del decimottavo, noi siamo del decimonono. E come essi ai tempi loro, così abbiamo diritto e abbiamo dovere di camminare con la scienza del nostro secolo»²⁰⁾. Adeguarsi quindi al secolo con una scuola per il secolo, diffusa, controllata democraticamente dalla comunità locale, mirante all'elevamento morale e intellettuale della «pianta uomo», che formi il cittadino dando «forza e dignità al popolo»²¹⁾. Scuola che si proponga di combattere «i mali abiti, il furto rurale, il ladrocinio sulle strade, la mendicizia, la superstizione, la devastazione dei boschi, ed insinuare i nuovi ritrovati della

pastorizia, della piscicoltura, della selvicoltura, dell'orticoltura»²²⁾; che colmi il divario medievale tra «ars» e «scientia», cooperando alla formazione di una mentalità aperta al futuro, razionale, precisa e scientifica, dove i fatti esperienziali precedano le parole e la creatività della ragione preceda quella della fantasia; dove si acquisisca un linguaggio elegante, ricco e forbito senza scadere nella «corrotta vaniloquenza», dove la mente domini i fatti senza esserne travolta e la libertà d'esposizione sia susseguente la conoscenza: «Ma che gioveravvi la libertà di pensiero, se non avrete pensieri?»²³⁾

La scuola deve quindi educare non iniziare, addestrare o condizionare poiché «l'educazione non consiste nell'imbeccare i fanciulli con precetti e proverbi, e nel ripetere loro agli orecchi certe formule che l'abitudine cangia in vari suoni né attesi, né intesi»²⁴⁾. L'educazione che arma braccia e intelligenze deve scardinare il «cicisbeismo» formalistico ed astratto della scuola e dei collegi «gesuitiformi», evitando la ripetitività mnemonica torturatrice delle menti con il grimaldello della sperimentazione in cui il «concorso simultaneo sia di libri che di modelli e degli esperimenti»²⁵⁾, inneschi un radicale processo di trasformazione sociale. Lo sperimentalismo, di derivazione galileiana, deve corrispondere ai bisogni della società e a quelli dell'uomo; da qui l'ammirazione di Cattaneo per gli asili di F. Aporti e i metodi di Froebel, le suggestive proposte didattiche di passare dal facile al difficile, la critica alla specializzazione e frammentazione in più materie dell'insegnamento liceale, l'attenzione all'interdisciplinarietà, la proposta di istruire gli handicappati per un loro reinserimento nella società, la costante attenzione per l'educazione della donna.

Ne scaturisce una concreta filosofia dell'educazione munita di fini altrettanto concreti che si possono così enucleare: la *verità*, frutto dell'osservazione e della riflessione, diversa dalla falsificazione dei dati o dalla loro pregiudiziale statura ideologica; la *libertà*, fenomeno concreto che va continuamente gestito e preservato, intesa e come non-impedimento e come autonomia, cioè come volontà, disciplina, habitus morale e civile; il *federalismo*, che non è semplice proposta di coordinamento politico di comunità o di stati, ma portato culturale, poiché è riconoscimento della propria identità e rispetto di quella altrui, e quindi comprensione razionale, tolleranza, multiculturalismo.

Silvio Guerri

1) *Scritti Politici*, Vol. 3, pag. 144, Le Monnier, Firenze, 1964

2) *Ibidem* pag. 337

3) *Scritti Filosofici*, Vol. 1, pag. 345, Le Monnier, Firenze, 1960

4) Si veda: *Psicologia delle menti associate*, *Scritti Filosofici*, Vol. 1, op. cit.

5) *Politecnico*, Vol. 1, pag. 256

6) *Scritti Filosofici*, Vol. 1, pag. 434, op. cit.

7) *Scritti Politici*, Vol. 4, pag. 201, Le Monnier, Firenze, 1964

8) Polanyi, *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino, 1974



Frontespizio della «Prolusione».

9) *Scritti Storici e Geografici*, Vol. 3, pagg. 61-62, Le Monnier, Firenze, 1957

10) *Scritti Filosofici*, Vol. 1, pag. 230, op. cit.

11) *Scritti Politici*, Vol. 3, pag. 336, Le Monnier, Firenze, 1964

12) *Scritti Politici*, Vol. 3, pag. 260, Le Monnier, op. cit.

13) *Scritti Politici*, Vol. 3, pag. 135, op. cit.

14) *Politecnico*, Vol. 12, pag. 122

15) *Scritti Politici*, Vol. 3, pag. 43, op. cit.

16) G.D. Romagnosi, *Scritti sull'educazione*, pag. 167, La Nuova Italia, Firenze, 1972

17) *Scritti Politici*, Vol. 3, pag. 145, op. cit.

18) *Politecnico*, Vol. 6, pag. 455

19) *Scritti Filosofici*, Vol. 3, pag. 342, op. cit.

20) *Epistolario*, Vol. 3, pag. 75, Barbera, Firenze

21) *Scritti Politici*, Vol. 1, pag. 209, op. cit.

22) *Scritti Politici*, Vol. 1, pag. 212, op. cit.

23) *Scritti Filosofici*, Vol. 2, pag. 25, op. cit.

24) *Scritti Economici*, Vol. 1, pag. 315, Le Monnier, Firenze, 1956

25) C. Cattaneo, *Scritti sull'educazione e sull'istruzione*, pag. 60, La Nuova Italia, Firenze 1963

La casa di Castagnola.



Festival Film Ragazzi Bellinzona: l'esperienza di un gruppo di allievi di Scuola Media

Nel maggio 1988 sono casualmente venuto a conoscenza del fatto che proprio a Bellinzona si intendeva organizzare una piccola rassegna cinematografica indirizzata ad un pubblico in età scolastica.

Allo stesso tempo mi si chiedeva se non conoscessi qualche insegnante disposto a collaborare, organizzando una «giuria» di giovani per la rassegna.

Sono un appassionato di cinema già dall'adolescenza. Lo sono diventato anche grazie alla Scuola! A suo tempo (parlo dei primi anni settanta) si organizzavano ancora, nel vetusto cinema Pax di Locarno, delle proiezioni per il Ginnasio e il Corso Preparatorio alla Magistrale curate dal Professor Cagnotti.

Anche per questo motivo ho ritenuto interessante accettare questa proposta e preparare un gruppo di allievi di quarta media, in modo che iniziassero magari a vedere con occhi più critici il mondo del cinema. Il ruolo di «giurato» poteva, anzi doveva servire soprattutto a questo scopo. Alla prova dei fatti si annunciarono nove volontari di quarta media. Le cose funzionarono egregiamente, benché il tutto fosse stato organizzato improvvisando parecchio, a causa della mancanza di tempo. Iniziammo con una sommaria preparazione una sola settimana prima dell'inizio della manifestazione stessa. Il gruppo dimostrava grande entusiasmo, tanto da spingermi a continuare il lavoro con incontri settimanali (per giunta fuori orario scolastico) anche dopo la rassegna. Questi incontri avevano come tema il linguaggio cinematografico in tutti i suoi vari aspetti.

Più avanti, visto l'interesse e la curiosità che questi incontri settimanali suscitavano in parecchi ragazzi di terza media, si è deciso di organizzare già a partire dal mese di gennaio 1989 un medesimo corso per loro. Ciò li avrebbe anche favoriti, qualora fossero stati chiamati (come i loro compagni in precedenza) a fare da «giurati» alla seconda edizione del Film Festival Ragazzi.

Nel frattempo il gruppo dei giurati della prima edizione aveva deciso di realizzare un film e stava allestendo la sceneggiatura! Dunque ogni lunedì pomeriggio dalle ore 13.00 alle ore 13.45 con il nuovo gruppo ci si trovava in un'aula della sede con a disposizione il videoregistratore. Con l'ausilio di cortometraggi, di schede riassuntive e del libro di Enzo Natta «Introduzione al linguaggio cinematografico» edito dalla San Paolo (molto adatto a ragazzi di questa fascia di età) si prendeva visione del mondo del cinema, analizzandone anche gli aspetti tecnici. I ragazzi si rendevano una volta tanto conto del lavoro dietro le quinte, del grande dispiego di mezzi che occorre per la realizzazione di un film. Più tardi, visionando alcune pellicole, i ragazzi imparavano anche a guardare e a giudicare le stesse in modo molto più attento, partecipe e critico.

Durante questo corso ho potuto notare una cosa abbastanza sorprendente. I ragazzi, benché quotidianamente bersagliati da immagini televisive, spesso diseducative (per non dire peggio) se stimolati correttamente, sono molto più disponibili di quanto si pensi ad un approccio diverso al linguaggio dell'immagine.

Il verdetto della giuria di quest'anno lo testimonia ampiamente (per chi ha visto i film naturalmente). Essa ha scelto pellicole impegnative, oserei dire quasi più adatte ad un pubblico adulto, se si accettava forse il film classificatosi al terzo posto, il germanico «Bodo».

Il lavoro della «giuria» durante tutto l'arco della rassegna è stato veramente notevole. Prima dell'inizio del Festival vero e proprio, i ragazzi hanno elaborato uno schema di analisi di base.

Gli aspetti che entravano in linea di conto erano:

- la trama del film stesso
- l'argomento e i temi trattati
- i personaggi e le loro azioni, i moventi di queste azioni
- l'epoca in cui questi fatti si svolgevano

Dalla discussione attorno a questi aspetti si cercava di arrivare al messaggio, alle idee, alle prese di posizione dell'autore.

Più avanti si discutevano vari aspetti tecnici. Ci si chiedeva in pratica il modo nel quale il regista affrontava determinati temi, spiegava determinate azioni, determinati stati d'animo dei personaggi.

Si parlava di scelta delle inquadrature, di punti di ripresa e movimenti di macchina, di montaggio, di scenografie, di colonna sonora, dell'uso dei colori e così via, tutti aspetti approfonditi durante l'anno scolastico.

Questo schema facilitava enormemente il lavoro, anche perché con tre pellicole al giorno a cui assistere, non restava molto tempo per la discussione. Dopo ogni proiezione (tranne dopo quella serale ovviamente) ci si fermava a parlare del film della sera precedente e di quello della mattinata. A volte si restava un'ora e più a discutere. Una discussione tanto più positiva, poiché coinvolgeva tutto il gruppo dei giurati ed io in qualità di docente mi limitavo a coordinare il lavoro e a tirare alla fine le fila.

In seguito si stilava una graduatoria provvisoria delle pellicole già passate, inserendo man mano i nuovi film. Questo era un accorgimento per poi non trovarsi in difficoltà alla fine. Infatti dopo aver visto nove pellicole in quattro giorni il rischio di confusione è alto, ricordando anche che oltre al Festival, i ragazzi dovevano seguire (quando non vi erano proiezioni) il programma scolastico settimanale.

Una volta definito il verdetto, i giurati si sono riuniti per stilare le motivazioni.

Un lavoro non certo facile, perché il film vincitore lo è stato a strettissima maggioranza. Anche per le motivazioni non si può che lodare l'operato del gruppo, essendo le stesse chiare e pertinenti.

Dopo il Festival, malgrado il grosso impegno, tutto il gruppo si è dichiarato pronto a continuare il lavoro di analisi di pellicole, iniziato a settembre.

Inoltre, a dimostrazione dell'interesse, molti (anzi, troppi!) allievi di terza media vorrebbero che proponessi loro il medesimo corso sul linguaggio cinematografico.

Questo interesse non è dovuto al fatto che questi ragazzi pensino soltanto all'eventualità di far parte della giuria della prossima edizione del Festival. Infatti anche quest'an-



no quattro allievi, che frequentavano regolarmente il corso non hanno potuto, per vari motivi, partecipare come giurati. Eppure mi hanno chiesto se avrebbero ugualmente potuto continuare a seguire il lavoro con i compagni.

Questo deve far riflettere sulle possibilità che la scuola avrebbe di educare i ragazzi alla corretta «lettura» del linguaggio delle immagini. L'impressione è, come detto, che questi ragazzi siano molto interessati e che si faccia veramente troppo poco in questa direzione, tanto più importante oggi, visto che il linguaggio dell'immagine tende sempre più a prendere il posto del linguaggio scritto (ma non è una novità!).

Il cinema, tanto per parlare di un linguaggio dell'immagine, è ormai anche un fatto cul-

turale, e può facilmente diventare strumento di condizionamento. Qui si deve intervenire, proponendo modelli per la corretta analisi, per la smitizzazione, per esempio, di certi modelli proposti dalla televisione, che vengono pedissequamente assorbiti, soprattutto dai giovani, che ne imitano linguaggio e comportamento (tanto per citare un esempio: Jovannotti).

Quindi è di basilare importanza che i nostri ragazzi possano difendersi, quando è necessario, contro questo tipo di comunicazione, che, tra le altre cose, soprattutto per colpa della televisione, ha fortemente presa e condiziona i ragazzi, ancora prima che essi imparino a leggere e scrivere (e anche a parlare).

Giancarlo De Bernardi

A proposito di un volume di Roberto Bianchi

Il Ticino politico contemporaneo 1921-1975

Più di 20 anni fa appariva un'opera destinata a suscitare ampie discussioni e polemiche: «Le origini sociali della dittatura e della democrazia», del sociologo americano Barrington Moore jr.¹⁾ La tesi di questo libro era semplice e lineare: la modernizzazione e la via alla democrazia di un paese sono il frutto di metodi non pacifici ed esigono la sconfitta e/o la scomparsa della classe contadina, grosso serbatoio di forze conservatrici e reazionarie.

All'inizio del nostro secolo più della metà della popolazione attiva ticinese è ancora impegnata nell'agricoltura, il cantone è un'area povera e sottosviluppata in cui le scelte elettorali sono ipotecate dall'influenza di notabili locali²⁾. Parimenti, per tutto il XIX secolo è la logica della violenza e della sopraffazione che guida i rapporti tra i due partiti storici, liberale e conservatore. L'atto politico violento era la legittimazione che serviva a far coincidere potere e volontà della base. I complotti, o presunti tali, conservatori o liberali, contro il governo in carica diventano l'alibi per il ricorso alla forza³⁾.

La violenza politica ticinese assume contorni pedagogici e simbolici, diventa un'argomentazione diretta a convincere l'elettorato dell'importanza e della coerenza di credenze del vincitore⁴⁾.

L'ultima violenta rotazione di potere, la cosiddetta «rivoluzione del 1890», vissuta, a seconda delle parti in causa, come esaltazione o vittimismo, trasformò radicalmente e contro la volontà dei protagonisti il sistema politico ticinese⁵⁾. Fu l'intervento di Berna che impose a un cantone amante delle contrapposizioni passionali ed estremiste la

rappresentanza proporzionale. La competizione parossistica avrebbe ceduto il posto, non in tempi brevi, a un'azione politica negoziale e realistica che non contemplava più la rotazione violenta del potere ma un modo di essere politico più vicino alla Realpolitik. Era, da parte delle subculture politiche, l'accettazione delle nuove regole del gioco del sistema⁶⁾.

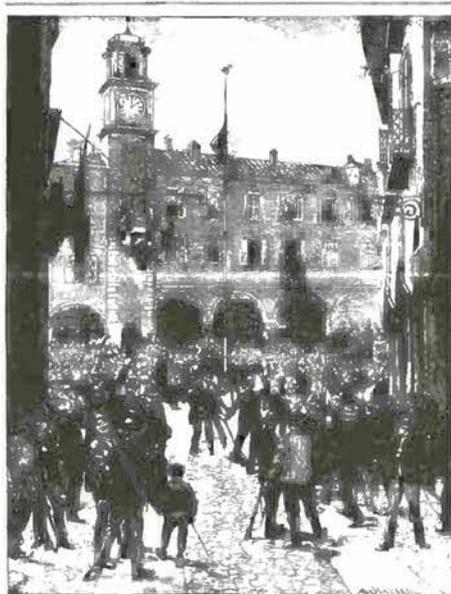
Su questo nuovo sistema politico, elaborato dopo i fatti del '90, perfezionato nel 1922 e che costituisce ancora, malgrado la crisi del 1987, l'habitat politico ticinese, esce ora un minuzioso e rigoroso studio di Roberto Bianchi⁷⁾. In esso l'autore studia il fenomeno del consolidamento della democrazia consociativa nel cantone dai 1921 al 1975. Questo termine indica un regime politico in cui l'azione non competitiva delle élites si traduce in trattative fra i rappresentanti delle varie forze politiche per formare un governo stabile. La rappresentanza proporzionale trova una larga applicazione in questo tipo di sistema (vedi i classici esempi di Austria, Svizzera, Olanda, Belgio, Israele e, attualmente solo in teoria, Libano)⁸⁾.

La letteratura più recente⁹⁾ mette l'accento sul ruolo centrale, dalla seconda metà dell'800, che l'associazionismo e i partiti politici sono andati assumendo nella costruzione della moderna democrazia, quindi sull'importanza degli organismi intermedi tra governanti e governati: è questo un altro asse di ricerca sviluppato dall'A. con una puntigliosa disamina della storia dei partiti ticinesi e della loro lenta e faticosa presa di coscienza che solo una regolazione dei conflitti avrebbe impedito alla società ticinese di sfasciarsi¹⁰⁾.

Il passaggio dalla «democrazia violenta» a quella consociativa è lento, complesso, sfumato; anche perché questo sviluppo non è solo collegato all'allargamento del suffragio ma passa attraverso una serie di leggi che disciplinano le votazioni (vedi il panachage). La novità del sistema del 1922 (5 membri del Consiglio di Stato eletti con il sistema proporzionale; 65 membri del Gran Consiglio eletti con la proporzionale in un circondario unico; il partito che non ha la maggioranza assoluta dei votanti non può averla in Governo) viene allora frenata, spuntata, annacquata. Perché? Il panachage permette di privilegiare la persona rispetto al partito, la dimensione ridotta del paese permetteva un forte e regolare ricorso alla pratica degli incentivi selettivi (impieghi, cariche, appalti, favori in generale); l'esistenza inoltre di un marcato associazionismo all'interno stesso dei partiti, innesta una forte componente di frantumazione e frammentazione dell'azione politica che finisce per trasformare una teorica gestione omogenea e ordinata della cosa pubblica in una eccessivamente dipartimentalizzata. Malgrado questa eccessiva segmentazione, superando gli scogli della conseguenza di due guerre mondiali, la spinta alla modernizzazione del secondo dopoguerra, il sistema politico ticinese cresce, si adatta all'ambiente sociale, culturale, economico. Questa crescita – Bianchi lo sottolinea a fondo – si articola in fasi e alleanze partitiche ben precise, tutte volte all'elaborazione di scelte politiche nel quadro della democrazia consociativa¹¹⁾. Ne sono esempi eloquenti la bocciatura (autunno 1934) della proposta liberale di un ritorno al sistema maggioritario e l'alleanza radical-conservatrice del 1935 che emargina il rappresentante socialista in Consiglio di Stato (legittimato comunque a governare!) e integra i crociati del maggioritario nella logica della democrazia concordante. Si tenga inoltre conto che la situazione degli anni '30 e della prima metà degli anni '40 con l'opposizione sempre più marcata tra fascismo e antifascismo finisce con l'imporre una sorta di silenzio o perlomeno una discrezione alle battaglie politiche locali, rafforzando così il sistema negoziale e consociativo. L'A. spiega chiaramente la complessità del rapporto interno/internazionale e la forza e la capacità del sistema degli Stati di allora di influire sulla vita politica interna ticinese¹²⁾. Il secondo dopoguerra vede il cambiamento delle alleanze in un sistema ormai consolidato ma non per questo incline a dimenticare il reliquiario e l'armamentario della rissa più che della lotta politica. Si veda ad esempio il caso delle elezioni del 1947, il loro tono da crociata (pro o contro la religione, a favore o contro la civiltà): al vincitore sarebbe andata la direzione del DPE.

Il ritorno all'unità liberale (1946), dopo la scissione del 1934, le tensioni tra conservatori e l'intuizione che la società ticinese fosse alla vigilia di una rapida trasformazione e modernizzazione favorì l'alleanza di sinistra (liberali/socialisti) del 1947-1967.

Dal 1922 agli anni del boom, quindi – Bianchi lo sottolinea in modo quasi definitivo¹³⁾



LA RÉVOLUTION AU TESSIN — La scène de l'insurrection à Sion, sous la protection de l'armée de la Suisse. Extrait du *Journal de la Suisse romande* — 1848.

10. La Rivoluzione radicale del 1890: l'ultimo episodio di rotazione violenta.

– il sistema politico ticinese aveva costruito una serie di logiche organizzative e decisionali sulle alleanze socialisti/conservatori, liberali/conservatori e liberali/socialisti. Queste alleanze, deboli o forti che fossero, avevano comunque assicurato all'ambiente un volto politico con caratteristiche e strutture proprie. Una rottura epocale, di non facile lettura e interpretazione, interromperà questa apparente linearità: gli anni del '68 e i postumi culminati del cosiddetto terremoto del 1987 che rimettono in discussione il sistema politico e quello elettorale.

Questa crisi che riguarda in modo specifico il processo di allargamento della democrazia in una società contemporanea, dunque la presa di coscienza del fatto che la decisione politica è condizionata o determinata da ciò che avviene nella società civile¹⁴), opera una ricomposizione degli attori del sistema politico con la scissione nel PST (1969), la breve vita dell'Interpartita, le serrate discussioni all'interno delle altre forze politiche sull'identità e il ruolo dei partiti nella vita pubblica (nascita dell'Alleanza Liberi e Svizzeri nel 1976). Parallelamente una lenta disgregazione del supporto ideologico nel mondo politico, di questo incentivo collettivo sempre enfatizzato e poco «vissuto», impediva forse alla classe politica ticinese di scorgere con sufficiente lucidità le coordinate dei cambiamenti strutturali di una società.

La democrazia consociativa, quindi, mette ordine, ristruttura e rigenera, mette a fuoco «chi governa» e «come governa» ma appare ancora sfasata rispetto a una cultura politica critica.

La via alla democrazia consociativa, studiata dall'A. attraverso il sistema elettorale e le sue complesse interdipendenze con le forze politiche e sociali potrebbe a questo punto diventare l'analisi ancora tutta da fare (se non da progettare) della conquista dei «valori comuni» di una società, quella ticinese,

che in questo secolo si è modernizzata in modo rapidissimo ma non indolore¹⁵).

Questa lettura, storica e politologica, di un cinquantennio di storia cantonale ci dà conto di come il cammino verso una maggiore democratizzazione della società sia stato e sia difficile, in ogni caso irreversibile.

Gianfranco Pescia

Note

- 1) Boston, 1966; trad. it., Torino, 1969
- 2) Andrea Ghiringhelli, *Il Ticino della transizione*, Locarno, 1988, pp. 119-20
- 3) *ibid.*, pp. 33-35
- 4) Luciano Gallino (a cura di), *Dizionario di sociologia*, voce «Violenza», Torino, 1978, pp. 743-45
- 5) Una messa a punto del concetto di sistema politico in David Easton, *Il sistema politico*, Milano, 1963, pp. 279-98
- 6) «Il fatto che a livello di macro-analisi si possa legittimamente parlare della cultura politica di un'intera società e caratterizzarla in maniera generale non deve, tuttavia, far commettere l'errore di pensare alla cultura politica come a qualcosa di omogeneo. Al contrario si può pensare che la cultura politica di una certa società sia normalmente costituita da un insieme di sub-culture, cioè da aggregati di atteggiamenti, norme e valori diversi che sono, spesso, in contrasto tra di loro», Giacomo Sani, *Cultura politica*, in AAVV, *Dizionario di politica*, Torino, 1983²¹), p. 298
- 7) Roberto Bianchi, *Il Ticino politico contemporaneo 1921-1975*, Armando Dadò editore, Locarno, 1989, pp. 491, 30 ill. ft.
- 8) cfr. Arend Lijphart, *The Politics of Accommodation: Pluralism and Democracy in the Netherlands*, Berkeley, 1968, al quale si deve la definizione. Una critica del concetto in Giovanni Sartori, *Teoria dei partiti e caso italiano*, Milano, 1982, pp. 220-21.

Il caso israeliano è studiato in una prospettiva molto singolare da Alain Dieckhoff, *Les espaces d'Israël*, Paris, 1987

⁹) cfr. ad esempio Salvo Mastellone, *Storia della democrazia in Europa*, Torino, 1987

¹⁰) La società ticinese potrebbe essere vista come una società «plurale», minata cioè da una profonda crisi di coesione e identità; sul concetto cfr. Alvin Rabushka e Kenneth Shepsle, *Politics in Plural Societies: A Theory of Democratic Instability*, Columbus, 1972

¹¹) Mancano studi sulle decisioni politiche nel nostro cantone; alcuni recenti e utili contributi metodologici: Giovanni Sartori, *Elementi di teoria politica*, Bologna, 1987, pp. 359-93; Jean Blondel, *Decisioni di governo e vincoli partitici*, Rivista Italiana di Scienza Politica, XIX, 2, 1989, pp. 199-222

¹²) Un primo approccio alla complessa problematica in Luigi Bonanate, *Anche le parallele possono incontrarsi*. Sul rapporto di limitazione tra politica interna e politica internazionale, in A. Baldassarre (a cura di), *I limiti della democrazia*, Roma-Bari, 1984, pp. 185-208

¹³) Vale comunque l'amara osservazione sulla «incredibile rarefazione di documenti come ben sanno coloro che si sono messi a studiare la storia del nostro secolo. L'accesso a certi archivi (quando sono stati conservati) più che questione di competenza sembra essere di colore politico. Potrebbe sembrare paradossale questo risultato: per privilegiare la storia del partito in quanto ideologia si è sottratto agli storici il materiale su cui lavorare, ma ovviamente non lo è», Bianchi, op. cit., p. 32

¹⁴) Cfr. Norberto Bobbio, *Democrazia/Dittatura* Enciclopedia Einaudi, IV, Torino, 1978, pp. 549-50, poi nel volume *Stato, governo, società*, Torino, 1985, pp. 147-48.

¹⁵) Cfr. l'importante opera di Sebastiano Maffettone, *Valori comuni*, Milano, 1989, in particolare il cap. V (*Etica pubblica liberale*) e X (*Il buono e il giusto*)

«Lo sguardo del vescovo»

di Danilo Baratti

Le Edizioni Alice di Lugano, nella collana Arcipelaghi, hanno recentemente pubblicato il libro di Danilo Baratti che ha per titolo «Lo sguardo del vescovo», che presentiamo brevemente qui di seguito.

«Nel XVI secolo il Concilio di Trento riformula i fondamenti del cattolicesimo e indica nella visita pastorale uno strumento importante per «stabilire una dottrina pura e ortodossa». Portatore di questa dottrina, il visitatore indaga il comportamento religioso dei laici ponendo delle domande. Questo libro si occupa, nella prima parte, dell'evoluzione di quelle domande nella diocesi di Como. Sono questi che mutano nel tempo, rivelatori sensibili del modo in cui il vescovo guarda il «popolo»: all'inizio lo percepisce come tendenzialmente trasgressivo e deviante, più tardi, nell'apogeo della penetrazione controriformistica nelle campagne, lo scruta con occhio meno inquisitorio, più «curioso». Oppure, semplicemente, se ne disinteressa.

Le risposte ci dovrebbero illuminare sulla religione dei laici o, per usare una definizione comoda/scomoda, sulla «religione popola-

re». Qui il terreno dello storico si fa più sdruciolevole. Le risposte sono date dai parroci e filtrate dalla cancelleria diocesana: il laico non ha voce propria, spesso è completamente muto. L'unità delle sue concezioni religiose ci sfugge, e le visite finiscono per svelare più la mentalità del clero che non quella dell'oggetto descritto: il «popolo». Non sfuggono tuttavia allo sguardo del vescovo singoli comportamenti, isolati e condannati perché eterodossi: qui la visita traccia un netto confine tra il prescritto e il prosritto. Nella seconda parte si analizzano questi elementi, cercando di ricostruire alcuni frammenti di vita religiosa in una tranquilla pieve rurale della Svizzera italiana, quella di Agno.»

* * *

Daniilo Baratti, nato nel 1954 a Lugano, si è laureato a Bologna nel 1982 e insegna storia nella Scuola cantonale di commercio di Bellinzona.

Il libro può essere acquistato presso le Edizioni Alice, casella postale 83, 6949 Comano, o nelle librerie.

Il plurilinguismo svizzero e la scuola ticinese

(Continuazione da pagina 2)

zionale sulla scuola ticinese e sulla posizione dell'italiano in Svizzera.

Molto dipenderà dal tenore del nuovo articolo 116 della Costituzione (se il popolo lo accetterà) e della successiva nuova legge sulle lingue.

Una cosa è certa: se il popolo vorrà accettare il nuovo articolo costituzionale, la posizione dell'italiano in Svizzera ne uscirà rafforzata.

Ma non si promuovono le lingue nazionali minacciate costruendo – nel segno del «principio della territorialità» – ostacoli ed impedimenti all'uso, all'insegnamento e all'apprendimento di altre lingue. È forse utopica, al momento attuale, l'idea di scuole nel Canton Ticino dove l'insegnamento si svolge non solo in italiano ma anche in altre lingue. Queste scuole dovrebbero però garantire l'integrazione, nel nostro Paese, degli studenti che le frequentano e ciò avviene, lo si sa, attraverso l'apprendimento dell'italiano. Quindi non scuole di lingua tedesca, inglese o turca, ma scuole che sappiano dimostrare e garantire che preparano i loro studenti alla perfetta integrazione nel nostro territorio italofono. E ciò vale, ovviamente, anche per le scuole nelle altre regioni linguistiche della Svizzera. Ad eccezione del Liceo artistico italo-svizzero di Zurigo non esistono (finora) scuole pubbliche di questo tipo nel resto della Svizzera. Non sono quindi le scuole di lingua italiana,

francese (nella Svizzera tedesca), tedesca (nella Svizzera romanda) o quelle d'inglese che andrebbero promosse. Del resto, scuole (private) di questo tipo esistono già e non si può dire che il loro successo sia molto grande. La presenza di numerosi italofoeni in Svizzera – il numero d'italofoni che, in Svizzera, vive al di fuori del territorio della Svizzera italiana è superiore al numero d'italofoni che abita in Ticino e nel Grigioni italiano – giustificerebbe senz'altro l'apertura, nella Svizzera tedesca e romanda, di altre scuole in cui la lingua d'insegnamento è anche (non esclusivamente!) l'italiano. In questo contesto sorprende il fatto che proprio la Svizzera romanda – nonostante la tanto proclamata «solidarietà latina» – faccia estremamente fatica nel promovimento dell'italiano, lingua consorella del francese.

Un'altra conseguenza, diretta e indiretta, del nuovo articolo costituzionale sulle lingue potrebbe essere l'incremento degli scambi scolastici fra il Ticino e le altre regioni linguistiche. Anche se con piacere si può constatare un certo rinvigorimento dell'idea degli scambi scolastici nella scuola ticinese, molto sarà ancora da fare in questo settore. Ed è giusto che non solo i Cantoni, ma anche la Confederazione senta questa necessità ancorando nella costituzione il principio del promovimento della «comprensione tra le comunità linguistiche» e della «presenza delle quattro lingue nazionali in tutta la Svizzera». Al promovimento degli scambi scolastici, compito quindi anche della Confederazione, è inoltre dedicata una esplicita raccomandazione contenuta nel rapporto del gruppo di lavoro del Dipartimento federale dell'interno. Promuovere gli scambi in Svizzera, non significa però solo, per il Ticino, intensificare gli scambi scolastici con la Svizzera tedesca e romanda; significa anche rendere più stretti i rapporti che lo legano con il Grigioni italiano (e non solo con la Mesolcina) e, soprattutto, con la Svizzera romanda.

Con l'eccezione del Cantone dei Grigioni, cantone ufficialmente trilingue, nessun altro cantone fa tanto per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue nazionali quanto il Canton Ticino. Se in altri cantoni si parla ancora dell'introduzione (!) dell'insegnamento generalizzato della seconda lingua nazionale, il nostro Cantone non conosce solo l'insegnamento generalizzato di una seconda lingua nazionale (il francese), ma anche della terza lingua nazionale (il tedesco). Promuovere l'apprendimento di due altre lingue nazionali – e per il Ticino è una necessità – non significa negare la giu-

sta attenzione all'inglese. Per la scuola ticinese, per i Ticinesi è un problema difficile, ma non irrisolvibile. Il forte interesse che anche in Ticino esiste per questa lingua di comunicazione internazionale è dimostrato dall'elevato numero di studenti che già nella scuola media e poi nelle scuole postobbligatorie e nei Corsi per adulti frequentano corsi d'inglese. I termini del problema non sono «le lingue nazionali o l'inglese», bensì «le lingue nazionali e l'inglese» e questo non solo per il Ticino, ma per tutta la Svizzera, con priorità diverse a seconda dell'ordine e grado di scuola.

Il quadrilinguismo elvetico va inserito – è una necessità anche questa – nel quadro più ampio del plurilinguismo della «casa paneuropea». Anche qui i Ticinesi non devono aver paura di essere discriminati e svantaggiati ancora una volta: l'Europa di oggi e di domani parla anche inglese, ma non solo l'inglese. L'Europa non cercherà l'uniformazione, ma l'armonizzazione; se mira all'unione economica, dovrà puntare sulla diversità culturale e quindi anche linguistica. L'ideologia ufficiale in materia linguistica nella Comunità europea che è alla base del programma LINGUA è proprio quella del plurilinguismo. Oggi non si deve lottare «contro l'inglese», come piace fare ai francesi, ma si dovrà adoperarsi a favore del plurilinguismo europeo di cui il quadrilinguismo svizzero fa parte. Ed è forse proprio a causa degli eventi degli ultimi mesi nell'Europa dell'Est che la prospettiva del plurilinguismo europeo ha acquisito le maggiori possibilità di riuscita.

Christoph Flügel

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Vittorio Fè
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada

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
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-