

SCUOLA TICINESE 161

periodico della sezione pedagogica

anno IX (serie III)

Aprile-Maggio 1990

SOMMARIO

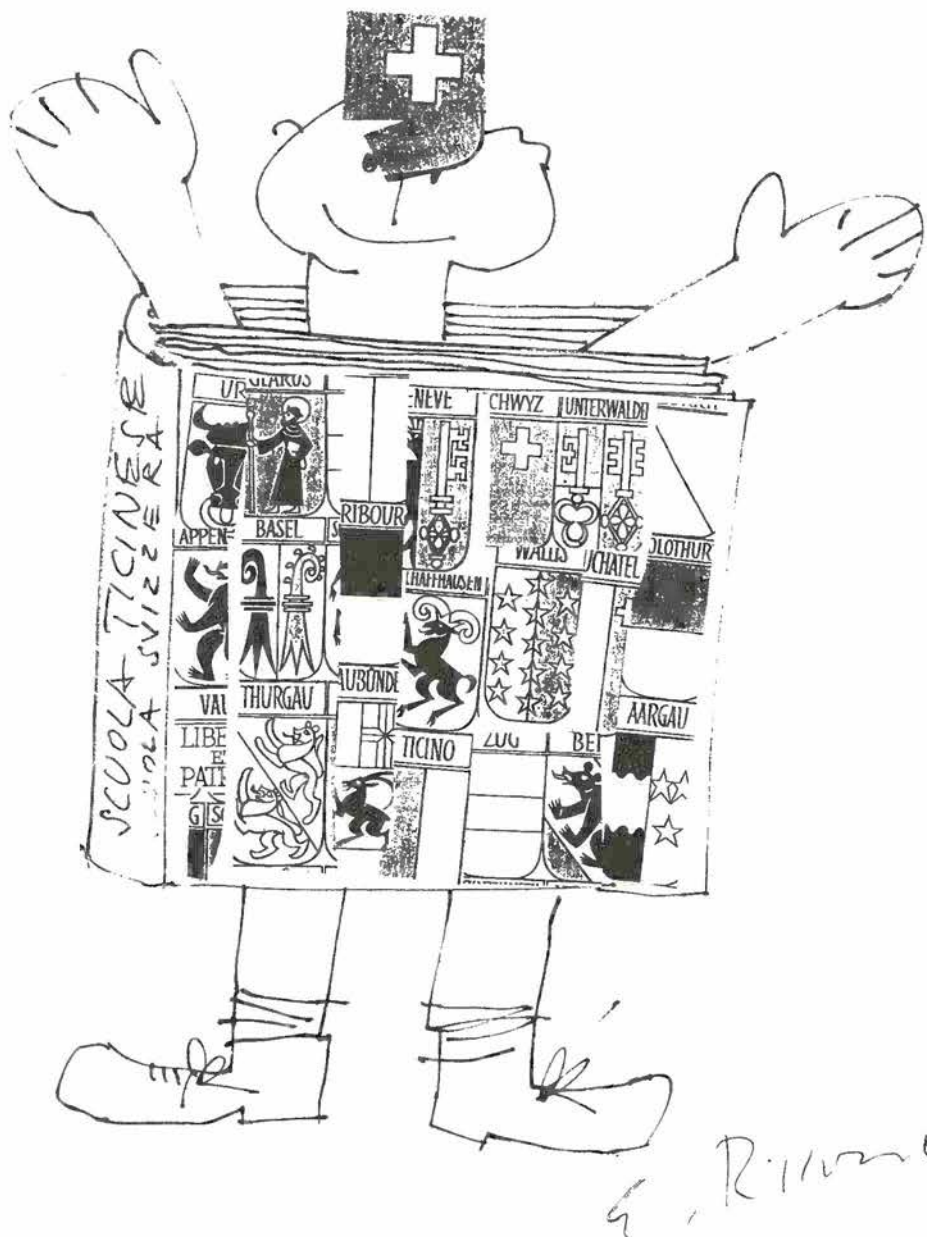
Il sistema scolastico svizzero esaminato dagli esperti dell'OCSE - Giovani e cultura emergente - Le biblioteche scolastiche o centri di documentazione del Cantone - Collegamento dei docenti di Storia e di Geografia della Scuola media (no. 11) - La ricerca dell'essenzialità nella scuola elementare - Psichiatria della prima infanzia e discipline affini - La scuola di diploma in Svizzera - Comunicati, informazioni e cronaca.

Il sistema scolastico svizzero esaminato dagli esperti dell'OCSE

Per la prima volta la politica scolastica svizzera è stata oggetto di un accurato esame da parte dell'OCSE.*

Sulla base di un voluminoso rapporto steso dai 4 esperti Wolfgang Knies, ex ministro dell'educazione della Sarre; Werner Clement, professore all'Istituto per lo studio teorico e politico dell'economia presso l'Università economica di Vienna; Mauro Laeng, professore all'Università «La Sapienza» di Roma e J.-Jacques Silvestre, direttore del Laboratorio di economia e di sociologia del lavoro di Aix-en-Provence, si sono dati appuntamento a Parigi lunedì 23 aprile il Comitato dell'Educazione dell'OCSE, composto dei rappresentanti di 24 nazioni, e la Delegazione svizzera presieduta dal Consigliere di Stato di Neuchâtel Jean Cavadini, presidente della Conferenza svizzera dei direttori cantionali della pubblica educazione (CDPE).

OCSE = Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.



Finora i Cantoni e la CDPE non avevano ritenuto opportuno intraprendere un esame del genere. Parecchie ragioni giustificavano questo atteggiamento; in particolare il carattere federalista del nostro sistema scolastico – non esiste un «sistema svizzero» ma 26 sistemi cantonali – così come l'importanza attribuita per anni, nell'ambito dell'OCSE, al sistema di «scuola globale», assai lontano dalle concezioni svizzere.

Nella prospettiva di una maggiore apertura verso le attività internazionali la CDPE è stata indotta nel 1988 a rivedere la sua posizione sollecitando l'esame della nostra politica dell'educazione. Essa ha quindi proposto all'OCSE, tenendo conto della complessità dell'esercizio, di incentrare l'attenzione sulla scolarità obbligatoria, sulla scuola media superiore e sulla formazione professionale, tralasciando ciò che riguarda le università e la scienza.

Da parte svizzera i partecipanti all'esame sono stati la CDPE, la Confederazione e i cantoni di Zurigo, Uri, Argovia, Ticino, Vallese e Neuchâtel. Per l'occasione è stato allestito un rapporto di base che presenta in modo particolareggiato l'organizzazione scolastica in Svizzera e nei cantoni coinvolti nell'analisi.

Nel corso di numerose visite nei 6 cantoni prescelti (in Ticino gli esperti hanno visitato le scuole materne di Tenero, le elementari di Locarno, la Scuola Magistrale cantonale, la scuola media di Minusio, la Scuola d'arti e mestieri, la SPAI e il liceo di Bellinzona), di svariati incontri con rappresentanti dei docenti, delle istanze federali e cantonali preposte all'educazione, ecc. gli esperti hanno saputo raccogliere ed evidenziare in modo completo e preciso le particolarità che caratterizzano la politica scolastica svizzera, dando un giudizio molto positivo sulla sua organizzazione e sul suo funzionamento. Come ogni esame anche quello recentemente svolto deve essere recepito per quanto esso può offrire: si tratta di una serie di riflessioni rivolte ai responsabili cantonali e federali che impegnano solo gli esperti. Alcune proposte formulate sono «tradizionali», altre «innovatrici» o «utopiche», ma comunque suscettibili di orientare a medio e a lungo termine lo sviluppo del nostro sistema scolastico.

Quattro le tematiche che hanno focalizzato il dibattito del Comitato dell'Educazione. Innanzitutto il problema della domanda e dell'offerta di persone con adeguate qualifiche professionali in rapporto alle necessità del mercato del lavoro. A questo proposito si è fatto riferimento all'esigenza di regolari analisi dei biso-

gni, all'opportunità di favorire l'accesso di un numero superiore di giovani agli istituti di formazione universitaria e parauniversitaria e all'utilità di sviluppare programmi di formazione continua.

L'esame del funzionamento del sistema scolastico, con particolare riferimento al settore medio e al settore postobbligatorio, ha portato gli esperti dell'OCSE a suggerire degli interventi volti a favorire una migliore collaborazione tra i settori scolastici, a ritardare il più possibile – durante l'obbligo scolastico – il momento dell'orientamento verso gli studi o verso la professione, a potenziare la formazione generale nella fascia postobbligatoria, a rivedere il ruolo dell'Ordinanza federale di maturità e a incentivare la formazione professionale dei docenti e il loro aggiornamento secondo modelli differenziati.

Terzo tema affrontato, quello relativo a una migliore armonizzazione delle politiche scolastiche e della formazione attuate nei vari cantoni. Pur riconoscendo le particolarità del federalismo e il rispetto dell'autonomia cantonale, ci si è chiesti se il ruolo e la funzione del Concordato scolastico del 1970 non debbano essere rivisti alla luce dell'esigenza – assai avvertita – di esplicitare maggiormente a livello «nazionale» le linee direttive della politica scolastica e della formazione.

Ciò comporterebbe, ad esempio, un'evoluzione dei sistemi scolastici cantonali verso modelli analoghi, il rilevamento sistematico di dati quantitativi e qualitativi, lo sviluppo ulteriore della ricerca in educazione.

L'ultimo aspetto esaminato nel corso della seduta è stato quello dell'attuazione e del sostegno alle politiche scolastiche con particolare riferimento alle concrete possibilità di realizzazione in un sistema federalista e democratico come il nostro.

Si tratta in altri termini di conciliare i principi democratici che regolano il funzionamento delle nostre istituzioni e le competenze decisionali dei cantoni in materia scolastica con la necessità di adattare, entro tempi sufficientemente ristretti, i sistemi scolastici tenuto conto, nella procedura decisionale, del ruolo dell'opinione pubblica e delle varie componenti. Secondo gli esperti dell'OCSE si rende necessario uno sforzo accresciuto sul piano dell'informazione, del coordinamento intercantonale, della valutazione e della valorizzazione delle esperienze scolastiche particolarmente significative. Gli esperti sottolineano inoltre l'opportunità per la Svizzera di promuovere – in rapporto al suo svilup-



po e alla sua integrazione nell'economia europea e mondiale – una migliore armonizzazione tra i cantoni e la Confederazione nel settore della formazione generale e professionale.

L'esame da parte dell'OCSE è stato sicuramente stimolante anche per il Cantone Ticino. Il rapporto degli esperti costituisce un importante documento di riflessione per tutti coloro che operano nell'ambito scolastico. La politica scolastica ticinese esce sicuramente rafforzata da questo esame comparato. Le soluzioni adottate nel Cantone negli ultimi 20 anni trovano un concreto riconoscimento nel rapporto commissionale.

Si evidenziano infatti confortanti indicazioni relative alla coerenza del sistema scolastico in rapporto all'evoluzione sociale, all'originalità delle innovazioni introdotte e all'adeguatezza dei testi legislativi recentemente elaborati (legge della scuola, decreto sull'aggiornamento, potenziamento della formazione professionale, ecc.). Anche se la scuola ticinese è citata frequentemente per le riforme scolastiche attuate (materna, elementare e media, formazione postobbligatoria), occorre ricercare nel documento dell'OCSE quelle utili suggestioni per ulteriormente potenziare la nostra organizzazione scolastica.

Sicuramente il rapporto, molto esauriente, merita un'adeguata diffusione in Svizzera e l'avvio di un proficuo dibattito ad ogni livello. È questo il primo obiettivo a breve termine che i membri della delegazione svizzera hanno dichiarato di perseguire.

Giovani e cultura emergente

Nell'ambito dei lavori della «Comunità delle regioni alpine-ARGE Alp», ha avuto luogo lo scorso mese di aprile un interessante simposio nella graziosa cittadina mozartiana di Salisburgo sul tema: «Junge Kultur ist gleich Jugendkultur?» (Giovane cultura equivale a cultura dei giovani?).

Abbiamo pensato che potesse essere interessante sottoporre alla cortese attenzione del lettore ticinese alcuni spunti emersi dal simposio, anche perché da noi – a confronto delle altre regioni dell'arco alpino rappresentate – il discorso sulla giovane cultura è ancora allo stato embrionale, come pure la riflessione sulla fruizione culturale da parte dei cittadini e sul significato dell'iniziazione culturale nelle scuole.

Il modello culturale definito dalla Comunità nel giugno 1979 concepisce la cultura come un sistema di valori che abbraccia tutti i settori della vita e si estende dall'educazione, dalla scuola e dalla formazione fino al processo lavorativo e all'organizzazione dell'ambiente.

È evidente lo sforzo della Comunità per superare la concezione tradizionale di cultura colta, elitaria, definita perlopiù in termini di possesso, anziché di appropriazione quotidiana del vissuto esistenziale.

Partendo da questo presupposto, durante il simposio è stata presentata un'interessante inchiesta effettuata nella regione di Salisburgo sulla fruizione da parte dei cittadini delle numerose e svariate manifestazioni offerte dalla città e sui problemi inerenti al finanziamento e allo sviluppo dei centri culturali ufficiali e alternativi.

I risultati sono sorprendenti: più dei due terzi dei Salisburghesi hanno ammesso di non essere interessati alla ricca offerta di concerti di musica classica, di jazz e di arte moderna; due su tre non sono mai stati a una rappresentazione teatrale; soltanto tre infrastrutture rivolte a manifestazioni culturali sono state finora visitate da più della metà della popolazione almeno una volta: sono i musei, le rappresentazioni folcloristiche e il teatro di campagna. I risultati variano di poco se correlati con l'età degli intervistati; variano invece e di molto in relazione al sesso (per le donne prevalgono gli interessi musicali e culturali; per gli uomini, i problemi tecnici, le scienze naturali, lo sport e il perfezionamento professionale) e alle regioni (in città prevale l'interesse per le attività nell'ambito dell'«alta cultura»; in campagna sono preferite le attività che richiedono forme associative: coro, bande musicali, ecc.). L'Autorità politica della Regione e le istanze culturali hanno cercato di far fronte alla situazione rilevata nell'inchiesta. Partendo dal presupposto verificato, secondo cui gli interessi preminenti della popolazione sono as-

sai eterogenei e spesso divergenti da quelli tradizionali, si sono istituiti nella città centri culturali e di comunicazione di vario genere (con attività diverse nell'ambito del teatro, del cinema e della cultura sociale) e di varia grandezza (con attività medie e piccole).

Questi centri presentano nel loro sviluppo e nei loro metodi forti analogie: essi sono stati istituiti per compensare la mancanza di infrastrutture simili; nelle attività proposte vengono privilegiati obiettivi di carattere pedagogico e si cerca di coinvolgere attivamente lo spettatore.

Si vuole insomma fare in modo che i diversi centri di cultura e di comunicazione nella città abbiano una struttura di base per creare un'alternativa all'offerta di tempo libero commerciale dell'industria dei computer e affini (vedi eccessivo consumo televisivo, diminuzione del livello culturale e del desiderio di partecipazione alla vita sociale).

A questo punto, un'interessante, quanto provocatoria esposizione del prof. Richard Butz di San Gallo ha cercato di individuare il senso della giovane cultura, intesa perlopiù come cultura alternativa (CA).

Questa è stata definita attraverso una decina di tesi, che sinteticamente riportiamo:

1. La CA si configura essenzialmente in termini antagonisti rispetto alla cultura pre-

dominante, assumendo connotazioni politiche, che hanno il sopravvento rispetto alla variabile età. In altre parole, non si tratta tanto di un tipo di cultura legata ad una precisa categoria generazionale, quanto piuttosto di una scelta che attraversa le varie fasce d'età della popolazione, accomunando individui dotati di un analogo orientamento ideologico (in senso lato: non partitico, ma esistenziale).

2. Le attività a carattere culturale sono normalmente di stampo elitario; la CA potrebbe colmare il divario esistente tra cultura e vita quotidiana, mediante manifestazioni «informali», come ad esempio il far musica nelle strade e sulle piazze.

3. La cultura giovanile non è necessariamente sinonimo di CA, per cui non si tratta tanto di puntare esclusivamente sulle nuove generazioni per promuovere un rinnovamento culturale, quanto piuttosto di approfondire maggiori sforzi per allargare il concetto di cultura: il che equivale a sostenere finanziariamente iniziative e manifestazioni non ancora «omologate» o ritenute «ortodosse».

4. Gli attivisti della CA nutrono un certo sospetto o sfiducia nei confronti di quella politica culturale fondata o largamente impostata sulla sponsorizzazione, in quanto ritengono tale forma di sovvenzionamento una pesante ipoteca da parte degli ambienti economici ed imprenditoriali, che minaccia la libertà e l'indipendenza delle proposte alternative alla cultura ufficiale.

5. La CA è caratterizzata dal tentativo di creare proprie strutture, indirizzandosi verso modalità organizzative improntate all'autogestione e cercando di dipendere il meno





possibile dai finanziamenti pubblici e governativi.

6. La CA non è omogenea; alcuni suoi rappresentanti la utilizzano per inserirsi nelle correnti principali più accreditate, altri la spingono verso forme di sperimentalismo assai spregiudicate che tuttavia non attecchiscono nel contesto sociale, altri ancora cercano di apportare non solo innovazioni nella forma e nei contenuti bensì anche cambiamenti nel modo di pensare della gente. Ad ogni modo non ci si trova più confrontati con esperienze di radicale alternativa esistenziale rispetto ai canoni più diffusi socialmente, come nel caso delle comunità di naturalisti e libertari insediatesi al Monte Verità di Ascona all'inizio del secolo.

7. A fronte di una cultura predominante conservatrice, postmoderna e spesso commercializzata, la CA si presenta come democratica, femminista, ecologista, emancipatoria, antiautoritaria e antigierarchica. Con ciò si intende fra l'altro affermare il superamento della netta differenziazione tra artisti o animatori e fruitori.

Arte e cultura non possono essere gestite né monopolisticamente né secondo criteri centralistici, ma devono crescere e svilupparsi in un ecosistema autoregolante.

8. La CA, analogamente alle attività a favore dei giovani, necessita di una più sostanziosa erogazione di fondi da parte dell'ente pubblico, avendo gli stessi diritti della cultura ufficiale per quanto attiene ai sussidi e alle sovvenzioni.

9. La CA ha bisogno di una costante autocritica, onde evitare il prevalere di quella versione fondamentalista e massimalista che può portare a risvolti negativi ed indesidera-

ti. Va comunque riconosciuto che, come per tutti i movimenti innovatori d'avanguardia, la CA non sfugge ad insuccessi, errori, fallimenti.

10. La CA è minacciata dalla commercializzazione, dallo sponsoring e dall'autosfruttamento; con quest'ultimo termine si vuol mettere in evidenza il fatto che gli organizzatori e i promotori di tale linea culturale, per propugnarla e diffonderla, si vedono costretti a sottrarre e investire ore del proprio tempo lavorativo e/o libero. La gioventù si dimostra indifesa e poco informata circa lo sfruttamento commerciale cui è sottoposta.

Il professor Butz, dopo aver posto la domanda provocatoria del perché i responsabili abbiano tanta paura della CA ed essersi chiesti come mai non ne vengono sfruttate meglio le risorse e le potenzialità, ha accennato brevemente alla situazione nei cantoni San Gallo, Grigioni e Ticino, concludendo la sua relazione con un interrogativo: «perché sappiamo così poco gli uni degli altri?».

A parte qualche venatura veterosessantottina e alcune contraddizioni (come ad esempio la rivendicazione, da un lato di una pressoché assoluta autonomia e autodeterminazione della CA, dall'altro di sovvenzionamenti della stessa da parte degli organi governativi), questo intervento ha comunque avuto il merito, da una parte di rispondere in modo chiaro alla domanda centrale del simposio, negando una totale corrispondenza fra cultura emergente e cultura giovanile; d'altro canto ha consentito di mettere in luce una certa resistenza o scarsa disponibilità riguardo alla CA riscontrabile nel contesto elvetico, dove prevale ancora una politica culturale di marca elitistica.

L'interessante discussione che si è sviluppata attorno alle relazioni dei conferenzieri ha evidenziato gli sforzi messi in atto dalle altre regioni dell'arco alpino. Per quanto concerne il Ticino non avevamo molto da dire, giacché l'offerta delle nostre città in fatto di cultura per i giovani non è molto ampia e significativa.

Anche gli sforzi per ampliare e perfezionare l'iniziativa culturale in seno all'istituzione scolastica sembrano superiori: per esempio, nelle scuole austriache le attività espressive (legate alla musica, alla creazione grafico-pittorica o plastica, al movimento corporale) hanno acquisito un ruolo sempre più centrale e vengono affidate a docenti specialisti.

Da noi simili attività occupano ancora uno spazio troppo esiguo, concepite alla stregua di «materie» di serie B: secondarie quando non addirittura marginali, e affidate in tanti casi ai docenti titolari, i quali non sempre si sentono adeguatamente preparati per animarle.

Per concludere vorremmo formulare un auspicio, affinché pure in Ticino venga effettuata un'indagine sull'offerta e sulle modalità di fruizione delle occasioni culturali, segnatamente destinate alle nuove generazioni, allo scopo di focalizzare le eventuali carenze nelle infrastrutture, nella programmazione e nella formazione scolastica.

Allargando il discorso, si potrebbe pensare a ricerche sul campo nelle varie regioni rappresentate nell'Arge Alp, condotte da équipes locali in base ad una metodologia comune, che sarebbe auspicabile comprenda sia la dimensione quantitativa sia qualitativa, al fine di cogliere gli svariati aspetti e le innumerevoli variabili in gioco. In effetti, per dar conto della multifattorialità e polisemia del fenomeno in questione occorre elaborare strategie d'approccio sofisticate e congruenti. Gli strumenti metodologicamente più validi appaiono le interviste in profondità, nonché una frequentazione diretta ed assidua dei soggetti in età adolescenziale: da differenziare nella campionatura secondo i diversi sottogruppi, luoghi di aggregazione ed esperienze scolastiche, lavorative o ricreative.

In altri termini sarebbe utile avvalersi del modello relativo alla ricerca-azione: con i giovani, non tanto sui giovani, calando dall'alto teorie, proposte e soluzioni prefabbricate, destinate a passare sopra la testa degli interessati, costretti in tal modo più a subire che a partecipare alla loro formulazione e realizzazione.

Ci si potrebbe poi ritrovare periodicamente per aggiustare il tiro della ricerca e (ri)verificare costantemente gli strumenti metodologici impiegati, e al termine dei lavori per mettere in comune i risultati e tracciare un profilo attendibile – seppur nella sua provvisorietà, dovuta al dinamismo e alla fluidità del nostro tempo – della gioventù presa in esame nei vari contesti geopolitici e dell'offerta culturale ad essa rivolta.

**Gerardo Rigozzi e
Fulvio Poletti**

Le biblioteche scolastiche o centri di documentazione del Cantone

I Corsi cantonali di formazione per bibliotecari-documentaristi

Programma di studio

1. Sezione cultura generale: 186 ore nel triennio
 2. Storia e cultura del Ticino: 77 ore nel triennio
 3. Formazione professionale: 470 ore nel triennio
- per un totale di 733 ore.

Per meglio illustrare il tipo di preparazione seguita dai bibliotecari indichiamo l'articolazione annuale degli studi.

Primo anno (200 ore)

1. *Cultura generale (96 h):*
 - storia della civiltà; letteratura; storia delle scienze (45h);
 - antropologia culturale; sociopedagogia; psicologia (36h);
 - amministrazione e dattilografia (15h)
2. *Storia e cultura del Ticino (46 h):*
 - la storia politica; la realtà economica; la produzione letteraria e artistica; i dialetti (31 h);
 - la costituzione cantonale e le realtà municipali (15 h)
3. *Formazione professionale (58 h): biblioteconomia;*
 - organizzazione amministrativa e gestione di una biblioteca (20 h);
 - catalogazione (28 h);
 - visite (10 h)

Secondo anno (294 h)

1. *Cultura generale (90 h):*
 - linguistica (e el. di dialetto 1.); insiemistica; elementi di informatica (45 h);
 - storia delle dottrine politiche; elementi di diritto; elementi di economia (45 h)
2. *Storia e cultura del Ticino (31 h):*
 - le istituzioni culturali del Cantone (31h)
3. *Formazione professionale (173 h): bibliologia;*
 - tutto quanto è previsto (85 h)
 - biblioteconomia:*
 - organizzazione, amministrazione e gestione di una biblioteca (10 h);
 - animazione e attività di estensione di una biblioteca (20 h);
 - bibliografia (10 h);
 - catalogazione (22 h);
 - classificazione (16 h);
 - visite (10 h)

Terzo anno (239 h)

1. *Formazione professionale (239 h): biblioteconomia;*
 - catalogazione (10 h);
 - classificazione (44 h);
 - visite (10 h);
 - bibliografie (80 h);
 - cura e conservazione (10 h);
 - animazione (20 h);
 - analisi e tecniche documentarie:*
 - tutto quanto è previsto (65 h)

Con risoluzione governativa n. 5705 del 27 giugno 1978 il Consiglio di Stato decideva di creare - a decorrere dall'anno scolastico 1978/79 - un Centro di documentazione, affidato a un bibliotecario-documentarista, in ogni sede di scuola dei settori medio, medio-superiore e professionale. Inoltre, data la mancanza di personale professionalmente qualificato nel Cantone, con lo stesso documento governativo si risolveva di istituire un «Corso triennale di formazione per bibliotecari-documentaristi».

Per dare seguito alle due importanti decisioni si è proceduto, per un verso, a bandire un concorso, per titoli ed esami, allo scopo di opportunamente vagliare i candidati e, per l'altro, a organizzare adeguatamente il Corso triennale, apprestando un organico piano di studi.

Non poche sono state però le difficoltà affrontate per la realizzazione del Corso triennale a causa - com'è facile intuire - della mancanza nel Cantone di una tradizione «bibliotecaria» e, pertanto, della relativa impossibilità di reperire in «loco» gli specialisti di biblioteconomia per gli insegnamenti professionali. Le difficoltà in questione sono state comunque superate grazie soprattutto all'aiuto della Biblioteca nazionale di Berna e agli specialisti romandi che insegnavano nei corsi di formazione organizzati dall'Associazione bibliotecari svizzeri (ABS).

Con il loro apporto i due responsabili, il prof. Antonio Spadafora, incaricato dal Consiglio di Stato della direzione del Corso triennale e il prof. Silvio Lafranchi, direttore del Centro didattico cantonale, hanno potuto approntare un programma di studio che s'integrava con l'attività lavorativa a metà tempo dei

corsisti e che si presentava secondo la ripartizione indicata nel riquadrato.

Secondo l'apposito regolamento del Corso ogni partecipante, dopo uno stage in una biblioteca della Svizzera interna, ha dovuto sostenere esami relativi alle diverse sezioni e preparare un lavoro. 43 candidati sui 45 ammessi al Corso hanno conseguito il diploma. La maggior parte dei corsisti ha presentato lavori su argomenti professionali, tali da dimostrare concretamente un'acquisita capacità professionale.

Una decisione fondamentale nei confronti delle biblioteche scolastiche è costituita dalla risoluzione del 9 febbraio 1983, con la quale lo Stato assumeva con atto di nomina ben 40 bibliotecari, di cui 22 al 50%, 6 al 75% e 12 al 100% per un totale di 26,5 posti al 100%.

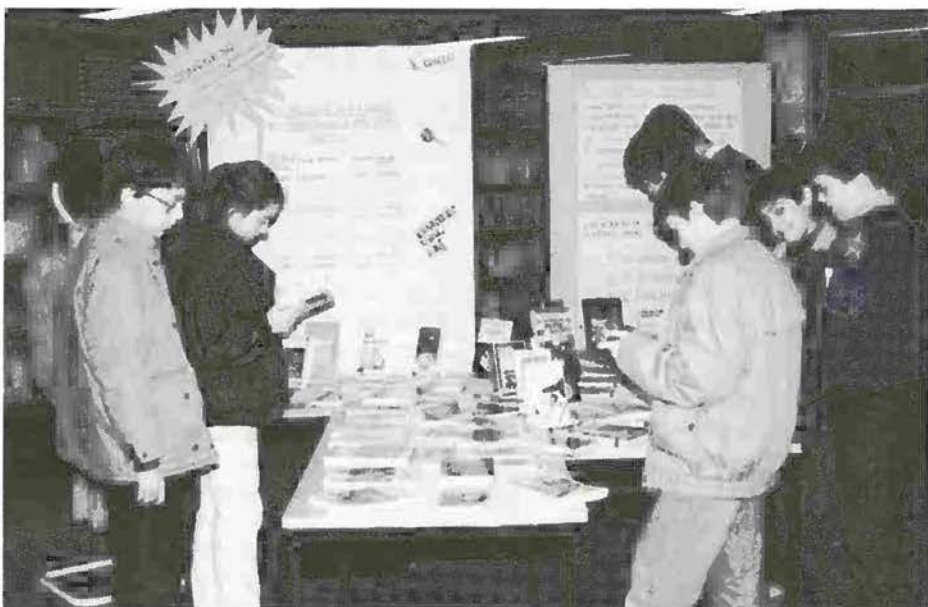
Negli anni successivi, in seguito ad alcune dimissioni, a domande di congedo, al passaggio o ritorno all'insegnamento di diversi bibliotecari e all'aumento degli effettivi di 2.75 unità, tutti i bibliotecari diplomati hanno potuto ottenere un rapporto d'impiego secondo le loro richieste.

Inoltre, con risoluzione del 5 febbraio 1985, il Consiglio di Stato istituiva il 2. *Corso di formazione* nell'intento di occupare i posti vacanti (o che sarebbero diventati tali) con personale qualificato. Il 2. corso, diretto dal dott. Pierluigi Borella con la stretta collaborazione del direttore del Centro didattico Silvio Lafranchi, ha potuto avvalersi anche di personale insegnante ticinese e disporre di strutture sufficientemente adeguate per la formazione professionale. Fu seguito da 22 «stagiaires», 19 dei quali impiegati a metà tempo nei Centri di documentazione scolastici.

Un terzo corso prenderà avvio nel prossimo mese di settembre.

Sedi e bibliotecari: la situazione attuale

Con decisione del Consiglio di Stato del mese di maggio 1988, al termine del 2. Corso cantonale di formazione per bibliotecari, si procedeva alla nomina di 18 bibliotecari e a



La situazione dei centri di documentazione annessi a ogni istituto scolastico cantonale e la dotazione dei bibliotecari risulta essere:

	<i>biblioteche/ sedi</i>	<i>bibliotecari</i>	
Scuole medie	36	19.25	unità
Scuole medie superiori	8	9,5	unità
Scuole professionali	6	3	unità
Centri didattici	4	3,50	unità
Totali	54	35.50	unità
Situazione precedente	53	27,50	unità
Aumento	1	7.75	unità

Il potenziamento dei bibliotecari nel settore scolastico è stato realizzato tenendo conto di questi criteri:

1. ogni Centro di documentazione deve disporre di almeno un posto al 50%;
2. alle scuole medie superiori viene attribuito almeno 1 posto al 100%;
3. alle Scuole medie con 500-600 allievi viene riconosciuto un posto al 75%, a quelle con oltre 600 allievi uno al 100%.

Oggi contiamo quindi:

Scuole medie

- sedi con posto al 50%	33
- sedi con posto al 75%	1
- sedi con posto al 100%	2

Agno: 574 allievi
Canobbio: 713 allievi;
Giubiasco: 674 allievi

Scuole medie superiori

- sedi con posto al 50%	1
- sedi con posto al 100%	4
- sedi con posto al 150%	2
- sedi con posto al 200%	1
- sedi con posto al 50%	6

Scuola magistrale (che si avvale anche di un addetto al 100%)
Licei di Bellinzona, Locarno, Lugano 2 e SCC Bellinzona
Liceo Lugano 1: 873 allievi
STS: bibl. specializzata, aperta ai professionisti; cura l'archivio AERT
Liceo di Mendrisio: bibl. con funzione di biblioteca regionale (vedi Messaggio 3102/5.11.86)
CSIA, SPAI + SAMB di Bellinzona, SPAI di Biasca, Locarno, Lugano, Mendrisio

Centri didattici

- sedi con 1 posto al 50%	2
- sedi con 1 posto al 100%	1
- sedi con 1 posto al 150%	1

Locarno e Massagno
Chiasso (compresa la SM)
Bellinzona

Riassumendo abbiamo quindi:	42
	1
	7
	3
	1

sedi con un posto al 50%
sede con un posto al 75%
sedi con un posto al 100%
sedi con un posto al 150%
sede con un posto al 200%

un aumento del rapporto d'impiego di altri 6 bibliotecari ottenendo quindi un potenziamento di 7.75 nuove unità a favore dei Centri di documentazione scolastici (Scuole medie, Scuole medie superiori, Scuole professionali) e delle Biblioteche cantonali (Biblioteca cantonale di Lugano, Biblioteca regionale di Locarno, Bellinzona e Mendrisio).

Cos'è una biblioteca scolastica o Centro di documentazione?

Secondo l'art. 125 della Legge della scuola 1958 (e l'art. 66 della nuova Legge), l'art. 19, cpv. 2, lett. 6 della Legge della scuola media, l'art. 9, cpv. 2, lett. b, della Legge sulle scuole medie superiori e l'art. 8, cpv. 2, lett. b del progetto di legge sulle scuole professionali,

ogni istituto dispone di strumenti e materiale didattico e di una biblioteca (Centro di documentazione) affidato, con decisione del 1978 del CdS a un bibliotecario diplomato o a un assistente di biblioteca che s'impegna a frequentare i Corsi di formazione.

L'attività dei bibliotecari è coordinata, sul piano tecnico-amministrativo dalla Direzione del Centro didattico cantonale di Bellinzona che assume anche i compiti di fornitura di mezzi e materiali d'uso comune, della duplicazione delle schede dei cataloghi e che funge da consigliere in casi di modifiche strutturali e d'ampliamento delle sedi.

Ogni Centro di documentazione è adeguato alle esigenze culturali dell'ordine di scuola in cui è inserito, esigenze che sono determinate anche dal concorso del corpo insegnante,

della Direzione, della commissione biblioteca d'istituto e degli esperti delle diverse materie.

Il Centro di documentazione ha quindi una funzione essenzialmente didattica ed è parte integrante dell'insegnamento che si fonda sempre più sulla possibilità degli studenti di far capo ai vari mezzi d'informazione, di ricerca e di studio, accessibili direttamente nelle zone di lettura o per mezzo del servizio prestiti.

Occorre ricordare che una biblioteca scolastica oggi non può più essere concepita come un semplice luogo ove il lettore trova materiale stampato e basta.

Se questa idea fu alla base delle prime esperienze per l'avvio alla confidenza con il libro per un grande numero di ragazzi, ora il Centro di documentazione, per realizzare il suo impegno educativo, deve disporre anche di materiale d'altro genere.

Oltre che di enciclopedie, di dizionari, di giornali, di periodici per giovani, di libri veri e propri, esso deve tendere, a poco a poco, ad essere fornito di un ricco equipaggiamento audiovisivo e di grande varietà quali giradischi, proiettori, registratori, televisori in modo da essere *mediateca* dove si utilizzano il linguaggio dell'immagine e del suono oltre a quello scritto.

Il Centro di documentazione è di libero accesso agli scaffali poiché è concepito in modo da permettere agli utenti di mettere le mani sui libri e sui documenti. Gli studenti possono infatti cercare liberamente sui ripiani il libro di cui conoscono il titolo dopo la consultazione dei cataloghi, ma anche scoprire altri di cui non sanno nulla: un libro può sembrare importante, ma poi a sfogliarlo si rivela inadatto ai propri bisogni, mentre ve ne sono altri che dal titolo promettono pochissimo e poi risultano essere delle miniere d'informazioni interessanti e attraenti.

Il Centro di documentazione deve quindi essere un ambiente accogliente e familiare: a tutti, bibliotecari e utenti, è data la possibilità di partecipare al suo arricchimento e al suo sviluppo.

Talvolta il Centro di documentazione è anche luogo di cultura pubblico in quanto è aperto alla popolazione anch'essa partecipe al lavoro scolastico dei giovani studenti in quella stessa scuola, o comunque interessati alla cultura a quel livello.

I Centri di documentazione delle sedi di Scuola media di periferia, discoste da biblioteche di lettura pubblica cantonali (la Biblioteca cantonale di Lugano e quelle regionali di Bellinzona, Locarno e Mendrisio) o comunali, sono dotati di un settore di libri più consistente, acquistati mediante appositi finanziamenti da parte dei comuni di provenienza degli studenti.

È il caso dei Centri di documentazione delle sedi di Scuola media di Agno, Ambri, Bedigliora, Camignolo, Castione, Giornico, Gordola, Gravesano, Lodrino, Minusio e Savosa, della Scuola magistrale e della Scuola tecnica superiore di Lugano-Trevano, anch'esse aperte al pubblico o agli specialisti del ramo.

Un Centro di documentazione scolastico deve offrire:

- un servizio prestiti di testi e documenti;
- un servizio di lettura e studio, in appositi spazi, ed eventualmente d'ascolto e di visionamento di mezzi audiovisivi (dischi, nastri, diapositive, film, cassette video);
- un servizio di assistenza didattica per gli allievi nell'esecuzione di lavori di ricerca;
- un servizio di richiesta della documentazione mancante agli enti che ne sono provvisti (prestito interbibliotecario);
- un servizio di animazione culturale comprendente letture, conferenze ed esposizioni relative a diorami e di film realizzati dalla scuola o ottenuti in prestito;
- un servizio di contatti con altri enti pubblici e privati con l'organizzazione in comune di conferenze, dibattiti, mostre e pubblicazioni.

Ingente risulta essere il patrimonio librario dei diversi CD scolastici: i 50 Centri di documentazione e i 4 Centri didattici cantonali all'inizio del 1989 disponevano di ben 541'227 volumi; nel 1988 gli acquisti furono di 25'327 volumi grazie a un credito complessivo di oltre 480'000 franchi.

Il ruolo del bibliotecario

È ovvio che la qualità di una biblioteca scolastica dipenda essenzialmente dal lavoro e dalla personalità del bibliotecario, i cui compiti, in modo schematico, possono essere così distinti:

- preparazione e manutenzione dei libri e dei documenti da mettere in circolazione
- prestito in sede e fuori sede
- consiglio ai lettori
- allestimento di documentazione bibliografica
- ricerche bibliografiche e aggiornamento dell'informazione bibliografica per gli utenti
- proposte di ordinazione delle nuove pubblicazioni
- lavorazione, aggiornamento e spoglio delle riviste e dei giornali
- catalogazione e classificazione della documentazione «soft» (diapositive, trasparenti, film, dischi, registrazioni, radio e video)
- lezioni alle classi «nuove» sul modo di servirsi di un CD e delle biblioteche
- animazione di lavori di gruppo in collaborazione con i docenti
- animazione del CD con l'organizzazione di letture, esposizioni, concorsi ecc.
- contatti culturali con enti pubblici e privati
- lavori amministrativi, corrispondenza, rapporti, statistiche e inventari.

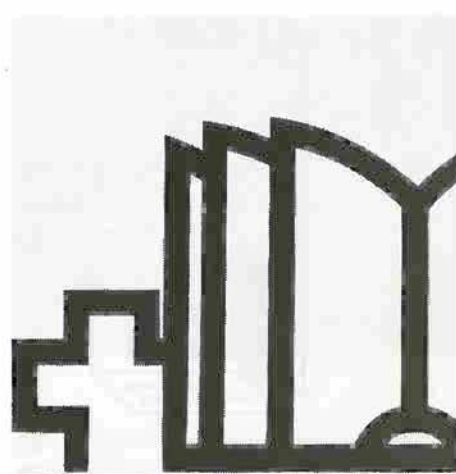
L'attività del bibliotecario risulta molto diversa fra sede e sede, a dipendenza delle sue attitudini personali, della dotazione libraria, degli spazi a disposizione, della collaborazione con la direzione, con la commissione-biblioteca, coi docenti e la popolazione.

Vale la pena di ricordare ancora una volta che l'animazione – intesa come ricerca di ogni forma di motivazione degli utenti alla lettura che sfrutta al massimo le risorse di cui dispone la biblioteca per attirare i futuri lettori, tenere quelli nuovi e aiutare gli «habitués» ad approfondire gli svariati campi della conoscenza – costituisce un aspetto determinante anche del funzionamento di una biblioteca scolastica.

Animare un Centro di documentazione – che non può più essere solamente compito del bibliotecario – significa innanzitutto coinvolgere direttamente i ragazzi con letture, con mostre di lavori degli stessi allievi su testi letti e liberamente interpretati, di giochi legati al libro (immagini e disegni); significa ancora coordinare le varie attività culturali della scuola con incontri e serate con autori, scrittori... come si è già detto in altra parte.

Problemi attuali e prospettive dei Centri di documentazione scolastici

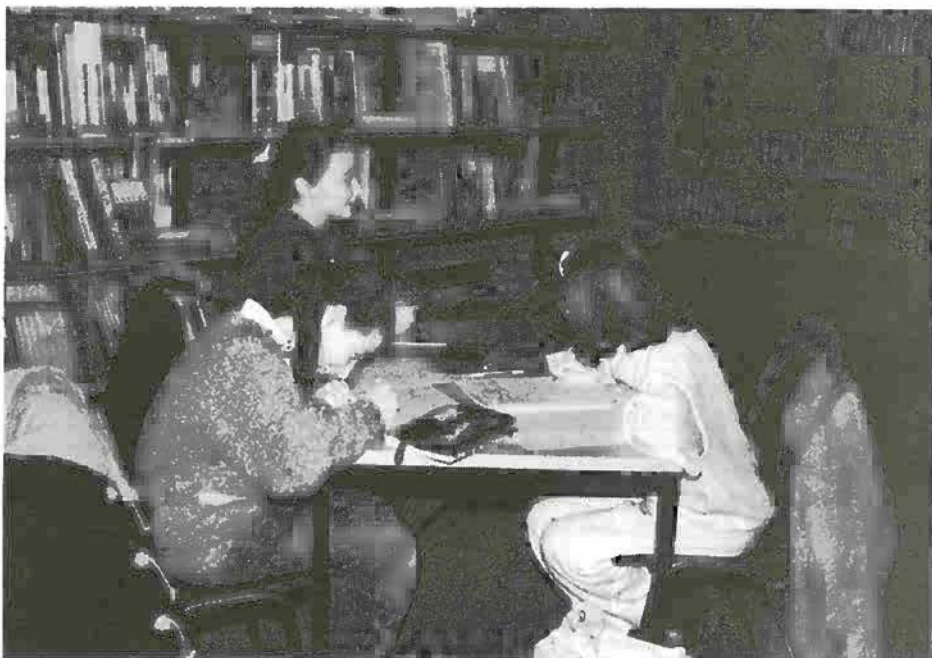
L'istituzione delle biblioteche regionali di Bellinzona, Locarno e prossimamente di quella di Mendrisio, destinate a «fungere da punto d'appoggio per tutti gli istituti scolastici della regione, nel senso di garantire ad essi materiali e/o organizzazione e servizi relativamente a tutto ciò che trascende la vera e propria cultura scolastica e che è a questa sempre più necessario» – come si legge nel messaggio n. 2366 del 6 febbraio 1979 per la costituzione della biblioteca e del Centro culturale delle scuole medie superiori di Bellinzona – permetterà in avvenire di meglio definire e differenziare i compiti dei Centri di documentazione scolastici.



La loro funzione è (o sarà) di offrire un servizio destinato essenzialmente agli studenti e non più (o in misura ridotta) ai docenti i quali, per i loro bisogni, dovranno far capo ai Centri didattici meglio attrezzati, alla Biblioteca cantonale e alle biblioteche regionali. È necessario quindi perfezionare il coordinamento dei Centri di documentazione scolastici con le biblioteche regionali e le sedi dei Centri didattici al fine di stabilire i campi d'attività specifica di ogni istituzione, di coordinare gli acquisti librari in modo da garantire a studenti, docenti, lettori e studiosi migliori prestazioni e un uso più razionale dei diversi fondi librari a disposizione nel Cantone.

Sulla base di più stretti rapporti tra le varie biblioteche scolastiche e non dei diversi comprensori, sarà possibile realizzare l'automazione delle biblioteche o almeno di alcuni servizi, in modo da rendere possibile l'accesso alla prevista «banca» cantonale dei fondi librari.

Silvio Lafranchi





COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

Proposta di un nuovo percorso di educazione civica

(Introduzione alla vita politica e sociale)

Nella presentazione del nuovo programma di storia pubblicato sul n. 153 di «Scuola ticinese» e sottoposto all'esame dei colleghi manca il capitolo relativo all'insegnamento della civica. Tale assenza, che non è passata inosservata, si spiega con le difficoltà incontrate dalla Commissione ad affrontare la revisione del programma nei tempi prestabiliti e con la particolarità della disciplina civica, per sua natura di difficile interpretazione.

Compito principale di quest'anno, accanto alla messa a punto del programma, è stato perciò quello di dedicare attenzione e tempo al programma di civica, nell'intento di trovare spazi e argomenti più idonei ad una sua più puntuale presenza nell'ambito dell'insegnamento. Seppur senza seguire particolari criteri di scientificità, si è cercato in primo luogo di circoscriverne il significato e ci si è subito accorti della difficoltà di una simile impresa, poiché è apparso evidente che sotto la stessa denominazione si riuniscono problematiche e aspettative che richiedono pure strumenti interpretativi e metodologie di approccio eterogenei.

In effetti, dalla discussione sviluppata in commissione sono emerse due tendenze di fondo: una, che chiede all'insegnamento della civica un'attenzione particolare agli aspetti istituzionali amministrativi e giuridici propri dello Stato e privilegia nelle indicazioni programmatiche lo studio del funzionamento dei diversi organismi rappresentativi; l'altra che, senza rifiutare la necessità di un approccio giuridico-istituzionale, ritiene altresì essenziale allargare il campo di indagine ai problemi più generali e «urgenti» della società, proponendo di includere nello studio della disciplina le riflessioni derivanti dall'acquisizione delle più importanti scienze sociali (economia, sociologia, psicologia, storia delle dottrine politiche, ...).

Le due prospettive, solo in parte conciliabili, rinviano a programmazioni e evidenziazioni differenti e pongono un altro importante in-

terrogativo: la collocazione della civica nel curriculum della scuola media.

In realtà, adottando la prima prospettiva, sarebbe relativamente semplice proporre un programma di terza media che non si discosterebbe molto dalla situazione attuale, mentre insistere sul secondo indirizzo significa rendere indissolubile il rapporto insegnamento della civica e insegnamento della storia contemporanea. Una trattazione basata essenzialmente sull'introduzione al funzionamento delle istituzioni può, con qualche inconveniente e qualche salto logico, essere concepita autonomamente dal programma di storia, di cui è necessario unicamente richiamare qualche aspetto più o meno significativo, mentre l'utilizzazione di strumenti analitici propri delle scienze sociali ha senso solo in relazione ad argomenti e problematiche ancorate al presente, storicamente contestualizzati.

La commissione ha ritenuto di adottare quest'ultima prospettiva, considerando prioritario il legame della civica con la contemporaneità, in considerazione soprattutto del fatto che l'obiettivo di tale insegnamento dovrebbe consistere nella comprensione della complessità del presente e offrire all'allievo gli strumenti e lo spazio per formarsi una propria responsabile e critica visione dei fatti.

Sulla base di questi convincimenti si è quindi deciso di spostare in quarta l'insegnamento della civica, anche se non è possibile modificare la griglia oraria attuale. Al di là del fatto che in tale modo si rende necessario ritoccare la distribuzione delle ore di storia sull'arco dei quattro anni, si solleva un ulteriore problema di non poco conto, che in realtà la commissione ha solamente sfiorato ma che sarebbe degno di un più articolato approfondimento. Si tratta cioè di sapere se sia o no indispensabile configurare l'insegnamento della civica come di una disciplina a se stante, autonoma e portatrice di ben precisi valori, o se invece non sia più opportuno inserirla strettamente in un curriculum di insegnamento di storia e affidarle un ruolo di evidente interdisciplinarietà, collocandola al crocevia di diverse discipline il cui denominatore comune risiede nello sforzo di

(Continua a pagina 11)

Una nuova Storia della Svizzera per i nostri allievi e le loro famiglie

È stato ultimamente inviato ai colleghi di storia e verrà, dal prossimo anno scolastico, distribuito in proprietà a tutti gli allievi della scuola media il testo di *Storia della Svizzera* edito da Armando Dadò.

Esso risulta, per alcuni capitoli, dalla traduzione del volume edito da Fragnière di Friburgo destinato alla scuola media di quel Cantone e successivamente adottato, con aggiunte, da altri Cantoni romandi.

Già in questa parte la Commissione incaricata della revisione e adattamento alla realtà ticinese è intervenuta con innesti di non poco conto (sia per il Medioevo che per l'Età moderna e contemporanea), tra l'altro modificando alcune carte storiche e grafici ritenuti scarsamente significativi o poco aggiornati.

Un capitolo tematico, ritenuto di scarso rilievo, è stato addirittura soppresso.

L'impegno maggiore della Commissione si è poi rivolto a presentare diversi aspetti della storia ticinese, con l'apporto prezioso anche di esperti esterni alla Commissione. È stato infine aggiunto un capitolo, che potremmo definire di educazione civica, dedicato all'illustrazione degli ordinamenti democratici del nostro Paese, mancante nell'edizione friburghese perché notoriamente nella Svizzera romanda si danno specifici manuali di civica.

Il risultato finale, cui ha assai contribuito una grafica accurata e un'eccellente stampa, ci pare risponda alle attese della nostra scuola.

INDICAZIONI PROGRAMMATICHE					
CL.		Economia	Società	Politica	Cultura
I	PREISTORIA	Dall'economia di caccia, pesca, raccolta, a quella di allevamento e di agricoltura	Forme di organizzazione sociale: dalla convivenza primitiva al villaggio		Arte e religione
	CIVILTÀ ANTICHE	L'organizzazione economica come risposta avanzata ai condizionamenti dell'ambiente	Nascita e organizzazione della città	Lo stato e la guerra	Dei e miti dell'antichità
	CIVILTÀ CLASSICA	Aspetti della civiltà romana Verso la fine dell'unità mediterranea		La città stato e la democrazia in Grecia. L'unificazione del Mediterraneo	Il cristianesimo
II	ALTO MEDIOEVO	Centralità dell'agricoltura nell'alto medioevo	La società feudale: monaci, guerrieri, contadini	L'Europa carolingia	I monasteri e la conservazione della cultura
	BASSO MEDIOEVO	Trasformazione nell'agricoltura, crescita demografica, rinascita delle città e dei commerci, crisi del '300	Società in trasformazione e nuovi protagonisti: artigiani e mercanti; la Chiesa e le sue funzioni sociali	Comunità cittadine e rurali. La nascita della Confederazione	Il sentimento religioso e le sue espressioni
	FINE DEL MEDIOEVO	I viaggi transoceanici, l'ampliamento degli scambi, le conquiste coloniali		Le monarchie feudali. Lo sviluppo della Confederazione	Invenzioni e scoperte; incontro e scontro con i nuovi mondi
III	DAL XVI	Il capitalismo mercantile La rivoluzione industriale e i suoi sviluppi fino alle soglie della prima guerra mondiale	Aspetti della società di Ancien Régime Ascesa della borghesia	L'affermazione dello stato moderno: l'assolutismo e le origini della monarchia parlamentare Lo stato federale americano; le conquiste civili della rivoluzione francese	Protestanti e cattolici; la riforma in Svizzera Dalla nuova scienza all'illuminismo
	AL XIX SEC.		La questione sociale nell'età industriale	L'affermazione del liberalismo in Europa La nascita dello stato federale in Svizzera L'equilibrio europeo e l'imperialismo	
IV	XX SEC.	La crisi degli anni 30 e la trasformazione del capitalismo	La società di massa, crisi della democrazia liberale e regimi totalitari tra le due guerre	La prima guerra mondiale, la rivoluzione russa, il declino dell'Europa	Progresso scientifico e tecnologico
		Istituzioni sociali; diritti sociali, stato sociale Sviluppo e sottosviluppo	Partiti, movimenti di opinione, gruppi di potere e mezzi di informazione	La seconda guerra mondiale, l'affermazione delle superpotenze, i nuovi rapporti internazionali Competenze e funzionamento delle istituzioni politiche svizzere	Rapporto uomo ambiente: protezione dell'ambiente, pianificazione del territorio, «salute» del pianeta I diritti dell'uomo e le grandi organizzazioni internazionali

Fra i contenuti dei primi tre anni ve ne sono alcuni che si prestano ad avviare gli allievi a quella trattazione più sistematica dell'introduzione alla vita politica e sociale che per sua natura trova la più idonea collocazione nel programma del quarto anno.



comprensione del ruolo dell'uomo nella società.

Indiscutibilmente la via intrapresa opta per la seconda ipotesi, con l'ovvia ma necessaria precisazione che la civica così intesa non deve sottrarre né tempo né spazio al regolare svolgimento del programma di storia e deve a sua volta aver riconosciuto uno spazio autonomo in cui inserirsi per poter svolgere il ruolo assegnatole con continuità e precisione.

È con questo spirito che la commissione ha intrapreso l'opera di aggiustamento del programma di storia rivedendo le indicazioni programmatiche per la terza media che nella nuova versione disporrà di tre ore-lezione. Nel limite del possibile si è cercato di semplificare il percorso didattico, togliendo le griglie cronologiche per secoli, sopprimendo alcune tematiche e rendendone altre più ampie e generali: lo scopo è di favorire una programmazione di lungo periodo centrata sulle caratteristiche economico-sociali (la trasformazione economica, i suoi sviluppi e le sue conseguenze) e le trasformazioni politiche (dall'assolutismo allo stato liberale) con la possibilità di inserire, a seconda del tempo a disposizione e degli obiettivi, altre pertinenti tematiche.

Il vantaggio di una soluzione simile, oltre alle considerazioni già svolte, consiste nel permettere una pianificazione dei contenuti del quarto anno completamente basata sull'epoca contemporanea simultaneamente affrontata nell'ottica della geografia e della storia che, accanto e con l'apporto della civica, vengono così configurandosi come discipline realmente complementari.

Nell'ambito del programma di storia si tratterà poi di evidenziare le tematiche portatrici di particolari valori civici e sociali (teoricamente quasi illimitati), di cui sono stati indicati alcuni esempi, e svilupparle avendo attenzione agli specifici obiettivi didattici e formativi della civica.

Con queste indicazioni la commissione non intende affermare che l'insegnamento della civica debba o possa svolgersi solo nell'anno terminale; anzi, essendo a tutti evidente il nesso esistente tra storia e civica è fortemente auspicabile e raccomandabile l'introduzione degli allievi ai valori della democrazia, alle procedure istituzionali, al confronto delle idee ogni volta che gli argomenti prescelti si prestino a tali scopi, indipendentemente dal programma e dalla classe seguita. La presenza esplicita di argomenti di civica in quarta è dovuta unicamente alle considerazioni più volte ripetute della centralità dei problemi contemporanei, alla forse loro più alta carica di attrattività e infine al grado di maturazione e al numero di acquisizioni e competenze che gli allievi hanno assimilato grazie alla frequentazione della comunità scolastica e allo sviluppo delle loro relazioni sociali.

**Angelo Airolti
Giulio Guderzo
Gianni Tavarini**

Proposte didattiche per i nuovi programmi di I media

I lavori della commissione

In vista della prossima entrata in vigore dei nuovi programmi di storia e geografia e in seguito a ripetute richieste avanzate da numerosi docenti, il Consiglio di Stato, su proposta degli esperti di storia, ha incaricato una speciale commissione* di elaborare proposte didattiche in particolare per il programma di storia di prima media.

Nei primi incontri, la commissione ha affrontato alcuni problemi preliminari, quali la complessità della trasposizione didattica, la difficoltà nella percezione del tempo e l'opportunità di limitare al massimo la concentrazione del sapere, con lo scopo di facilitare il lavoro d'impostazione e nella speranza che una simile discussione potesse essere di concreto aiuto per la presa di coscienza delle difficoltà di selezione e di organizzazione del materiale didattico.

Un momento successivo è stato dedicato al confronto fra alcuni manuali più in uso nelle nostre sedi (*Nuova storia*; *Uomini fatti storia*; *Viaggio nella storia*; *Fare storia*) e all'esame dei piani di lavoro annuali presentati dai membri della commissione. In questa fase si sono affacciati i primi interrogativi di

fondo: programmare il lavoro su singole unità didattiche o proporre un percorso complessivo e coerente? Quale immagine spaziale del mondo antico proporre?

La commissione ha deciso di privilegiare la scelta del percorso complessivo rispetto alle singole possibili unità e di restringerne lo spazio all'area mediterranea. La prima indicazione è giustificata dalla necessità di offrire un quadro sintetico, ma relativamente sistematico e coerente, delle civiltà antiche, da affrontare sulla base di caratteristiche il più possibile differenziate. La seconda trova invece giustificazione sulla base di semplici argomentazioni empiriche, come ad esempio lo scarso tempo scolastico a disposizione, e si fonda sulla continuità tra le civiltà prese in esame e sulla centralità per la storia antica dell'area mediterranea. Ad ogni modo, il percorso individuato rispecchia unicamente il dibattito interno alla commissione e non pretende di presentarsi come l'unico possibile.

Siamo cioè coscienti dei limiti di una tale impostazione, in particolare dell'accentuazione 'eurocentrica' delle scelte operate, il che non esclude né rinvii ad aree storiche non considerate né soprattutto ad esercizi di localizzazione spazio-temporali attraverso i quali poter recuperare utili indicazioni su altre importanti civiltà (cinese, indiana, mesoamericana ad esempio). Il piano di lavoro



* Composizione della Commissione:
Proff. M. De Rossa, P. Genasci, C. Musso, G. Storni Bordon, R. Talarico, F. Valente, G. Tavarini (animatore).

risulta quindi composto di quattro unità didattiche:

- 1) Preistoria
- 2) Civiltà antiche
- 3) Grecia
- 4) Roma

A questo punto si sono presentati seri problemi, relativi in particolare alle modalità di lavoro, alla caratterizzazione di ciascuna unità, al loro dimensionamento e alla destinazione delle proposte (allievi, docenti o ambedue?). Modalità di lavoro comuni e rigidamente orientate alla ricerca della continuità e della coerenza tra le diverse unità avrebbero forse portato ad elaborare un testo compatto, omogeneo e lineare nelle sue scelte metodologiche e didattiche, ma una simile impostazione avrebbe richiesto un vero e proprio lavoro d'équipe, impensabile nelle nostre condizioni, oltre che la rinuncia al proprio bagaglio personale di esperienze, sensibilità e fantasia. Si è perciò deciso di lasciare ampia autonomia ai singoli gruppi di lavoro in merito agli argomenti da privilegiare, alle procedure da attivare, alle finalità da raggiungere, così da poter disporre di diversi esempi di approcci scientifico-didattici, più vicini alle pratiche correnti nella scuola, salvaguardando comunque la coerenza del percorso generale.

Ogni unità didattica mette in evidenza un preciso approccio scientifico interpretativo, in modo da rispondere alle esigenze di diversificazione richieste dal programma. L'unità sulla preistoria privilegia l'ambito economico-ambientale, quella sulle civiltà antiche il contesto sociale, quella sulla Grecia il 'politico' e infine quella dedicata a Roma l'aspetto di 'civiltà'. Si è pure pensato, nel limite del possibile, di indicare le parole e i concetti guida per ogni unità, così da poter disporre

di chiavi di lettura orientative e utilizzabili sia come eventuale introduzione sia come ricapitolazione dell'unità in questione: nomadismo, sedentarismo, agricoltura, stratificazione sociale, schiavitù, democrazia, polis, centuriazione, impero, civiltà potrebbero essere alcune delle parole chiave delle rispettive tematiche previste.

La commissione ha deciso di ripartire il numero di ore relativo ad ogni unità prendendo in esame l'effettivo numero di ore-lezione disponibili in un anno scolastico (circa 60). La suddivisione si presenta perciò nel seguente modo: 10-12 ore al primo tema, 12-15 ore ai successivi. L'interlocutore privilegiato dei materiali realizzati è il docente, cui spetta la decisione di utilizzare parzialmente o integralmente, con o senza mediazioni supplementari, i suggerimenti, anche se in molti casi sono allegati esercizi, letture, procedure direttamente consegnabili agli allievi.

È importante a questo proposito richiamare l'autonomia di lavoro dei singoli gruppi, i quali hanno seguito metodi e perseguito finalità diverse, suggerite da scelte od orientamenti adottati nella preparazione delle unità didattiche precedenti: in effetti sia la mole di materiali preparati sia le indicazioni di letture degli stessi variano notevolmente proprio in relazione alle finalità ritenute più significative. Due esempi: l'unità sulla preistoria è composta di poche pagine, apparentemente semplici, accompagnate da un approfondito commento, poiché l'obiettivo principale consiste nel giustificare e indicare con chiarezza le strategie di percorso, in modo che l'insegnante sappia a sua volta ripercorrerne il tragitto scientifico e didattico e possa criticamente decidere in merito. L'unità su Roma è impostata in modo diver-

so perché in questo caso i possibili percorsi da giustificare diventano quasi infiniti, considerata l'ampiezza del periodo storico in esame e la ricchezza di approcci scientifici possibili; la strategia utilizzata consiste allora nel proporre, sulla base dello spoglio di alcuni manuali, dei fascicoli 'monografici' relativi alle questioni più importanti, o presunte tali, della storia romana, limitandosi ad indicare qualche possibile itinerario e chiamando di fatto l'insegnante a operare le scelte che riterrà più opportune. Sulla base delle opzioni indicate, si è quindi organizzato il lavoro, concentrato in particolare nei rispettivi gruppi, che a intervalli regolari si incontravano per discutere i materiali, le vie e le finalità perseguite. Attualmente, lo stato dei lavori è in fase avanzata, ma non ancora definitiva; nessuna unità è completamente pronta e quindi la prospettata pubblicazione dei lavori avrà luogo l'anno prossimo.

Ciò permetterà alla commissione di procedere con la dovuta attenzione al completamento e alla verifica dei materiali prodotti, ai quali si aggiungeranno unità supplementari di sintesi finale centrate su argomenti di portata generale, attraverso i quali sia possibile recuperare un senso globale del periodo esaminato. In via ancora provvisoria, la commissione ha evidenziato alcune tematiche che sembrano prestarsi positivamente a una tale operazione: lo sviluppo dell'economia; la sensibilità religiosa; la presenza della schiavitù; i rapporti spazio-temporali tra il Mediterraneo e il resto del mondo.

Nell'attesa di poter offrire ai colleghi il frutto delle nostre riflessioni, anche se non ci è ancora chiara la forma di comunicazione che verrà utilizzata, siamo a disposizione per eventuali precisazioni e complementi di informazione.



La localizzazione industriale in Svizzera: un gioco di simulazione per la Scuola Media

1. Introduzione

Nella maggior parte della gente la geografia evoca viaggi, avventura, esotismo e suscita perciò interesse; nell'insegnamento invece la geografia è ben lontana dai vertici della «hit parade» delle preferenze degli allievi ed è preceduta anche da materie solitamente considerate ostiche.

Il fatto è che la didattica della geografia è tuttora imprecisa e i docenti sono continuamente alla ricerca di strategie in grado di rendere più efficace ed attraente la trasposizione didattica. I giochi di simulazione rappresentano una possibilità di variare l'insegnamento.

Prima di presentare il gioco di simulazione sulla localizzazione industriale in Svizzera, mi sembra utile vedere brevemente come la problematica della localizzazione industriale sia affrontata da alcune correnti della geografia, quella classica, quella neopositivista, quella comportamentale e quella radicale.

2. La problematica della localizzazione industriale (*)

2.1. L'ottica della geografia classica

Tra i vari approcci utilizzati dalla geografia classica per affrontare la questione della localizzazione industriale c'è quello che consiste nell'enumerare e nell'analizzare i «fattori di localizzazione». *L'intenzione è esplicativa* in quanto si tratta di reperire e di classificare i diversi elementi suscettibili di essere considerati come cause delle localizzazioni. La spiegazione non sfocia in regole generali. Diversi autori hanno elencato dei fattori di localizzazione e la tabella 1 fornisce una lista di fattori utilizzati in quattro manuali, numerati secondo l'ordine loro assegnato dagli autori.

Questo approccio è criticato soprattutto perché privilegia la diversità dei casi particolari e non è in grado di fornire una spiegazione coerente ed applicabile con un certo grado di generalità. Inoltre non viene precisato il ruolo delle interazioni tra i fattori.

2.2. La geografia neopositivista

La problematica neopositivista attribuisce particolare importanza alle *considerazioni teoriche*. È dunque la teoria che conferisce il ruolo esplicativo e affida all'osservazione l'incarico di rifiutare o corroborare le ipotesi esplicative avanzate dalla teoria.

In materia di localizzazione industriale, la teoria più diffusa è quella che trae origine dai lavori di Weber (1909). Egli mette l'accento sul costo del trasporto, problema geografico perché strettamente legato al superamento della distanza. Weber dedica un'attenzione particolare alla perdita di peso o di ingombro che comporta la trasformazione delle risorse e dimostra che questa perdita di peso ha un ruolo di primo piano nella localizzazione di alcune industrie. Egli asserisce che le industrie con processi di trasformazione che comportano una perdita di peso notevole sono orientate verso le risorse (cioè localizzate nei pressi della risorsa naturale che viene trasformata). Al contrario un'industria come la fabbricazione della birra è orientata verso il mercato dato che il suo prodotto è molto pesante in relazione al malto, al luppolo e agli altri materiali che entrano nella sua lavorazione (si suppone che l'acqua sia disponibile ovunque). Partendo da alcuni postulati, Weber sostiene che il produttore sceglie la localizzazione che minimizza la somma dei propri costi di

trasporto. Le sole eccezioni a questa regola sono i luoghi dove i benefici economici derivanti dall'agglomerazione oppure dalla disponibilità di manodopera, oppure da entrambe, fossero tali da compensare i costi dovuti ad una localizzazione lontana dal punto di minor costo di trasporto.

Il modello di Weber è stato sottoposto a diverse critiche e gli sono state apportate parecchie modifiche che hanno preso in considerazione anche altri fattori. Ne risultano regole generali di localizzazione, provvisoriamente valide nel quadro dei postulati ammessi.

2.3. La geografia comportamentale

Contrariamente alla problematica neopositivista che ricerca delle teorie generali, la geografia comportamentale sostiene che ogni decisione è soggettiva e bisogna prendere in considerazione le *ragioni della soggettività* degli atteggiamenti e delle decisioni umane. Viene per esempio contestato il primo postulato della teoria di Weber secondo cui il produttore tende a massimizzare il proprio beneficio e dispone di tutta l'informazione necessaria per fare ciò. Si introduce il concetto di distanza topologica che crea zone sempre meno note (spazi percepiti come sfumati) per le quali la probabilità di localizzazione decresce progressivamente; si ricorre pure al concetto di distanza psicologica, distanza legata al vissuto degli individui e alle loro territorialità differenziali. La geografia comportamentale fa notare come l'imprenditore non cerchi necessaria-

Tab. 1 – Fattori di localizzazione

George (1970)	Bale (1976)	Dézert e Verlaque (1978)	Smith (1981)
1. Storici			
2. Tecnici	1. Capitale: fabbricati e attrezzature		2. Capitale: attrezzature capitale finanziario
6. Accesso al credito		4. Dimensioni finanziarie	
3. Naturali	2. Terra: risorse naturali ambiente naturale	1. Input materiali	1. Terra e suoi attributi
4. Energia e materie prime (trasporto incluso)			3. Materie prime, energia
5. Manodopera	3. Lavoro	2. Manodopera	4. Lavoro e gestione
	4. Capacità imprenditoriale		9. Organizzazione, caso, comportamento
		5. Politiche d'organizzazione del territorio	8. Politiche economiche pubbliche
		3. Caratteristiche «ambientali» (naturali e umane)	7. Economie esterne
7. Accesso al mercato	5. Mercato		5. Mercato e prezzo
	6. Trasporto		6. Trasporto

* Le principali considerazioni espresse in questo punto sono tratte da Bailly-Béguin, *Introduzione alla geografia umana*, F. Angeli, Milano 1984.

Fonte: Bailly-Béguin, *Introduzione alla geografia umana*, F. Angeli, Milano 1984, p. 167.

mente di massimizzare un criterio nella propria scelta (profitto, utilità, benessere...), ma tenda ad accontentarsi di un certo livello raggiunto da questo criterio.

Nelle indagini sulle ragioni della scelta localizzativa si è evidenziato il ruolo delle motivazioni a carattere personale che si manifestano in particolar modo nel campo di quanto spesso viene qualificato «amenità» attrattive dell'ambiente, occasioni di divertimento, prospettive socio-culturali ecc.

La geografia comportamentale introduce dunque all'analisi «micro», volta ad evidenziare il comportamento reale di «attori» concreti.

2.4 La geografia radicale

Questa visione della geografia, che privilegia la problematica del materialismo storico e l'approccio dialettico, mette l'accento sui *conflitti rivelatori di strategie* e pone il problema delle poste in gioco sociali nello spazio.

La domanda «Per chi?» consente di negare l'identificazione dell'interesse generale con gli interessi particolari affermati dall'economia politica classica. Poiché l'insieme delle localizzazioni geografiche plasmano e producono il territorio, possiamo domandarci in favore di chi avviene questa riproduzione. La domanda «A spese di chi?» permette di individuare le segregazioni sopportate dalle classi dominate.

Secondo la geografia radicale l'industrializzazione favorisce, tramite lo sfruttamento dei lavoratori, il rinforzarsi del centro ossia delle classi dominanti che possiedono il capitale; questo movimento accentua la divisione spaziale del lavoro e del capitale, emarginando alcune aree e favorendone invece altre.

Ognuno di questi approcci ha i suoi punti deboli: carattere idiografico (cioè relativo a casi particolari) dell'analisi classica induttiva, potere esplicativo limitato delle teorie neopositiviste, difficoltà di generalizzazione della visione comportamentale, problematica univoca del punto di vista radicale. Ma tutti forniscono elementi complementari che consentono alla geografia di approfondire la propria conoscenza dei fenomeni spaziali.

3. Il gioco di simulazione sulla localizzazione industriale in Svizzera

Il gioco, destinato ad allievi di Scuola media, è stato preparato da F. Saegesser e P. Speck, Département de l'Instruction Publique, Ginevra 1987; richiede circa 4 ore di lezione anche non consecutive e può essere svolto tramite lavoro di gruppo.

Dopo aver presentato la problematica (scelta di un luogo dove localizzare una nuova in-

dustria), si osservano le mappe mentali degli allievi chiedendo quali sono, secondo loro, i cantoni più industrializzati. Agli allievi viene poi chiesto di mettersi nei panni di un imprenditore e di elencare e motivare quali sono i fattori (positivi e negativi) da prendere in considerazione per arrivare a una decisione di localizzazione.

Il gioco propone 4 fattori positivi e 2 negativi con la rispettiva scala di punti. I fattori positivi sono:

- l'*accessibilità* alle vie di comunicazione per l'acquisto delle materie prime e la vendita dei prodotti lavorati;
- la *vicinanza della frontiera* per l'acquisto delle materie prime, la vendita dei prodotti finiti e la presenza dei frontalieri;
- la *presenza di città* e di zone con forte densità di popolazione per la disponibilità di manodopera e per l'accesso al mercato;
- la *vicinanza di fiumi o laghi* la cui acqua può essere utilizzata nel processo di fabbricazione.

I fattori negativi sono:

- le *regioni montagnose*;
- una *popolazione decrescente* per la difficoltà di reclutamento della manodopera.

Evidentemente è possibile apportare modifiche a questo elenco. A questo punto si chiede alla classe quali materiali sono necessari per continuare il lavoro; questo gioco comprende già 6 cartine con le quali gli allievi devono effettuare una ponderazione di ognuno dei fattori positivi e negativi per i 26 cantoni e semicantoni presi in considerazione.

Sulla base dei risultati ottenuti dagli allievi, il docente allestisce una graduatoria dei cantoni che sarà confrontata con la realtà; si farà pure un confronto tra le mappe mentali iniziali degli allievi e la situazione effettiva.

Alcune considerazioni sul gioco

Questo gioco mette in evidenza le relazioni esistenti tra elementi naturali, aspetti economici, demografici ecc. ed evita così la «geografia a cassette».

Anche la metodologia è interessante:

- ricerca sulle mappe mentali degli allievi e confronto tra le diverse opinioni;
- ipotesi sui fattori di localizzazione;
- ricerca dei documenti ed eventuale critica;
- confronto tra i risultati ottenuti dagli allievi e la realtà;
- confronto tra le mappe mentali iniziali degli allievi e la realtà.

Un limite del gioco è rappresentato dalla presa in considerazione dei confini cantonali per determinare le aree studiate; i cantoni sono quindi esaminati come entità omogenee. È indispensabile che gli allievi si rendano conto di questo inconveniente, per esempio partendo dall'osservazione del caso ticinese.

Il gioco è già stato eseguito in alcune classi di seconda media del cantone con risultati positivi. Chi desidera altre informazioni o ricevere il gioco, scriva a Marco Tognola, 6654 Cavigliano.



L'emancipazione di Lugano nel febbraio del 1798 descritta da quattro documenti inediti

A guisa d'appendice alla radiolezione di Silvano Pezzoli del 30 marzo 1990 su «Riflessi della Rivoluzione francese nel Ticino» si pubblicano qui di seguito quattro lettere che riferiscono l'attacco dei patrioti filocalpini e la proclamazione della libertà. Sono, per ora, le testimonianze più antiche su queste vicende che ci siano pervenute da fonti luganesi. Hanno inoltre il pregio, sebbene cronologicamente vicinissime l'una all'altra, di rivelare il rapido deteriorarsi dello spirito pubblico dopo il breve sollievo per il miracoloso respingimento dell'attacco. Un loro terzo merito è infine che ognuna esprime una diversa sensibilità politica, benché motivi

opposti inducano magari gli autori alle convergenze più inattese, come si riflettono, per esempio, nella versione del Consiglio provvisorio (N. 1) e in quella dello stampatore filorivoluzionario (N. 3).

I quattro documenti vengono riprodotti rispettando, salvo nella punteggiatura e nelle abbreviature, qui sciolte, la grafia originale. Una trascrizione filologicamente più rigorosa seguirà in uno studio di più ampio respiro sull'*Emancipazione dei baliaggi italiani inferiori di Lugano, Locarno, Mendrisio e Valmaggia (1796-98)*, di prossima pubblicazione.

Giulio Ribi

1

Consiglio provvisorio di Lugano al Consiglio provvisorio di Lucerna

Libertà

Eguaglianza

*Il Consiglio provvisorio di Lugano
al Consiglio provvisorio di Lucerna*

Lugano, 17 Febbrajo 1798

Cittadini Consiglieri!

Nella notte del 14 venendo al 15 del corrente mese alle ore 11 italiane¹⁾ penetrò in questo Borgo una truppa armata di Mal-intenzionati in numero di cento circa per piantare l'albero della Libertà Cisalpina, ciò desumendosi dalle due bandiere tricolorate che dovettero abbandonare. Il Corpo de' Volontari rispinse gli aggressori in modo che la maggior parte di essi venne fugata e dispersa, e quella parte che con infame audacia si era impadronita de' Signori Rappresentanti²⁾, dopo avere capitolato, se ne partì. Essendosi in seguito inteso che li suddetti Mal-intenzionati eransi di nuovo attruppati sul Territorio Cisalpino nel suddetto giorno 15 e che ne andavano arruolando molti altri per ritornare all'attacco, si prese da' prelodati Signori Rappresentanti la misura d'ordinare ai Comuni la leva di 5 uomini per cadauno³⁾. Una gran parte di questa forense⁴⁾ milizia venne in Lugano ed unitasi all'affollato Popolo di questo Borgo si dimostrò disposto anche a costo del proprio sangue a difendere la comune patria in circostanze così critiche ed imperiose, nella fiducia che, ad esempio della Libertà generale proclamata dalla maggior parte de' Lodevoli Cantoni, si proclamasse anche la sua. Pieno di questa fiducia tutto il Popolo si elettrizza⁵⁾, vola da' Signori Rappresentanti, li prega di voler aderire alla Proclamazione della sua Libertà, ne ottiene l'adesione⁶⁾, la proclama e fra gli applausi innalza l'albero di Tell.

In seguito alla suddetta proclamazione il Consiglio della Reggenza di questa Comunità si è dimesso dalle sue funzioni, ritenuta soltanto la provvisoria amministrazione e ritenute pure in vigore provvisorio tutte le altre autorità costituite sino alla convocazione del Congresso generale aggiornato per dimani⁷⁾.

Ecco la serie genuina dell'accaduto, che si fa un dovere questo Consiglio provvisorio di comunicare a tutti i Lodevoli Cantoni.

Salute e fratellanza

*P(ietro) A(ntonio) Rusca Presidente
(Antonio) Albrizzi pro Segretario*

Indirizzo: manca

Originale in Archivio di Stato di Lucerna: A 1 sc. 400 no. 7

Inedito



¹⁾ Alla fine del Settecento nei baliaggi «al di qua dei monti» per il computo delle ore vigeva l'uso italiano, secondo il quale il giorno comprendeva lo spazio di tempo tra un'avemmaria della sera e l'altra. (Si veda, a questo proposito, Hans Rudolf Schinz, *Descrizione della Svizzera italiana nel Settecento*, Locarno, Dadd, 1985, pp. 112-116). Le 11 italiane, il 15 febbraio, corrispondono alle 04.40 nostre.

²⁾ Nel febbraio del 1797, quando i rapporti tra l'Amministrazione francese della Lombardia e i baliaggi di Lugano e di Bellinzona si guastarono, la Confederazione inviò precipitosamente a Lugano due suoi rappresentanti, cioè delegati plenipotenziari, lo zurighese Leonhard Ziegler e il lucernese Joseph Martin Leodegar Amrhyn, i quali vi restarono fino alla fine di maggio. Furono allora rilevati, per un nuovo turno di tre mesi, da un bernese e un urano, che si stabilirono, come loro, all'Albergo Svizzero di Agostino Taglioretti. Nel febbraio del '98 erano in funzione, per il quarto turno, il friborghese Tobias Michael Gabriel Raphael von Buman e l'obwaldese Felix Joseph Stockmann, sempre con lo stesso recapito.

³⁾ Dato che il baliaggio di Lugano annoverava oltre 100 comuni, con questa misura i rappresentanti, senza contare i volontari e i borghigiani in armi, potevano ripromettersi il concorso di una milizia rurale, eteroclita certo e inesperta, di mezzo migliaio di uomini.

⁴⁾ Si intenda forese, ma l'attributo, nei documenti locali di fine Settecento, appare sempre in questa grafia.

⁵⁾ La speciosa unanimità della versione ufficiale viene smentita dai documenti che seguono.

⁶⁾ L'approvazione dei rappresentanti von Buman e Stockmann fu per lo meno ambigua. Tutt'a un tratto, verso le 5 di sera, una turba di 2 o 3000 manifestanti, in parte armati, circondò sbraitando l'Albergo Svizzero. Una parte, capeggiata dagli avvocati Annibale Pellegrini e Angelo Maria Stoppani, vi penetrò e comparve al cospetto dei rappresentanti. I due corifei chiesero la libertà svizzera «per governarsi da sé». Quando i rappresentanti la negarono, il tumulto crebbe. Allora Stockmann tentò di rinfacciare, in italiano, alla massa esagitata l'impetuosità del suo modo di procedere e di ricordarle la mitezza del regime confederale. Ma il tumulto aumentò ancora. In queste «circostanze critiche» i rappresentanti non osarono più respingere la richiesta di una dichiarazione scritta: consegnarono tuttavia una nota antibologica, che secondo von Buman doveva significare un diniego, ma che dai manifestanti fu intesa come un consenso.

⁷⁾ La Reggenza fu costretta da una delegazione, alla cui testa si trovavano di nuovo Pellegrini e Stoppani, ma già anche Pietro Frasca, luogotenente del balivo, a rinunciare alle sue prerogative. Le condizioni che vincolavano queste dimissioni non inducono però a supporre che l'impeto rivoluzionario fosse travolgente.

Il Congresso generale era la tradizionale assemblea dei consoli o deputati dei comuni luganesi.

Volontariato anonimo a Leonhard Ziegler

Lugano, li 18 Febraro 98

Entrarono i Cisalpini la notte del giorno 14 venendo il 15 in Lugano in numero di 200 circa. In Lugano ve ne erano solamente 85 incirca, il restante restarono al Castello. Li Volontari, non prevenuti¹⁾, furono assaliti, ed al tocco del Tamburro eravamo solamente 13; gli altri vennero solo dopo la sconfitta; ed i Cisalpini furono investiti dai Volontari in un modo tale, che li obbligarono alla piu precipitosa fuga. Ne abbiamo fatti sette prigionieri di guerra, otto feriti, tre morti; ci lasciarono nelle nostre mani due bandiere, venti e piu fucili, varie sciabole, molti capelli, molte cartatocchie. Dei nostri non abbiamo da piangere che il povero Giovanni Taglioretti²⁾, che perdè la vita; gl'altri son tutti sani; ma quel che sembra miracoloso: non abbiamo che i capelli ed i vestiti trasforati da balle. Abbiamo lasciato andare i sette prigionieri di guerra sulla parola, ma abbiamo ritenuto tutte le loro armi. Alla testa di quest'armata Cisalpina vi era il Reali³⁾, il Papa⁴⁾, il Dottor Lepori⁵⁾, li due figli del Conte Antonio Riva, cioè l'abbate⁶⁾ e Don Steffanino⁷⁾, un certo Magistretti⁸⁾, un Quadri⁹⁾, un Barca¹⁰⁾, Padre e figlio Galeazzi¹¹⁾, Zaccaria Rè¹²⁾, Don Felizino Bellasi¹³⁾, figlio primogenito di Don Pietro, tutti Luganesi. La nostra vittoria sembra quasi favolosa ed è al dir di tutti un portento dell'arte. Essi venivano con la vera intenzione di piantar l'albero Cisalpino e poi di saccheggiare sette delle piu ricche case di Lugano. Dopo tutto ciò il Popolo, temendo che i Cisalpini ritornassero in maggior forza, rissolverono di piantar l'albero della Libertà Svizzera¹⁴⁾ ed ha fatto un Consiglio provvisorio. Li Signori Rappresentanti, vedendo che il Popolo cominciava a divenir torbido, sono partiti uno dopo l'altro alla sordina e ci hanno lasciati nel piu grande imbarazzo¹⁵⁾. Abbiamo nelle carceri il Don Felizino Bellasi, giunto qui da Campiglione, ove si rifugiò l'armata Cisalpina da noi battuta, come deputato dalla medesima a dimandare le loro armi, le quali non vogliamo renderle; il popolo anzi lo voleva morto, ed a stento ci è riuscito di salvarlo nelle prigioni¹⁶⁾. Voglia Iddio che il Popolo si acquieti¹⁷⁾.

Dimani¹⁸⁾ vi sarà congresso generale per formare una specie di governo. Voglia Iddio che le cose vadino bene¹⁹⁾.

Aggiunta di pugno di Pietro Rossi²⁰⁾:

Voudriez Vous bien avoir la complaisance de communiquer ces nouvelles à Monsieur le Baillif Schweizer²¹⁾.

Indirizzo: À Monsieur Monsieur L. Ziegler²²⁾ ancien Rappresentant Helvetique à Zurich.

Originale (con sigillo cartaceo) in Archivio di Stato di Zurigo: B VIII 354, 170-173.

Inedito

¹⁾ I rappresentanti confederali, e certamente anche i capi dei volontari, erano al contrario informati dell'imminenza di un attacco. I primi trovarono modo di prendere tutte le misure che ritennero opportune: tra l'altro ordinarono ai volontari di dare l'allarme all'apparire degli attaccanti, ma di non aprire il fuoco per primi.

²⁾ Giovanni Taglioretti (*1767), fratello minore dell'albergatore Agostino e dell'architetto Pietro, il quale, da Milano, aveva precocemente informato i rappresentanti delle insidie tramate dai cisalpini e dai patrioti cisalpini.

³⁾ Giovanni Reali (1774-1846), di Cadro. Le sue dichiarazioni durante l'interrogatorio subito nell'estate del '98 davanti al Tribunale del Cantone di Lugano, che permettono di far luce sugli antecedenti dell'attacco del 15 febbraio, vennero pubblicate parzialmente da Antonio Galli nella *Svizzera italiana*, Locarno 1942, N. 6, pp. 286-293.

⁴⁾ Bartolomeo Papi, di Lugano, caudico, trucidato durante la controrivoluzione del 29 aprile 1799.

⁵⁾ Gerolamo Lepori, dottore in medicina, ripescato morto dal Ceresio dopo la controrivoluzione del 1799.

⁶⁾ Rodolfo Riva (1780-1827), chierico, più tardi ufficiale nelle armate francesi.

⁷⁾ Stefano Riva (1777-1842), giurista, allora protocollista al ministero della guerra cisalpino.

⁸⁾ Giovanni Giuseppe Magistretti (1775-?), di Torricella, allora chierico.

⁹⁾ Giovan Battista Quadri (1776-1839), dei Viggotti, il futuro landamano.

¹⁰⁾ Giacomo Barca, di Bioggio.

¹¹⁾ Giuseppe Galeazzi, di Lugano, attuario, e suo figlio Paolo.

¹²⁾ Zaccaria Rè (1759-?), di Sorvico.

¹³⁾ Felice Bellasi (1775-?), di Lugano.

¹⁴⁾ La proclamazione della libertà svizzera appare in questa lettera come ciò che realmente fu: un espediente, escogitato il per il, da un lato per porre i patrioti filocisalpini e i cisalpini stessi di fronte al fatto compiuto, dall'altro per galvanizzare la volontà di resistenza dei luganesi in caso di nuovi attacchi.

¹⁵⁾ Sulla fuga del rappresentante Stockmann da Lugano si veda il documento pubblicato da Giuseppe Martinola nel *Bollettino storico* del 1980, p. 93 s. Stockmann se la squagliò fin dalla sera del 15, indifferente ai pericoli di un passaggio notturno del Monte Ceneri. Von Buman, posto allora sotto la sorveglianza di un cospicuo picchetto, non volle rimanere in un borgo sempre più in fermento e il 16, poco dopo mezzogiorno, partì anche lui.

¹⁶⁾ Felice Bellasi ritornò due volte a Lugano come deputato dei fuorusciti: la sera del 15 e la mattina del 16. Qui si tratta evidentemente della seconda missione. Poco prima di lui era ritornato a Lugano il corriere che i rappresentanti avevano mandato a Milano dopo l'attacco armato. Uno dei reggenti aveva letto la lettera del ministro degli esteri cisalpino alla folla che faceva ressa al sbarcadere. Le proteste di buona fede e le promesse di misure adeguate contro gli aggressori influirono certamente sull'accoglienza riservata poi a Bellasi.

¹⁷⁾ La paura dell'anarchia, più che giustificata, se si tien conto delle violenze che scoppiarono il giorno dopo, assilla pure l'anonimo volontario.



¹⁸⁾ Siccome la data del congresso generale fu il 18, ne consegue che questa lettera venne scritta in gran parte il 17.

¹⁹⁾ Le speranze dello scrivente non furono esaudite. Il congresso si sciolse senza che i partecipanti avessero potuto eleggere un nuovo governo provvisorio. La sera stessa del 18 il balivo Traxler riassunse, seppur per breve tempo, il potere.

²⁰⁾ Direttore della posta di Lugano, maggiore del corpo dei volontari bianchi, cioè del borgo, esponente della fazione meno incline all'emancipazione e uno dei capi della controrivoluzione del '99.

²¹⁾ Il balivo Johann Kaspar Schweizer era stato segretario dei primi rappresentanti e aveva assecondato in tutti i modi la costituzione del corpo dei volontari del borgo.

²²⁾ Leonhard Ziegler (1749-1800), il più importante, e di gran lunga, dei primi due rappresentanti, per tre volte pure presidente del sindacato, cioè della commissione di revisione dei conti e di giudicatura d'appello che i Cantoni sovrani inviavano ogni anno, in estate, al di qua dei monti. (Su di lui si vedano Giulio Ribi in *Archivio storico ticinese*, N. 40, dicembre 1969, p. 504 s., e Renato Martini, *Viaggiatori del Settecento nella Svizzera italiana*, Locarno, Dado, 1989, p. 315 s.).



Anonimo a ignoto, ma indubbiamente Giambattista Agnelli a Leonhard Ziegler

Lugano, 18 Febbraio 1798

Il decreto di nostra indipendenza pronunciato dal Cantone di Basilea che jeri abbiamo ricevuto¹⁾ ha consolidate le nostre speranze di ottenere altri consimili dal Corpo intero Elvetico, che rattifichi la libertà già qui proclamata col consenso dei due Rappresentanti Elvetici²⁾.

Alcuni Luganesi, con altri compagni dei Baliaggi, impazienti di godere quella fortunata Libertà che già gli era preparata³⁾, raccolsero alcuni pochi Cisalpini ed alle ore 4 del giorno 15 invasero questo paese per proclamarvi la Libertà. La guardia dei Volontarij, avvertita del loro arrivo ed inscia delle intenzioni, si oppose colla forza, batté la generale; si suonò campana a martello. Intimoriti, gli insorgenti dopo alcune scariche si diedero alla fuga, e quelli che si erano già impadroniti dei Rappresentanti Elvetici capitolarono mediante la libera partenza. Durante la mischia rimase morto il fratello minore del Taglioretti ed alcuni feriti d'ambe le parti.

*Trasferitisi gli insorgenti nei vicini monti Cisalpini e nelle Terre Lacuali, si pensò dai Rappresentanti ad altri mezzi di sicurezza. Il popolo sembrava instupidito ed indeterminato, quindi alcuni proposero d'interessarlo col proclamare la Libertà. Ciò seguito si formò immediatamente una forza armata di circa 700 uomini. Questa massa imponente, invece di mantenere la tranquillità, poco mancò che non nascessero delle violenze⁴⁾, onde è stato mino-
rato il numero.*

Trattanto il Consiglio di Reggenza, dopo di aver rinunciato al popolo le sue incombenze, ha assunto l'interinale amministrazione, giacché i due Rappresentanti avevano abbandonato questo paese a se stesso.

Per oggi sarà eletto il Consiglio Provvisorio dai Deputati di tutti i Comuni. I Rappresentanti sono partiti nonostante le istanze del pubblico che qui rimanessero, promettendo loro una guardia per la sicurezza delle loro persone.

Aggiunta di Agnelli:

Il Paese è in una critica situazione per causa dei satelliti del Tribunale⁵⁾ e dell'antica Reggenza⁶⁾, che sommovono e frastornano le provvisorie risoluzioni. Avvi a temere una desolabile conseguenza.

Le lettere d'Italia altro non riferiscono che l'ingresso dei Francesi in Roma seguito il giorno 10 corrente senza la minima opposizione.

Indirizzo: manca

Originale in Archivio di Stato di Zurigo: B VIII 354, 168-169. (Due grafie: la prima per la data e l'aggiunta; la seconda per il corpo della lettera).

Inedito



¹⁾ Il Cantone di Basilea fu l'unico a concedere la libertà ai quattro baliaggi cosiddetti inferiori, cioè Lugano, Locarno, Mendrisio e Valmaggia, senza attendere di esservi costretto dalle circostanze.

²⁾ Agnelli era amico di Ziegler, ma al tempo stesso filorivoluzionario; aveva dunque ogni interesse a legittimare la proclamazione della libertà luganese e a minimizzare quella che da un punto di vista tradizionalistico restava la fellonia dei filocisalpini.

³⁾ Il 14 febbraio il balivo Traxler aveva reso nota, tramite un proclama, la volontà dei Cantoni sovrani di studiare nuovi ordinamenti, che promoves-
sero il benessere individuale e collettivo dei sud-
diti.

⁴⁾ Cessato bruscamente l'arbitrato dei plenipoten-
ziari dei Cantoni sovrani, scoppiò in tutta la sua
violenza l'antagonismo tra il borgo di Lugano e la
campagna, e le cinque guardie per comune levate
per proteggere il capoluogo si rivelarono ben pre-
sto una minaccia per il nuovo ordine di cose.

⁵⁾ Il Tribunale va qui inteso come sinonimo del
balivo e del suo ufficio. I satelliti del Tribunale
sono dunque gli assertori del vecchio ordine di
cose.

⁶⁾ L'antica, cioè la cessata Reggenza era, nel si-
stema dualistico di governo istituito dai XII Can-
toni, in un certo senso il contrapposto del Tribu-
nale. Elementi entrambi del vecchio regime, è
dunque abbastanza naturale che si ritrovassero,
pochi giorni dopo la proclamazione della libertà,
impegnati dalla stessa parte nella stessa lotta.

(Pietro Rossi) al presidente Schinz e all'intendente d'Orelli

Lugano, li 18 Febbraio 1798

Intestazione recisa

Già da alcuni giorni si era sparsa la voce che i Cisalpini volevano venire a piantar l'albero della Libertà in Lugano, trucidare i Volontarij e saccheggiare alcune case che avevano ideate, quando la sera del giorno 14 corrente venendo il 15 si è sparsa la voce che i Cisalpini fra due giorni al più vi avrebbero sicuramente piantato l'albero Cisalpino. Due ore dopo la mezza notte venne qualche avviso alla Rappresentanza sù di ciò ed alle 3 1/2 sepimo di sicuro che non erano lontani un quarto d'ora di Lugano. Non vi era certamente piu tempo di perdere, ed i Volontarij fecero sul momento batter la generale. Non era cinque minuti che si batteva la generale, quando entrarono i Cisalpini ed assalirono da trè parti quei pochi Volontarij che avevano avuto tempo di portarsi al quartiere ed unirsi alla guardia che in tutto formava il nu-



mero di 15 incirca, salutandoli con una grandine di palle, che fortunatamente ne ferì un solo leggermente in un piede. I Volontarj risposero con un'altra scarica, che fù più felice della loro, giacchè ne caddero trè in terra, due furono solamente feriti ed il terzo morto. Attaccarono nel momento stesso il quartier con la più gran vivacità, ma questo fù difeso con una fermezza tale che i Cisalpini dovettero desistere della loro impresa; trascinarono via il loro morto unitamente ai due feriti e, vedendo che trovavano nei Volontarj una difesa di cui non si aspettavano e sentendo anche a suonare la campana a martello in tutto il Borgo, buona parte di loro presero la fuga e misero in spavento tutti gl'altri che continuavano a venire, à segno tale che lasciarono cadere da mano i scioppi, due bandiere con i colori Cisalpini, varie scable, alcuni capelli, dei coltelli, varii pacchetti di cartatocchie e simili arnesi militari, il che tutto trovassì nelle mani dei Volontarj. Il restante dei Cisalpini si era fra altro sparso per tutto il Borgo ed incantonati tiravano sopra i Volontarj che giravano in traccia di loro. Sette soli dei più arditi alla fine restarono in Lugano e, forzando le due sentinelle che avevamo messe alla porta degl'illustrissimi Signori Rappresentanti, sono entrati nella camera dei medesimi mettendoli le bajonette al petto, giurando di massacrarli, se si fossero mossi, e li sforzarono a mandare un viglietto al Comandante dei Volontarj, col quale li ordinavano sotto penna della loro disgrazia di non lasiar far focco e di aquietare il Popolo. Frattanto alcuni facevano la guardia ai Signori Rappresentanti e gl'altri continuavano a far focco dentro la porta dell'albergo contro tutti quelli Volontarj che di là passavano. Essendo noi statti informati che se avessimo assaliti i Cisalpini nell'albergo ci fecero dire che avrebbero nel momento stesso ucciso i Rappresentanti, i secretarj ed i due Volontarj di sentinella fatti da loro prigionieri, questo ci ritenne, altrimenti li avremmo fatti in pezzi. Essi aspettavano forse soccorso, ma vedendo che non giungeva, giacchè tutti erano fuggiti, presero la risoluzione di capitolare. Entrò dunque solo il maggiore (1) e li diede la sua parola d'onore di condurli lui stesso alla barca, senza che fossero molestati, purchè fossero partiti sul momento stesso, lasciando nelle nostre mani tutti i scioppi, la loro munizione e le scable. A stento si accontentarono, ed il maggiore con le guardie che li conduceva alla barca dovette far molto per aquietare il popolo che li voleva morti. Il loro numero era incirca di 200, ma soli 80 entrarono in Lugano, alla di cui testa v'erano quasi tutti Luganesi, cioè Papa, Galeazzi, Don Steffano Riva e suo fratello l'abbate, figli del Conte Antonio, un certo Magistretti, un Quadri, Zaccaria Rè, Reali semel Volontario, Don Felice Belasi, un certo Barca ed alcuni altri, di cui non sò il nome. Per quanto si sà dalla deposizione di chi li hà condotti via, essi hanno avuto otto feriti e tre morti. Dei nostri Volontarj non habbiamo a piangere che la morte del bravo Giovanni Taglioretti, che quella canaglia ebbe l'ardire, doppo averlo ucciso con una palla nell'occhio e l'altra nel petto, di spogliarlo dell'orologio e del denaro che aveva. Uno dei suoi (2) è ancora in aresto, il quale fù da noi disarmato e condotto in Crotone. Il popolo lo vol assolutamente morto. Doppo partiti i Cisalpini, il popolo si mise a gridar la Libertà, e volle immediatamente piantar l'albero Suizzero, il che fù eseguito con molta acclamazione. Verso sera si portò un imensità di popolo dai Signori Rappresentanti chiedendoli che dichiarassero il Popolo Libero. Alcuni vogliono che essi lo abbiano dichiarato libero, alcun altri vogliono che essi abbino risposto che questo non era in loro potere. Frattanto si hà formato un Consiglio provvisorio composto dalla Reggenza di Comunità dell'antico governo. Doppo tutto ciò gionsero ai Signori Rappresentanti due deputati mandati dalla truppa armata che si trovava in Campiglione (che era quasi tutta quella che era statta fugata dai Volontarj), cioè un Francese ed il Don Felice Belasi, chiedendo la libertà di questi popoli. I Rappresentanti li risposero che erano già liberi. Alla mattina sù seguente ritornarono portando due scioppi che avevano preso ai nostri due Volontarj che avevano disarmati e dimandarono tutte le loro armi qui lasciate, il che non le fù concesso, ma anzi il popolo, furibondo di rivedere qui di nuovo il deputato Belasi, lo fece sul ponto arrestare e dimandava la sua morte; a gran stento ci è riuscito di calmarlo, e si accontentarono di farlo passare in mezzo à tutti i paesani armati, e fù condotto in prigione al Palazzo, ove vi è sentinelle giorno e notte. L'altro deputato, che è francese, si lasciò andare liberamente. I Signori Rappresentanti sono partiti uno doppo l'altro alla sordina, ed ora cominciamo a provare i tristi effetti dell'anarchia. Voglia il Cielo che le cose vadino bene, ma stento a credere. Io son sempre statto bon suddito e fedele al mio sovrano ed anche bon militare, Circa poi agl'affari di governo io non me ne impaccio, lascio far gl'altri.

Indirizzo: Pour Messieurs le President Schinz et Intendant D'Orelli Zurich

Originale in Zentralbibliothek di Zurigo: Ms. P 2226.12 (7 pp. non paginate)

Inedito

1. Il maggiore è lo scrivente stesso.
2. Felice Bellasi.



Stabilimento d'una Scuola elementare in ogni Comune.

IL GRAN CONSIGLIO
DEL CANTONE TICINO
sulla proposizione
DEL PICCOLO CONSIGLIO

Considerando, che la felicità di una Repubblica ben costituita deriva principalmente dalle savie istituzioni, e da una buona educazione; mentre da uomini bene educati si può sperare ogni bene, e dalla ignoranza nascono tutt'i vizj, e disordini;
Considerando, che non tutti sono in grado di profittare dei Collegj, e Seminarij, che esistessero, o potrebbero esistere in alcuni determinati luoghi;

DECRETA:

1. In ogni Comune vi sarà una Scuola, ove s'insegnerà almeno leggere, e scrivere, ed i principi di aritmetica.
2. Tutti i Padri di famiglia, Tutori, e Curatori sono obbligati mandare i loro figli, e minorenni alla Scuola.
3. La Scuola sarà affidata ai Parrochi, Cappellani, ed altre persone capaci, e probe indistintamente.
4. Le Municipalità per l'adempimento della presente legge sono autorizzate a costringere con multe pecuniarie le persone contemplate nell'art. secondo. Tali multe non potranno però oltrepassare la somma di franchi dieci all'anno, e saranno versate nella cassa de' poveri del luogo, ove esiste la Scuola.

Bellinzona, 4 Giugno 1804.

Il Presidente del Gran Consiglio
CAGLIONI.
MARCACCI, CAPRA Segretarj.

Le illustrazioni del «Collegamento dei docenti di storia e di geografia della scuola media» sono tolte dal volume «Storia della Svizzera», Armando Dadò editore, Locarno, presentato a pag. 9. Edizione originale: *Histoire de la Suisse*, Editions Fragnière, Friburgo.
I membri della Commissione di coordinamento, i traduttori, gli autori del capitolo «Ticino», l'autore del capitolo «La democrazia in Svizzera» sono studiosi ticinesi.

La ricerca dell'essenzialità nella scuola elementare

Approvati e generalizzati i nuovi programmi, la scuola elementare si trova confrontata con un'ulteriore importante sfida: *la ricerca della sua essenzialità*.¹

I nuovi programmi, infatti, se da un lato rappresentano un quadro di riferimento valido e vincolante per l'impostazione del lavoro, d'altra parte si prestano ancora a letture e interpretazioni diverse che possono provocare disorientamento, insicurezze o favorire realizzazioni troppo divergenti e non sempre accettabili.

La somma di obiettivi non inseriti in una esplicita gerarchia di priorità educative, e la conseguente dispersività dell'azione pedagogica, il mancato raggiungimento dei traguardi stabiliti dai programmi o il venir meno alle finalità enunciate sono tra i pericoli maggiori di una mancanza di chiarezza nella scelta di ciò che è essenziale.

Ciò sfavorisce in modo particolare gli allievi meno dotati e crea spesso disagio nei docenti che devono operare delle scelte personali.

E non è un problema solo della scuola ticinese. Da più parti ormai si segnala questo stato di malessere diffuso e cominciano a manifestarsi indicatori dell'incapacità della scuola di realizzare le proprie finalità. I dati relativi all'analfabetismo di ritorno o funzionale raccolti in diversi Paesi, il moltiplicarsi di corsi per colmare lacune di base, il fiorire di scuole e corsi privati non sono che alcuni preoccupanti segnali del funzionamento insoddisfacente dell'«azienda scolastica» a livello internazionale.

Non a caso in un recente rapporto della Comunità europea (con l'approssimarsi del 1992 anche la scuola diventa oggetto di analisi e di interessi comunitari) si legge che *«jusqu'à la fin des années soixante-dix, tous les Etats membres de la Communauté ont réalisé un'expansion quantitative. La période actuelle se caractérise par des interrogations sur la qualité de l'enseignement»* e questo per due ragioni essenziali: *«la persistance d'un taux élevé d'échec scolaire (jeunes sortant de l'école sans qualification, déficiences dans la formation de base, manifestations de refus scolaire)»* e *«l'inadaptation des contenus et des méthodes aux évolutions de plus en plus rapides dans le domaine économique, culturel, technologique et social»*.

Riflettere sulle cause di questo stato di cose e ricercare assieme i possibili rimedi, attraverso un approfondimento serio che coinvolga in modo costruttivo le varie componenti di una società pluralistica, diventa un

imperativo per tutti quelli che credono nella funzione insostituibile della scuola pubblica.

E un primo passo nella ricerca di risposte agli interrogativi sulla qualità dell'insegnamento sembra proprio quello di avviare la riflessione sull'essenzialità nella scuola elementare o, meglio ancora, nella scuola dell'obbligo.

La scuola si trova infatti inserita in un contesto sociale dove regnano, in generale, la confusione a diversi livelli, la frantumazione del sapere e dei valori, la proliferazione disordinata di sollecitazioni che spesso disorientano o generano superficialità, passività e dipendenza.

In questo contesto una scuola che non abbia definito in modo chiaro la propria funzione e la propria identità corre il grave pericolo di trovarsi priva di criteri sia per assumere un ruolo propositivo verso l'esterno sia per valutare, accettare o rifiutare le molteplici sollecitazioni che le vengono rivolte dalle varie istanze.

Una scuola «a rimorchio» non farebbe che riprodurre o rispecchiare, amplificandoli, gli aspetti più negativi della realtà nella quale è inserita e della quale è parte integrante. Al contrario, un progetto centrato sulla ricerca dell'essenzialità non potrà che offrire alla scuola strumenti per porsi in una situazione di dialogo e di confronto attivo con le varie istanze.

Quindi bisogno di essenzialità e ricerca di una precisa identità e autonomia non certo per isolarsi, bensì per unirsi a tutte quelle forze che tendono a prevenire o a correggere gli effetti perversi, o non attesi, delle trasformazioni frenetiche (che si verificano in tempi troppo rapidi in diversi campi) e dell'impressionante aumento di ciò che l'uomo può fare grazie alla potenza delle nuove tecnologie.

Per realizzare queste finalità la scuola deve dunque darsi precisi compiti e definire altrettanti chiari obiettivi. L'ambiente scuola è in effetti un ambiente speciale dove i vari operatori possono organizzare e finalizzare la loro attività in funzione di tali obiettivi.

In questo ambiente, che deve prioritariamente favorire la maturazione della personalità dell'allievo nel suo complesso in un clima di lavoro serio e sereno, il docente deve però potersi muovere con sicurezza e tranquillità perché sa dove deve arrivare e sa che ha la competenza e il tempo per farlo. Solo questa sicurezza dei traguardi e della possibilità di raggiungerli può permettere alla sua professionalità e alla sua personalità di manifestarsi liberamente e creativamente:

il docente è padrone di se stesso perché sa dove e come andare e sa pure che su tutto ciò c'è il consenso comune.

Essenzialità dunque come insieme di pochi indirizzi precisi a tutela dei diritti degli allievi, dei genitori e dei docenti, ma anche come assunzione responsabile di impegni nei confronti del Paese.

Ma quali sono i compiti specifici della scuola elementare? Che cosa è la scuola elementare?

Vediamo subito che la risposta a questi e ad altri simili interrogativi non è facile e spontanea, e tantomeno univoca, nemmeno per gli addetti ai lavori.

Senza pretendere di esaurire l'argomento, ma con l'intento di provocare e stimolare il dibattito attorno a questi temi, riteniamo di poter rispondere che la scuola elementare si caratterizza negli ambiti che seguono.

Innanzitutto la scuola elementare deve fornire, diremmo quasi per definizione, gli strumenti culturali e le conoscenze di base o elementari.

Deve quindi insegnare a leggere, a scrivere, ad affrontare e risolvere problemi matematici e deve garantire all'allievo un bagaglio minimo di conoscenze e tecniche elementari relative a diverse discipline (lingua, matematica, geografia, storia, ecc.). E il discorso, che riecheggia forse in modo fuorviante il *leggere, scrivere e far di conto*, non suoni riduttivo: si pensi solo a cosa significa oggi insegnare a leggere (capire, apprezzare, valutare, ...) testi di varia natura o insegnare a scrivere testi coerenti e diversi a seconda della funzione comunicativa e a quanto tempo e competenza richiede l'insegnare a risolvere un problema.

In questo ambito, riservato alle cose fondamentali, occorrerà dunque esplicitare bene i traguardi da raggiungere, scegliere le cono-



scienze e le tecniche disciplinari ritenute necessarie, per poi operare scelte conseguenti negli altri ambiti o discipline in modo tale da non compromettere il conseguimento degli obiettivi scelti.

La scuola però, in quanto ambiente speciale organizzato dal docente, è anche il luogo privilegiato dove l'allievo si impadronisce dei concetti attraverso processi che attivano e sviluppano le capacità di analisi e di sintesi. Infatti, se la scuola non può competere con altre agenzie nel trasmettere informazioni, deve però assumere un compito che le è peculiare: **insegnare a organizzare le conoscenze e a costruire sistemi di conoscenze** (contro la dispersione e la frammentazione del sapere), **a gestire le informazioni e a utilizzarle**. Anche qui si dovranno precisare quali concetti o concettualizzazioni, quali mezzi o percorsi didattici privilegiare, quale funzione dovranno avere i contenuti delle discipline dei programmi, senza però dimenticare il tempo necessario per la loro trattazione e quello reale a disposizione del docente.

Di sicuro, per realizzare questi obiettivi, occorrerà assumere un nuovo atteggiamento nei confronti della lingua italiana. Riteniamo infatti che **la lingua è un mezzo indispensabile per chiarire, ordinare e concettualizzare le esperienze specifiche alle varie discipline**. La lingua, trasversale alle altre discipline, diventa così un importante mezzo per favorire il passaggio dalle esperienze concrete alla loro rappresentazione con linguaggi sempre più formali.

La cura della lingua in tutte le materie d'insegnamento (insegnare a parlare, a leggere e a scrivere in ogni momento) è dunque essenziale per la formazione delle capacità di ragionare, di organizzare e usare le conoscenze per accedere ad un sapere vieppiù astratto, universale e formalizzato.

La scuola elementare deve inoltre porre le basi per la formazione di un individuo responsabile, tollerante e rispettoso delle norme che regolano la vita sociale.

Insegnare ad assumere atteggiamenti volti al rispetto di sé, degli altri e delle cose e al miglioramento dell'ambiente è dunque una terza dimensione di quell'essenzialità che è importante raggiungere. E se usiamo anche qui il verbo insegnare è perché riteniamo che il raggiungimento di questi obiettivi è la somma di tanti piccoli, concreti e quotidiani insegnamenti che traggono lo spunto dalla vita di relazione: come mi rivolgo a una persona sconosciuta, come saluto, come chiedo un'informazione, come curo il mio corpo, come mi comporto, come uso il materiale scolastico, come difendo i miei diritti, come formulo un'osservazione o una critica, ecc. È una dimensione che richiede al docente, come si può facilmente intuire, una particolare sensibilità pedagogica, ma nel contempo fermezza e costanza; i due versanti dell'istruire e dell'educare si compenetrano, producendo nell'individuo un arricchimento del suo modo di essere nei confronti di se stesso, degli altri e dell'ambiente.

Ma, si è detto precedentemente, la realtà esterna è caratterizzata in gran parte dalla dispersività, dalla superficialità, dalla mancanza di rigore e dalla frantumazione dei valori. Questa presa di coscienza evidenzia immediatamente altri due compiti specifici di una scuola che si propone di opporsi a queste tendenze.

Il primo: **insegnare a lavorare in modo serio, rigoroso e con precisione** in tutte le discipline. Un'educazione costante al rigore, allo sforzo finalizzato, alla gestione del proprio tempo e all'autonomia si traduce e si attua in un clima di classe di serena concentrazione dove gli allievi lavorano con impegno in



ogni materia e in ogni momento; dove l'allievo è giustamente orgoglioso delle proprie produzioni e prestazioni; dove ogni allievo può confrontarsi con le sue reali possibilità. È compito del docente variare e alternare le attività a seconda della «faticosità» delle proposte, senza per questo venire meno ai principi esposti. Una scuola che mantiene costantemente viva la tensione cognitiva e affettiva degli allievi sarà sempre interessante e gratificante: rigore e impegno non si contrappongono a interesse e voglia di imparare.

Imparare a imparare dunque per inserirsi anche in modo coerente ed efficace in una prospettiva di formazione permanente o continua dell'individuo che caratterizzerà sempre più l'apprendimento in futuro.

E, in questa prospettiva, perché non **insegnare a studiare**? Perché non insegnare all'allievo a scegliere le conoscenze e le competenze essenziali? Perché non aiutarlo ad organizzare le informazioni o le conoscenze in sistemi sempre più articolati o a ritenere ciò che vale la pena memorizzare?

Si tratta in sintesi di dargli progressivamente un **metodo di lavoro** o forse, meglio, un abito mentale, o un modo di essere che gli permetterà una sempre maggiore autonomia nella costruzione del proprio sapere o saper fare.

Il secondo compito: **insegnare a riconoscere e apprezzare il giusto e il bello**.

Un'educazione etica ed estetica che deve realizzarsi attraverso la normale e quotidiana attività scolastica prendendo lo spunto da molteplici occasioni: l'uso di un colore per un titolo, l'osservazione di un albero o del movimento di un animale, la lettura di un testo o l'ascolto di un brano musicale, la valutazione di un comportamento, di un'espressione, di un avvenimento, ecc.

Un'essenzialità dunque che riguarda i valori e che si traduce in curiosità e interessi per tutto ciò che di bello, di giusto e di significativo ci circonda.

Per concludere riteniamo che la ricerca dei compiti specifici della scuola elementare dovrebbe coinvolgere tutte le componenti e costituire quindi un importante momento di riflessione e di formazione.

Qui noi ci siamo limitati a lanciare il problema e ad indicare, quale stimolo alla riflessione, cinque ambiti che riteniamo fondamentali per una ricerca dell'essenzialità: **gli strumenti culturali di base, l'organizzazione del sapere, il rispetto reciproco, l'insegnare a imparare ed i valori**.

Il discorso è dunque ancora molto aperto; precisarlo ulteriormente in questa sede sarebbe prematuro.

Ci sembra invece importante verificare se il bisogno della ricerca di una essenzialità è sentito come tale da tutte le componenti della scuola dell'obbligo. Ciò rappresenterebbe infatti il primo punto fermo per avviare un approfondimento e iniziare il viaggio, forse anche lungo e non privo di insidie, alla ricerca dapprima di una piattaforma comune, quella degli **ambiti fondamentali**, per passare poi, in una fase più analitica, a operare scelte chiare e opzioni precise e vincolanti in ogni ambito e, infine, giungere ad agire coerentemente e concordemente a tutti i livelli: formazione, aggiornamento, perfezionamento, assistenza, vigilanza, produzione di materiali, valutazioni, continuità dei curricoli, ecc.

Ribadiamo che non si tratta di inventare niente: tutto, o quasi, è già scritto nei nuovi programmi che rimangono un punto di riferimento valido e vincolante; occorrerà invece rileggerli per chiarire il significato e il peso specifico di quanto in essi sta scritto. E ciò con onestà, umiltà e coraggio responsabili.

**Gianni Gianinazzi
Roberto Ritter**

¹ Il presente articolo fa riferimento al documento «Aspetti essenziali della scuola elementare» approvato dal Collegio degli ispettori delle scuole elementari il 30.5.1989.

Rapporto sul quarto Congresso mondiale di Psichiatria della prima infanzia e discipline affini

Lugano 20-24 settembre 1989

I signori Sonia Crivelli, Aurelio Crivelli, Edo Dozio e Carlo Moretti, rispettivamente capigruppo di sostegno pedagogico nella scuola elementare (i primi due) e nelle scuole medie; Giorgio Merzaghi, capogruppo del servizio ortopedagogico itinerante e Michele Mainardi, ispettore delle scuole speciali, hanno partecipato al Congresso e hanno steso il rapporto qui riportato.

Il congresso tenutosi a Lugano nell'autunno scorso è stato organizzato dall'Associazione mondiale di psichiatria della prima infanzia e discipline affini che ha fra i suoi scopi la promozione di studi sulle condizioni che influenzano la salute mentale dei bambini e dei loro genitori, di ricerche sullo sviluppo mentale normale e patologico della prima infanzia, e di incontri fra i ricercatori.

L'incontro è servito ai partecipanti per mettere a fuoco quali sono i nuovi orientamenti nel campo della prima infanzia sia dal punto di vista teorico sia terapeutico. Studiosi di diverse scuole e culture (25 nazioni rappresentate da specialisti di più discipline - medici, psicologi, operatori sociali) si sono confrontati attorno ad oltre 300 comunicazioni.

I contributi erano suddivisi fra quattro temi principali:

- La ricerca sperimentale nello sviluppo del neonato e del bambino piccolo, gli apporti della psicoanalisi alla comprensione della prima infanzia e della relazione genitore-bambino, la comprensione che deriva dall'osservazione diretta, dallo studio delle famiglie normali e patologiche e dell'ambiente in cui il bambino cresce.

Alcuni temi di attualità hanno pure attirato l'attenzione dei congressisti, quali ad es. i maltrattamenti dei bambini, la tossicomania nei genitori, le conseguenze dell'AIDS nella prima infanzia. Ad altri temi quali la prevenzione e gli aspetti transculturali è stato pure dedicato largo spazio.

Per noi, operatori del servizio di sostegno pedagogico e del servizio ortopedagogico, l'occasione è stata utile per confrontare le nostre modalità di lavoro con le tendenze più recenti sviluppatesi nel resto del mondo, in particolare per quanto concerne l'importanza degli avvenimenti della prima infanzia per lo sviluppo successivo del bambino e le conseguenze che derivano da disturbi dello sviluppo che si manifestano nei primi anni di vita.

In un momento in cui si ha l'impressione che la patologia psichica sia in aumento, diventa sempre più importante cercare di migliorare le condizioni che favoriscono il mantenimento della salute mentale e pertanto le situazioni educative familiari e scolastiche hanno un ruolo di primo piano.

Per illustrare i temi fondamentali emersi dal Congresso abbiamo chiesto al Dott. Ferruccio Bianchi, Presidente del Comitato organizzativo locale e pedopsichiatra, capo del Servizio Medico Psicologico di Lugano, di rispondere ad alcune domande.

Qual è la situazione attuale della pedopsichiatria e quali sono i temi attuali attorno ai quali si articola la ricerca?

La pedopsichiatria è una scienza relativamente giovane. Direi che ha preso le mosse dal divano di Freud con la scoperta attraverso il racconto dell'adulto della sessualità infantile e delle sue vicissitudini. Freud stesso ha esaminato da vicino un caso di nevrosi infantile, pubblicandone il resoconto e rendendolo così famoso. Eravamo all'inizio del secolo. Negli anni venti diversi psicoanalisti prendono in cura dei bambini e discutono i risultati delle loro osservazioni. Negli anni trenta e quaranta vi sono le prime descrizioni di sindromi caratteristiche dell'infanzia: Kanner descrive l'autismo, Spitz la depressione anaclitica. Negli anni cinquanta e sessanta fioriscono gli studi sull'infanzia e l'adolescenza con gli importanti contributi di Diatkine e Lebovici in particolare. A partire dagli anni settanta ci si è interessati anche al bébé: negli Stati Uniti a partire dall'osservazione diretta di stampo psicoanalitico oppure più behavioristico o cognitivistico. I francesi hanno invece arricchito queste esperienze con il loro contributo clinico e

con le loro riflessioni teoriche. Attualmente, come il notevole interesse per il congresso ha dimostrato, i temi attuali della ricerca si articolano attorno alla prima infanzia, alla relazione precoce tra il bambino e il suo ambiente ed in particolare tra il neonato o il lattante e la madre da un canto e il padre dall'altro.

La tendenza attuale della ricerca in psichiatria infantile sembra far risalire l'origine della patologia ai primi tempi della vita, addirittura all'immaginario parentale.

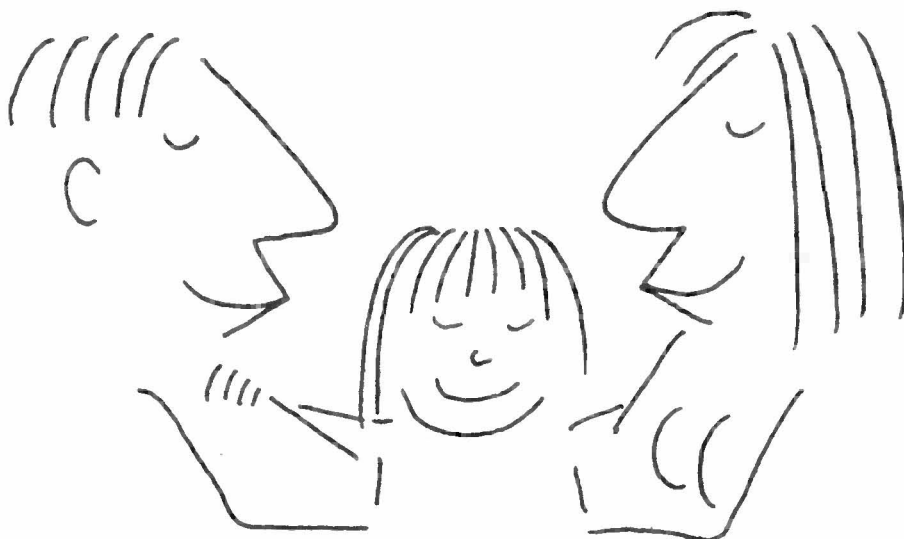
Cosa significa e quali possono essere le conseguenze per quanto concerne la prevenzione?

Significa forse semplicemente che il bambino esiste già prima che nasca, e in fondo già prima che sia concepito, nell'immaginario dei suoi genitori. Significa che il bambino nasce con un suo corredo, con delle sue competenze: questo ci è chiaro oggi a livello scientifico, ma le madri l'hanno sempre saputo. Significa anche però che il bambino nasce in un momento particolare della vita della coppia e della vita degli individui che costituiscono la coppia e che nasce quindi con delle aspettative coscienti o inconscie da parte dei genitori. Può anche nascere senza aspettative da parte dei genitori, e il bébé allora può costituire un enigma per i genitori che non riescono ad interpretare il suo comportamento.

L'intervento terapeutico consiste nell'aiutare una madre a comprendere suo figlio, se questi le appare enigmatico: consiste nell'aiutare una madre a rendersi conto delle aspettative che ha nei confronti del bambino. A volte sono delle aspettative positive e allora influiscono positivamente sullo sviluppo del bambino, anticipandolo per così dire nell'immaginario dei genitori mentre altre volte sono delle aspettative negative, dei timori oscuri, per es. il timore vago che il bébé possa assomigliare a tale nonno o a tale zio o a tale fratello, al quale non si vorrebbe che assomigliasse.

La figura del padre esce riscoperta da quanto è emerso dal congresso. La sua influenza sullo sviluppo infantile sembra situarsi in

(Continua a pagina 23)



(Continuazione dalla pagina 21)

momenti più precoci di quanto si pensasse fino ad oggi. Cosa significa per lo sviluppo del bambino?

Ci si è accorti di due fenomeni: da una parte, che attualmente i padri collaborano molto più che nel passato alle cure dei loro bébé aiutando la madre e sostituendosi ad essa in momenti particolari. In queste situazioni l'uomo si riscopre più materno di quello che era e capace di allacciare una relazione tenera con i propri figli, quale magari lui stesso non ha avuto con il proprio padre, ma forse avrebbe desiderato avere. Oggigiorno si permette di dare e di ricevere anche questo tipo di esperienza affettiva.

In questo senso il padre svolge una funzione materna per il lattante. Si permette anche di gratificare quella che forse potremmo chiamare un'invidia della femminilità o della maternità. D'altro canto la funzione paterna vera e propria si esplica in un altro modo, forse non subito dopo la nascita ma un po' più tardi e consiste nel porsi come diverso dalla madre, come colui che pur assomigliando alla madre (viene esperito come una figura umana) è diverso dalla madre (viene esperito come una «presenza estranea»). Questo padre viene esperito dal bambino come qualcuno che può disturbare la sua relazione privilegiata con la madre, che può distogliere l'interesse della madre per il bambino, che può captare l'interesse della madre per sé. Vi accorgete che sto parlando di padre come essere reale, presente nella vita quotidiana del bambino, ma anche del padre come presenza/assenza. Egli può essere fisicamente assente durante la giornata ma essere presente nella mente della madre. Ci sembra cioè che il lattante si renda conto se esiste o non esiste da qualche parte nella madre «qualcuno d'altro» a cui lei a momenti pensa. E questo ha un suo significato nello sviluppo successivo.

In che misura le differenze e le analogie interculturali, messe in evidenza durante il congresso, si attualizzano nello sviluppo normale o patologico del bambino?

Nello studio scientifico dello sviluppo infantile prevaleva un modello di stampo eurocentrico, mentre negli ultimi anni ci si è interessati allo sviluppo della psiche e delle prime relazioni umane nelle altre regioni della terra.

Si è constatato che quasi dappertutto al di fuori dell'Europa, il contatto madre-neonato e madre-lattante è molto più continuo (giorno e notte) e più ravvicinato (contatto corpo a corpo, attraverso la pelle). Le madri europee prediligono, per tradizione culturale e religiosa, il contatto visivo, che è un contatto a distanza maggiore, che coinvolge meno i sensi (la sensualità!), mentre altrove il contatto prossimale, cutaneo, è preminente. I bambini piccoli vivono con la loro madre, attaccati a lei, la seguono negli spostamenti, e di notte condividono la stanza dei genitori in modo del tutto naturale.

Da noi questi stessi atteggiamenti potrebbero essere giudicati, in certi casi a ragione,

come «iperprotettivi» ed essere pregiudizievole allo sviluppo dell'infante. Non è il caso invece nei paesi dove questi comportamenti sono condivisi dalla maggior parte della popolazione e rientrano nelle usanze culturali.

Vi sarebbe molto da discutere su queste cose, e anche sul successivo passaggio alla fase di separazione dalla madre, all'individuazione, al ruolo del padre, nelle altre culture. Siamo solo agli inizi.

Dalle prospettive uscite dal congresso, nascono interrogativi riguardo alla prevenzione, come detto sopra, ma anche al significato di educazione e di terapia. Quali sono le sue proposte in merito?

Penso che la prevenzione vera e propria (detta «primaria», cioè esplicita prima di qualsiasi segno di malattia) sia una questione che coinvolge tutti e non sia prettamente medica o psichiatrica. Noi psichiatri dell'età evolutiva possiamo fare poco a questo livello. Possiamo intervenire come prevenzione «secondaria» occupandoci di un problema in età infantile ed evitando così probabilmente il suo cristallizzarsi in una forma morbosa nell'adulto. Ma la prevenzione primaria la possono e debbono fare tutti: in fondo si tratta che ognuno faccia bene il suo mestiere. Per fare un esempio che vi concerne, fa prevenzione primaria l'insegnante che fa bene il suo mestiere di insegnante, che cerca di comprendere i suoi allievi e di trasmettere loro un certo tipo di piacere relativo alle attività di apprendimento.

Ci sembra che dal congresso sia emersa la rottura degli schemi divisorii fra diverse correnti terapeutiche, dando maggior peso, attraverso gli studi sulla valutazione degli interventi, all'efficacia dei diversi trattamenti. Quale significato ha questa tendenza e quali sono le prospettive?

Ogni congresso di buon livello scientifico è tale per cui chi vi partecipa viene allo stesso tempo confermato nelle proprie attitudini e sconvolto. Da una parte si vede che a Lugano si lavora come a Parigi o a Boston. D'altro canto proprio a Parigi o a Boston questi metodi terapeutici vengono sottoposti ad esa-



me, relativizzati, e si scopre che una moltitudine di varianti – se non di altri metodi – di una pratica psicoterapeutica si rivelano equivalenti.

Ritengo tuttavia che la questione dell'efficacia di un trattamento «psi» sia molto delicata e coinvolga ancora più del previsto i mondi soggettivi del terapeuta e del paziente, i quali sfuggono in gran parte all'esaminatore che dall'esterno si prefigge di valutare queste cose con metodi cosiddetti oggettivi.

A livello ticinese qual è la situazione? Qual è la sua opinione in merito? Come giudica la presenza del Servizio di sostegno pedagogico (e del SOIC) all'interno della scuola?

A livello ticinese la situazione nell'ambito della psichiatria infantile è relativamente buona. I Servizi medico-psicologici si sono sviluppati una ventina d'anni fa e attualmente, con il Servizio di sostegno pedagogico, abbiamo l'opportunità di intervenire in modo più capillare e soprattutto di collaborare, in modo che i nostri interventi non siano così temuti come in passato dalla popolazione cui ci rivolgiamo.

In fondo l'importante è che sia facilmente disponibile un ambito dove il discorso psicologico possa essere fatto, dove i bisogni psicologici dei nostri bambini e adolescenti siano riconosciuti. Una maggiore presenza psicologica non significa maggior psichiatizzazione.

Noi tutti abbiamo una psiche ed è un segno di civiltà sapercene occupare nel migliore dei modi, da soli o con l'aiuto di altri.



La scuola di diploma in Svizzera

Un nuovo tipo di scuola si afferma

Contributi di: Sandra Bernegger, Pierfranco Nova, Giovanni Perpellini e Antonella Trabattoni

Agli inizi degli anni '60 le scuole di grado diploma sono in un limbo.

Esistono diverse scuole pre-professionali o sezioni di cultura generale ma si ignorano totalmente fra loro. Sono risposte a bisogni locali e momentanei senza una vera strategia generale.

La Conferenza dei direttori della pubblica educazione nomina nel 1969 una commissione che nel suo rapporto distingue tre gruppi di formazione per gli allievi usciti dalla scolarità obbligatoria:

- il grado professionale
- il grado diploma
- il grado maturità.

Nel 1977 viene creata «La Conferenza svizzera dei direttori delle scuole di grado diploma». Questa Conferenza, subito riconosciuta dalla «Conferenza dei direttori della pubblica educazione» (CDPE), riceve un posto nella commissione dell'insegnamento secondario.

L'accordo su un quadro comune per il riconoscimento intercantonale dei diplomi rappresenta il frutto di una lunga collaborazione tra i diversi cantoni. Vale la pena di ricordare le tappe determinanti di questa collaborazione:

- 1972. Il rapporto «L'insegnamento secondario di domani» pubblicato dalla CDPE propone di creare delle «Scuole di diploma» (SD) per sgravare le scuole medie superiori.

- 1975. Mandato della commissione di studio SD.

- 1977. Nel suo rapporto la commissione di studio propone sei modelli diversi di SD (Bollettino d'informazione CDPE n. 11).

- 1978. Approvazione del rapporto da parte dei cantoni. La Confederazione decide di ridurre a due il numero dei modelli.

- 1981. Nuovo modello di SD con due varianti: SD biennale o triennale; tre campi professionali: indirizzo paramedico, socio-educativo e amministrativo. La CDPE consiglia ai cantoni di far capo a questo modello. Essa impartisce l'incarico di elaborare i programmi quadro, le condizioni d'esame e i corsi di perfezionamento per i docenti della SD.

- 1982. Inchiesta approfondita sullo sviluppo della SD.

- 1983. Rapporto «SD - Stato dello sviluppo» (Bollettino d'informazione CDPE no. 37). (francese/tedesco).

- 1985. Vengono presentati i progetti per i programmi quadro e le direttive per il riconoscimento dei diplomi. I cantoni e le scuole approvano i progetti.

L'11 giugno 1987 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione promulga le «Direttive per il riconoscimento dei diplomi delle scuole di diploma». La stessa Conferenza il 2 settembre 1988 mette in vigore i «Programmi quadro delle scuole di diploma».

Sono i due strumenti che permettono a queste scuole di crescere su una base comune e di avere come i licei il riconoscimento intercantonale dei diplomi.

L'iter procedurale seguito per il riconoscimento di questo titolo rappresenta una novità nel campo educativo, poiché concerne la creazione, con relativa organizzazione di esami, di una nuova categoria di istituti secondari a livello nazionale, la prima dall'istituzione della procedura di riconoscimento federale dei licei.

Un nuovo tipo di scuola si sta quindi sempre più affermando in Svizzera. Infatti al momento attuale vi sono ben 43 Scuole di diploma in 20 cantoni, per un totale di 12'634 studenti.

La Scuola propedeutica per le professioni sanitarie e sociali diventa Scuola di diploma

La scuola nasce nel 1966 con il nome di «Scuola Paramedica». Ha la durata di tre anni ed è una sezione della «Scuola professionale della città di Lugano». Essa è dotata di uno statuto giuridico comunale.

Nel 1970 il Dipartimento delle opere sociali riconosce il diploma per accedere alle scuole sanitarie.

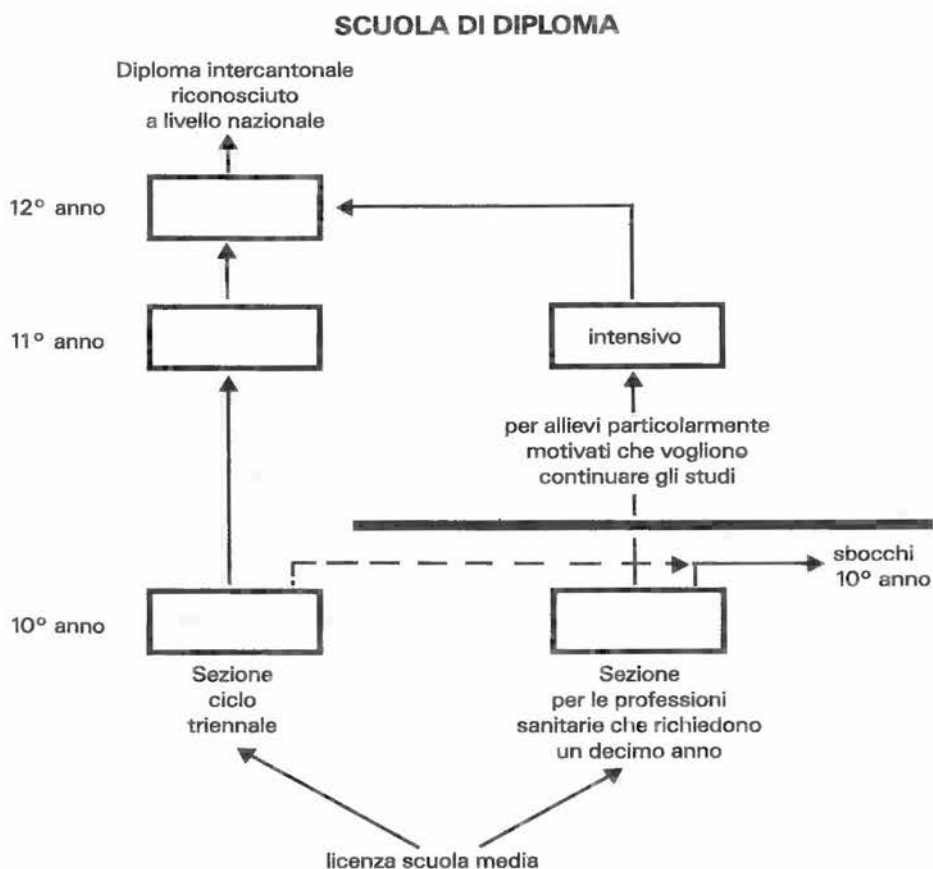
Nel 1973 cambia la denominazione: «Scuola propedeutica per le professioni sanitarie e sociali».

Nel 1976 il Gran Consiglio ne approva la cantonalizzazione, mantenendo però lo stesso direttore e l'apparato amministrativo comunale.

Con decisione del 14.9.1981, il Gran Consiglio sancisce la separazione dalla Scuola professionale di Lugano e attribuisce al Consiglio di Stato il compito di designare il direttore.

Il Dipartimento della pubblica educazione inoltra l'8 maggio 1989 alla Commissione federale delle SD domanda di riconoscimento della «Scuola propedeutica per le professioni sanitarie e sociali» quale Scuola di Diploma, sulla base delle direttive della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, promulgate l'11 giugno 1987. Questo riconoscimento viene dato il 7 febbraio 1990 dal comitato della CDPE e quindi il diploma è ora riconosciuto a livello nazionale.

Scuola cantonale propedeutica per le professioni sanitarie e sociali



La Scuola di diploma nel sistema scolastico ticinese

Natura e attività

La Scuola di diploma, che dipende dalla Sezione per la formazione professionale, crea un legame fra la scolarità obbligatoria e una formazione professionale esigente.

Deve svolgere quindi una triplice missione:

- allargare ed approfondire la cultura generale orientata verso la comprensione delle realtà attuali mettendo in evidenza il senso delle relazioni umane e favorendo lo sviluppo della personalità dell'allievo;
- aiutare il giovane nella scelta professionale;
- fornire le conoscenze indispensabili alla formazione successiva.

Questi scopi devono essere raggiunti in un contesto economico, sociale e professionale in continua evoluzione.

Molto spesso si rimprovera alla scuola il mantenimento di valori ed immagini ormai inattuali; rimprovero che non deve sorprendere in un'epoca in cui la società sta passando da un sistema produttivo «uniformizzante» ad una società d'informazione e di servizi con la conseguente messa in evidenza di problemi minaccianti l'esistenza.

La ricerca di risposte a questi interrogativi fondamentali non può escludere il ruolo determinante della scuola e dell'educazione. La Scuola di diploma trova dunque il suo significato nella ricerca e nell'evoluzione della società contemporanea.

In primo luogo deve aiutare la formazione della personalità del giovane, il quale dovrà essere in grado di:

- comprendere se stesso e gli altri come individui e come membri di una collettività sviluppando lo spirito critico e la tolleranza;
- lavorare in gruppo evitando la competizione;
- osservare ed apprendere rapidamente i concetti;
- dar prova di indipendenza nella riflessione e nell'esecuzione del lavoro;
- essere preciso, affidabile, paziente nel contatto con gli altri;
- assumere delle responsabilità;

- stimolare gli altri a prendere delle iniziative;
- dar prova di equilibrio e perseveranza;
- controllarsi ed autocriticarsi;
- essere cosciente delle responsabilità che dovrà assumere nella società.

Questi obiettivi vengono sostenuti da una pedagogia specifica volta a garantire delle conoscenze di base e dei metodi di lavoro, evitando la specializzazione.

L'insegnamento delle diverse discipline verte sulla comprensione dei meccanismi fondamentali e sul valore esemplare di una situazione determinata.

I metodi e le tecniche di lavoro tendono a sviluppare:

- la percezione, l'osservazione, i paragoni, la pianificazione, l'organizzazione, la redazione di rapporti e sintesi, la divisione del lavoro;
- la precisione, la perseveranza nel lavoro, l'abilità e l'agilità, la fantasia, il piacere al movimento e il senso musicale.

Le tecniche di lavoro ed i metodi adottati per trattare un argomento assumono quindi il medesimo valore delle conoscenze scientifiche.

Oltre ad un tronco comune di cultura generale e ad una scelta di discipline specifiche all'opzione professionale, vengono istituite delle *attività educative* che favoriscono il coinvolgimento personale, il lavoro autonomo e l'applicazione rigorosa dei metodi di lavoro. Fra queste troviamo il lavoro di diploma, numerosi corsi facoltativi di carattere scientifico (laboratorio di chimica, biologia farmaceutica, microscopia, microbiologia), ma anche creativo-artistico (musica strumentale e vocale, teatro, educazione visiva, storia dell'arte, attività creative).

Numerose sono anche le occasioni culturali offerte agli allievi allo scopo di stabilire un contatto proficuo fra la realtà scolastica e quella esterna.

In quest'ottica negli ultimi quattro anni sono state organizzate:

- conferenze e dibattiti legati all'attualità e a problematiche del mondo contemporaneo e professionale;



- giornate di studio ambientale e storico in Toscana, Sardegna, Germania;
- uscite culturali di fine ciclo a Budapest, Londra, Parigi, Roma...;
- visita alle organizzazioni internazionali di Ginevra;
- partecipazione a rappresentazioni teatrali e mostre;
- work-shop di cultura e musica africana, quest'anno di eurtimia.

Viene inoltre organizzato un Cineforum scolastico scegliendo, fra le più recenti produzioni, film particolarmente significativi per il loro contenuto sociale, civile, ambientale. Non viene trascurato neppure l'aspetto socializzante delle attività ricreative-sportive come escursioni in montagna, cross di corsa campestre, giornate in bicicletta, corsi di sci, caccia al tesoro che favoriscono il contatto fra gli allievi e con i docenti e pongono il giovane in una situazione di vita comunitaria (rapporto con il gruppo, responsabilità, divisione dei compiti, divertimento).

A livello svizzero, il contatto con giovani delle Scuole di diploma viene stabilito con scambi regolari di allievi, solitamente della durata di una settimana.

Sbocchi

La Scuola di diploma si prefigge di preparare gli allievi ad inserirsi validamente in formazioni nelle quali il «savoir faire» professionale si fonda su un «savoir» e un «savoir-être» ben esercitati in precedenza.

In questo senso, la Scuola di diploma può proporsi come base corretta per uno spettro non indifferente di formazioni che, fatta eccezione per i curricula accademici e le mansioni a sfondo commerciale, ricopre tutto il settore delle attività nelle quali la relazione con gli altri è l'elemento peculiare e caratterizzante.

Gli studenti in possesso del diploma devono essere in grado di iniziare con buone prospettive le carriere sanitarie, sociali, educative, turistico-alberghiere, artistiche e di assumere in futuro incarichi di responsabilità nella professione e nella società. Questo



obiettivo globale comprende sia solide conoscenze di base (campi di studio: lingue, matematica, scienze naturali, scienze sociali, educazione artistica, educazione fisica, materie pre-professionali) sia lo sviluppo della sensibilità, della volontà e della disponibilità a socializzare. Accanto al pensiero caratteristico della disciplina viene curato anche il pensiero interdisciplinare.

Si è visto fin qui che la SD:

- non impartisce un insegnamento professionale;
- non mira a sbocchi professionali dell'ampiezza e livello propri ai licei;
- si indirizza ad allievi particolarmente interessati a carriere nelle quali la relazione umana è elemento cardine dell'attività;
- si sforza di coltivare in modo attento questa propensione affinché una generica motivazione giovanile trovi l'alimento per crescere e maturare verso un impegno professionale che la utilizzi e la potenzi, nonché di impartire un insegnamento adeguato alle esigenze poste dagli sbocchi formativi possibili (le «chances» di arrivare al diploma saranno quindi maggiori rispetto a curricula finalizzati a studi susseguenti diversi).

Questo tipo di scuola può quindi essere considerato, in vista di formazioni professionali che non è possibile o non è auspicabile intraprendere dopo la sola scolarità obbligatoria:

- il più adatto;
- adatto più o meno di altri, a seconda del valore sul quale si intende mettere il peso (es.: un titolo professionale opposto ad un bagaglio culturale più ampio).

Per un'utilizzazione corretta dell'elenco che segue più avanti, è necessario tenere conto che:

- gli iter possibili solo ai diplomati non sono distinti da quelli per l'ammissione ai quali è determinante il criterio dell'età o quello di un livello scolastico intermedio. A titolo orientativo, sono state però raggruppate in un primo blocco le formazioni per l'accesso alle quali dovrebbe in linea di massima bastare la frequenza della sezione per l'ottenimento del decimo anno;

- non sono citate le formazioni del tipo «post-diploma», né quelle riservate a candidati ai quali sono richieste caratteristiche troppo particolari;

- nelle situazioni dove, per l'ammissione, i candidati sono tenuti a sottoporsi a valutazioni relative alle attitudini, nessun titolo scolastico può supplire a questa verifica. Per gli allievi che hanno rinunciato a proseguire la scolarità nel medio-superiore, che ritengono preferibile approfondire la preparazione culturale e personale anziché puntare su un titolo professionale intermedio, possiamo dunque ritenere la SD come:

a) *la più adatta* per la preparazione a formazioni posteriori nei settori sanitario, sociale ed educativo quali quelle di: aiuto medico; aiuto veterinario; aiuto dentista (infermiera odontoiatrica); assistente geriatrico; assistente tecnico di radiologia; laboratorista medico; massaggiatore; infermiere in cure generali; infermiere in psichiatria; infermiere in igiene materna e pediatria; tecnico di sala operatoria; soccorritore professionale; ostetrica; dietista; ortottista; igienista dentaria; fisioterapista; ergoterapista; terapeuta d'animazione; puericultrice; istitutrice privata; educatore della prima infanzia; educatore specializzato; assistente sociale; animatore socio-culturale; bibliotecario; maestro di ritmica; maestro di ginnastica e sport (Macolin);

b) *molto adatta a quanti prevedono una formazione quale:*

aiuto di farmacia; laboratorista in chimica, in fisica, in biologia; estetista; odontotecnico; ottico; ortopedico; podologo (pédicure); droghista; ausiliario d'ospedale; segretaria medica o d'ospedale; aiuto domiciliare; agente di Polizia o di custodia; dirigente di economia domestica collettiva; libraio; saggiatore di metalli preziosi o altre formazioni nell'ambito dell'amministrazione federale delle Dogane.

c) *proponibile per la preparazione preliminare richiesta per*

maestro socio-professionale; traduttore-interprete; «flight attendant» e altre qualifi-



che nel settore dell'aviazione; segretario d'albergo e altre formazioni del settore turistico alberghiero e delle pubbliche relazioni; diverse formazioni delle FFS e delle PTT.

La SD, che si spera di essere riusciti sin qui a definire non come liceo di serie B bensì nella sua peculiarità di scuola con un profilo pedagogico proprio, dà inoltre una preparazione culturale valida in vista di (o parallelamente a) studi artistici (CSIA, Scuola Dimitri, Accademia di musica della Svizzera Italiana).

I diplomati possono inoltre accedere al corso di perfezionamento nelle lingue straniere della Scuola comunale di commercio della città di Lugano.

Istituzione di una sezione per la preparazione alle professioni sanitarie che richiedono un decimo anno di scolarità

Per l'anno scolastico 1990/91 gli allievi del primo corso verranno ripartiti, in funzione delle motivazioni e delle scelte personali:

- nella Sezione ciclo triennale, riservata agli allievi che intendono conseguire il diploma della Scuola;
- nella Sezione del decimo anno di scolarità, riservata agli allievi che intendono accedere a scuole sanitarie cantonali che richiedono un minimo di 10 anni di scuola.

La griglia oraria è uguale per le due sezioni ma cambiano i contenuti delle materie. Infatti attraverso un programma finalizzato si cercherà di evitare la perdita di allievi che non hanno la capacità o l'interesse di seguire il ciclo triennale, ma sono in possesso delle attitudini per frequentare le scuole sanitarie che richiedono un anno in più di scolarità.

Per l'anno scolastico 1991/92 verrà istituita una sezione intensiva di secondo corso destinata agli allievi della sezione decimo anno che avessero deciso di conseguire, al termine del ciclo triennale, il diploma della Scuola.

