

# SCIENZE

**Cos'è cambiato nei libri per ragazzi negli ultimi vent'anni?** di Michele Tamagni

Interessanti aspetti, relativi all'evoluzione delle letture dei ragazzi, emersi a Milano in occasione di un incontro presso La libreria dei ragazzi: i ragazzi leggono ma le letture sono mutate, grande entusiasmo dei ragazzi nei confronti dei libri-game, dei libri che hanno come sfondo la paura e dei libri che non sono collegati a un progetto educativo.

**La comunicazione delle difficoltà scolastiche alla famiglia** di Tamara Magrini  
Sintesi di un sondaggio svolto da una docente di sostegno pedagogico fra i genitori e i docenti di una scuola media. L'inchiesta ha permesso di ottenere interessanti risultati relativi ai rapporti fra scuola e famiglia, in particolare quando si è in presenza di difficoltà scolastiche dell'allievo. Vengono forniti dati sulle cause delle difficoltà scolastiche, sulla situazione attuale, sulle attese dei docenti e dei genitori e sulle proposte per migliorare i rapporti esistenti.

**Collegamento dei docenti di storia e geografia della scuola media** (N. 14)

Questo numero del Collegamento, accanto all'editoriale redatto dagli esperti di storia, accoglie quattro contributi di docenti delle scuole medie, che attestano i loro percorsi, il desiderio e la concretizzazione del rinnovamento.

– In crisi perché?, di Angelo Airoidi, Giulio Guderzo e Gianni Tavarini

– Una «scheda-questionario» per la pinacoteca Züst di Rancate, di Mariangela Agliati Ruggia

– Una proposta di metodo, di Romano Bonfanti

– L'immagine degli altri, di Graziella Corti

– A S. Pietroburgo sulle tracce dei Malcantonesi, di Bernardino Croci-Maspoli

**La formazione dei giovani dopo la scuola media** di Ezio Galli

Risultati della prima fase di un'inchiesta condotta dalla Divisione della formazione professionale e dall'Ufficio studi e ricerche. Si tratta di aspetti quantitativi e qualitativi riguardanti gli allievi li-

enziati dalla scuola media nel giugno 1992.

**Migrazioni ed educazione in contesto pluriculturale**

L'Istituto di Pedagogia dell'Università di Berna invita alla collaborazione nell'ambito di un progetto di ricerca che si propone di analizzare le strategie adottate dai sistemi educativi dei diversi paesi per istruire popolazioni sempre più pluriculturali.

**Quali sono le possibilità di ricorso che una famiglia ha in materia scolastica** di Alberto Zoppi

Alcune indicazioni pratiche: il ricorso al Dipartimento dell'istruzione e della cultura e il ricorso al Consiglio di Stato.

**Bollettino dei docenti di matematica. Una storia in venticinque puntate**

Vengono ripercorse le tappe che maggiormente hanno caratterizzato il Bollettino dalla sua creazione, nel 1980, fino ad oggi.

**Comunicati, informazioni e cronaca**

Foto Luigi Reclari



## Cos'è cambiato nei libri per ragazzi negli ultimi vent'anni?

A questo interrogativo hanno cercato di dare una risposta numerosi scrittori, editori, responsabili di pubblicazioni per ragazzi, intervenuti ad un incontro presso la *libreria dei ragazzi di Milano* che festeggia quest'anno il ventesimo di esistenza.

Pur nella difficoltà di poter sempre stabilire delle concordanze fra i vari pareri espressi, dall'insieme degli interventi proposti risulta comunque possibile dedurre un denominatore comune, i cui contenuti attestano un effettivo cambiamento.

Un primo dato importante e nel contempo rassicurante: i ragazzi di oggi, nonostante le numerose alternative offerte loro dai mezzi elettronici, leggono ancora. Leggono comunque prevalentemente libri ben diversi rispetto alle generazioni precedenti. Ciò non è tanto spiegabile in termini di prodotti diversi offerti loro dal mercato editoriale, anche se quest'ultimo ha compiuto parecchi sforzi in tal senso, ma soprattutto dal fatto che le loro esigenze sono mutate. Confrontati sin dalla più tenera età con il mezzo televisivo, essi si sono appropriati di molti meccanismi della narrativa che la televisione propone. Ne consegue che i ritmi e i tempi dell'azione sono diventati molto più serrati. Insomma, sembra che non esista più la pazienza di scorrere pagine e pagine prima di conoscere le gesta del proprio eroe. In altri termini, molti dei libri per ragazzi che noi adulti leggevamo difettano, ai giorni nostri, di quei ritmi di narrazione ai quali i ragazzi di oggi sono abituati. Proprio per questo cambiamento i giovani lettori operano le loro scelte in modo indipendente, non più guidati dall'adulto, insegnante o lettore, che spesso propone loro libri «pesanti» e noiosi.

Il grosso successo editoriale ottenuto dai libri-game testimonia proprio dell'esigenza di proporre libri aventi dei ritmi narrativi diversi, la cui lettura da parte dell'adulto può anche risultare insopportabile rispetto a quella di un ragazzo che sembra «divorarli». E anche l'indubbio favore del pubblico giovanile ottenuto da alcune nuove collane, quali «Gli Istrici»

della Salani o la «Junior Mondadori», sta a dimostrare la necessità di proporre dei prodotti sostanzialmente nuovi rispetto al passato.

Ne consegue che molto spesso sono i ragazzi stessi, e non più l'adulto, a decretare il successo o meno delle nuove edizioni.

Un altro elemento di cambiamento è dato dal fatto che le nuove pubblicazioni per ragazzi, generalmente, non sottointendono più alcun progetto educativo. I dati in possesso dei librai attestano, ad esempio e senza equivoci, che le favole classiche non piacciono più ai bambini. Ci troviamo molte volte confrontati con dei libri scritti «neutralmente», che propongono sì dei fatti, ma che si astengono dall'emettere dei giudizi.

Le scelte operate dai giovani lettori sembrano però condizionate da fenomeni di «moda» veri e propri: se la parabola dei libri-game sembra essere entrata nella sua fase discendente, anche se l'interesse per questo genere letterario sembra affermarsi sempre più precocemente, attualmente sono sempre più in auge i libri che hanno quale sfondo la paura.

Mostri, streghe, vampiri e quant'altro sono di casa nei libri ricercati e letti dai nostri ragazzi. La spiegazione di questo fenomeno non è sicuramente facile. Fra le ipotesi più accreditate, quella che sembra ottenere maggiori consensi sta ad indicare come il giovane cerca di confrontarsi con la paura proprio per poter far fronte ai numerosi timori e alle ansie che vive rispetto al suo futuro. Attraverso il libro esorcizza dunque la paura, cerca di superarla.

A detta degli specialisti in materia, i ragazzi d'oggi possono godere di un'ampia disponibilità di libri. Quanto offre il mercato è molto vasto rispetto al passato, come pure la messa a disposizione di libri per ragazzi da parte delle biblioteche pubbliche è stata fortemente incrementata. Inoltre, la qualità delle pubblicazioni ha subito indubbi progressi grazie alle nuove possibilità offerte dalla tecnica. Il settore che sembra aver beneficiato maggiormente di queste possibilità è quello dei libri dell'infanzia

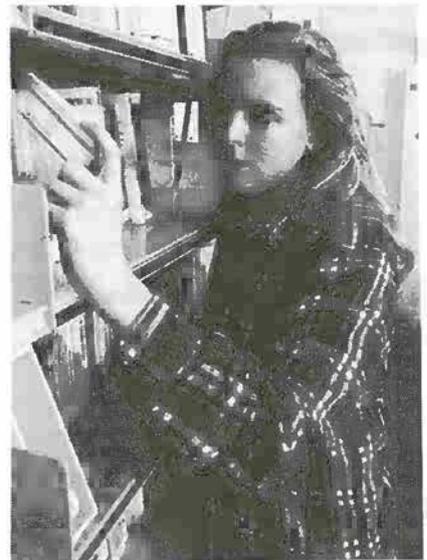


Foto Luigi Reclari

che ha vissuto un vero e proprio rilancio pubblicando nuovi libri cartonati, fustellati, perforati, ecc. Ma anche i libri a carattere divulgativo si sono visti arricchiti di illustrazioni sempre più curate e accattivanti dal punto di vista estetico.

L'opera dell'illustratore sembra quindi riaffermarsi nel tempo, quasi a sottintendere una presa di coscienza degli editori che questa strada potrà costituire un'alternativa alla forza dell'immagine televisiva.

Da quanto udito a Milano, sembrerebbe che la scuola incontri qualche difficoltà nel cogliere questi cambiamenti. Per molti autori ed editori, essa non dovrebbe assolutamente attendersi a sapere se il libro è scritto più o meno bene, o se vi è sufficientemente aggettivazione. Al successo concorre pure il tipo di linguaggio utilizzato: quanto quest'ultimo sarà più vicino a quello del bambino o del ragazzo, quanto più sarà facilitato l'approccio da parte del giovane lettore.

Insomma, sembra proprio che si debba abbandonare la vecchia necessità di voler necessariamente proporre dei modelli di scrittura attraverso le opere indicate al pubblico giovanile. Bisogna piuttosto offrire al giovane lettore la possibilità di confrontarsi con emozioni sempre nuove, di percorrere tappe successive a dipendenza delle sue capacità di lettura, di lasciargli operare liberamente le sue scelte.

Il dibattito in merito è indubbiamente aperto.

Michele Tamagni

# La comunicazione delle difficoltà scolastiche alla famiglia

## Introduzione

Nei cambiamenti avvenuti durante questi ultimi anni per quanto concerne i rapporti fra le varie componenti scolastiche possiamo senz'altro includere una maggior considerazione della componente «famiglia», proprio perché essa è ritenuta un elemento importante di interazione con l'istituzione «scuola». La famiglia deve poter diventare una valida interlocutrice per una miglior conoscenza del ragazzo, ora figlio, ora allievo, ma sempre e soprattutto un adolescente alla ricerca di una sua specifica identità, in una fase particolarmente delicata della sua crescita, in cui sviluppo intellettuale, affettivo e fisico si incontrano e si scontrano come torrenti in piena.

Mai come oggi ci si rende conto che nella società non esistono compartimenti stagni; ogni componente è in diretta relazione con le altre, e lo stesso principio è più che mai valido nel microcosmo scolastico, dove le interrelazioni sono sicuramente strette. I comportamenti problematici, le difficoltà scolastiche che alcuni allievi manifestano sono non di rado comprensibili anche alla luce delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo familiare, ma è altresì vero che questi stessi problemi vengono spesso accentuati all'interno del sistema scolastico. Volontà di ascolto, fiducia reciproca, capacità di autocritica, superamento dei sensi di colpa: sono queste sicuramente alcune delle modalità di atteggiamento che tanto la scuola quanto la famiglia devono necessariamente assumere quale premessa per una collaborazione proficua.

## La scuola e la comunicazione

Quando si vuole comunicare, risulta importante sapersi mettere nella situazione dell'altro, il che sta a significare che una corretta percezione dei ruoli è un atto strumentale importante al servizio della comunicazione. Nella comunicazione, e quella tra scuola e famiglia non sfugge a questo

principio, è importante tenere presente la capacità di recepire un determinato codice linguistico da parte del destinatario, altrimenti, sia pur involontariamente, si finisce per trasmettere una comunicazione indecifrabile o mal interpretabile, instaurando così un rapporto che può risultare in seguito ambiguo nel contesto delle relazioni docente-genitore-allievo. La comunicazione non possiede infatti in sé la garanzia di essere capita nello stesso modo in cui è stata intesa da chi l'ha formulata. Così capita non di rado che le situazioni relazionali che si rivelano poi conflittuali possono essere ricondotte a una distorta comprensione della comunicazione che è intercorsa tra le due parti.

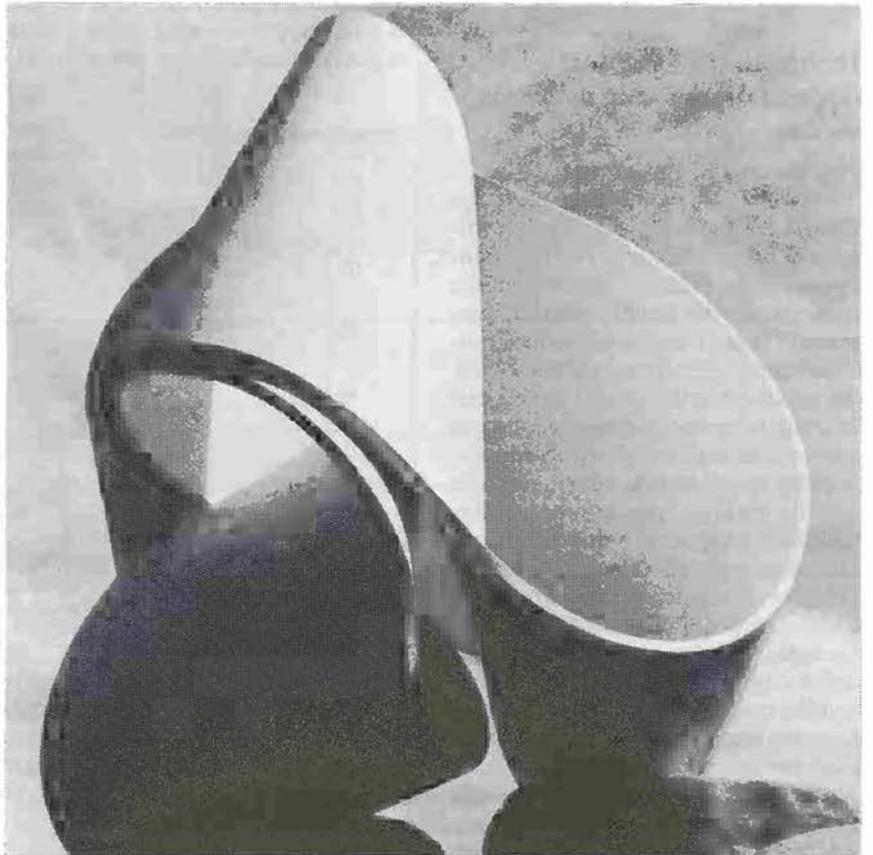
Fra scuola e famiglia intercorre comunque una continua comunicazione sia attraverso il ragazzo, che è sovente intermediario di questo rappor-

to, sia direttamente fra genitori e docenti. In ogni caso è certo che non si può non comunicare, considerato che anche la mancanza di un rapporto è comunicazione. Si comunica in questo caso una «non necessità» o un «disinteresse» o una «normalità di situazione».

## La comunicazione delle difficoltà scolastiche

Un numero non indifferente di allievi è confrontato nel corso del suo curriculum scolastico con difficoltà le cui cause e sintomi possono essere molteplici. La scuola si sforza di mettere in atto quelle modalità che permettano di attenuare nel limite del possibile le difficoltà scolastiche e le sofferenze che ne derivano; deve nel contempo saper istaurare con le famiglie una comunicazione puntuale che possa portare, laddove necessario e possibile, a una proficua collaborazione nell'interesse soprattutto dell'allievo. Proprio nel caso di una comunicazione di difficoltà scolastiche del ragazzo occorre essere coscienti del fatto che la comunicazione assume un valore oltremodo importante e

Hugo Herdeg, La continuità di Max Bill



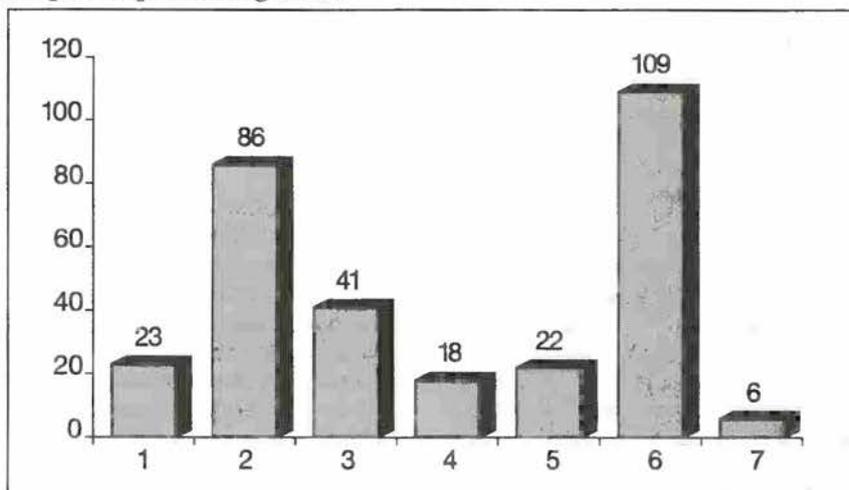
deve essere valutata attentamente se non si vuole correre il rischio di un rafforzamento del disagio. A cosa servirebbero infatti, se non ad accentuare il problema, giudizi di fine periodo sui quali si leggono affermazioni del tipo «è troppo timido; non partecipa attivamente; dovrebbe alzare di più la mano». Si tratta dunque anche di saper inserire le difficoltà scolastiche in un contesto più ampio rispetto allo sviluppo non solo cognitivo ma pure affettivo del giovane. Quante volte il sintomo «insufficiente in...» ha la valenza di un messaggio dell'allievo, il quale vuole comunicare un malessere che si rivela sovente più importante dell'insufficienza stessa; e lo stesso dicasi per chi non alza mai la mano, per chi di fronte a un'interrogazione non ricorda più nulla, per chi non fa i compiti e via dicendo... Da questa considerazione emerge ancora una volta con tutta la sua importanza la necessità di una comunicazione attenta fra scuola e famiglia, volta a una determinata collaborazione, diversa secondo ogni situazione contingente, in cui comunque si rispettino i limiti di competenza di ciascuno, ma soprattutto si tralascino la competitività o il gioco dello «scaricabarile» o della colpevolizzazione fine a se stessa.

### Inchiesta fra i genitori e i docenti di una sede di scuola media

Nell'ambito di un lavoro personale ho svolto un'inchiesta presso la Scuola media di Losone 1 per il tramite di un questionario rivolto a tutti i genitori e i docenti. Questa ricerca ha permesso di ottenere risultati interessanti, grazie anche all'ottimale rispondenza registrata. Infatti l'86% dei genitori ha risposto all'invito, pur essendo la partecipazione facoltativa e sotto forma di anonimato. Sono state poste sedici domande con risposte a scelta multipla, parzialmente differenziate per genitori e docenti. Dal sondaggio risulta che l'84% dei genitori è «soddisfatto» o «molto soddisfatto» dei rapporti fra scuola e famiglia, mentre soltanto il 52,18% dei docenti dichiara questo grado di soddisfazione.

Le proposte per migliorare i rapporti esistenti fra scuola e famiglia espresse dai 237 genitori che hanno partecipato all'indagine, sono evidenziate graficamente nella seguente tabella.

### Proposte espresse dai genitori

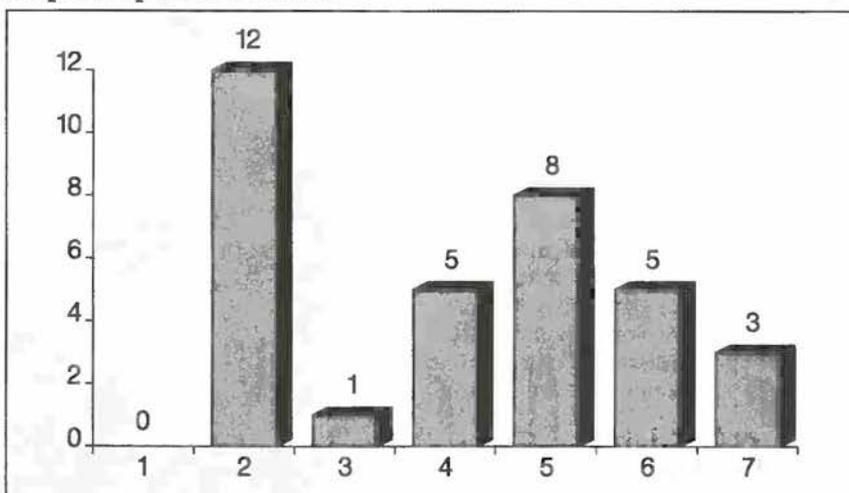


1. Aumentare le riunioni di classe
2. Avere più contatti con i docenti
3. Un maggior numero di comunicazioni scritte
4. Una maggior disponibilità dei docenti
5. Una maggior responsabilizzazione della famiglia
6. Va bene la situazione attuale
7. Altro

Tanto i genitori quanto i docenti (vedi tab. seg.) desiderano soprattutto avere maggiori contatti. Ci si può allora chiedere come mai questo desiderio rimanga insoddisfatto, chi deve promuovere questi incontri e dove sta la difficoltà nel concretizzarli. Sarebbe interessante riflettere insieme su questi interrogativi e verificare se queste esigenze insoddisfatte esistano an-

che nelle altre realtà scolastiche. Dall'analisi dei due grafici penso comunque di poter, non a torto, affermare che in questa sede sussistono le premesse necessarie per una proficua collaborazione fra scuola e famiglia, proprio perché il desiderio di avere maggiori rapporti è stato espresso massicciamente tanto dai genitori quanto dai docenti.

### Proposte espresse dai docenti



1. Aumentare le riunioni per classe
2. Avere più contatti personali con i genitori
3. Dare un maggior numero di comunicazioni scritte
4. Essere più disponibili verso i genitori
5. Sensibilizzare maggiormente le famiglie
6. Va bene la situazione attuale
7. Altro

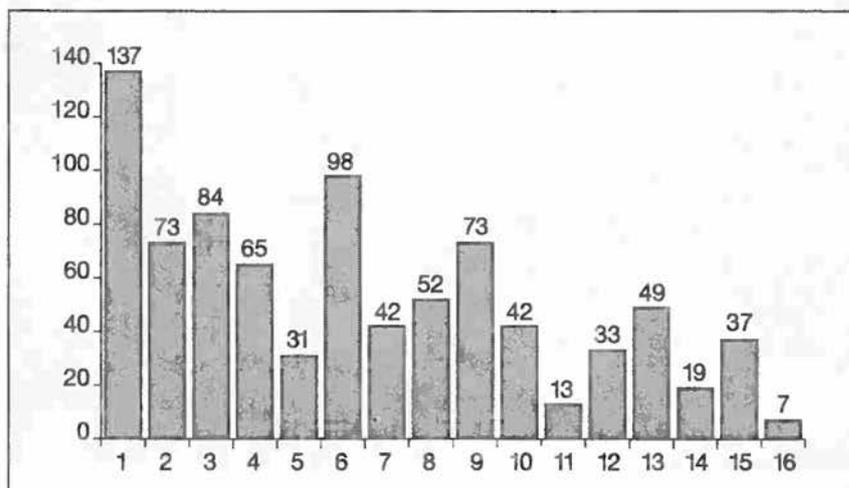
Ritenevo importante poter verificare in quale misura la presenza di difficoltà scolastiche incidesse sul grado di soddisfazione riguardo ai rapporti fra scuola e famiglia. Fra i genitori che si dichiarano soddisfatti (198 genitori su 237) il 44% afferma che il figlio ha già incontrato difficoltà scolastiche, mentre questa percentuale sale al 72% fra i 36 genitori che si dichiarano parzialmente soddisfatti. Anche se non risulta in modo così determinante, si può comunque dedurre che quando un allievo incontra difficoltà scolastiche, questo si ripercuote in una certa misura anche sul grado di soddisfazione per quanto concerne i rapporti fra scuola e famiglia. Possiamo altresì notare che comunque quasi la metà di coloro che si dichiarano soddisfatti sono già stati confrontati con difficoltà scolastiche. Ciò può farci pensare che la scuola riesce, anche se in modo non ancora ottimale, a rispondere anche alle esigenze e aspettative di chi incontra maggiori difficoltà. E' interessante notare ad esempio che quando si considerano le 42 risposte appartenenti a genitori che hanno il figlio se-

guito a sostegno pedagogico il grado di soddisfazione sale all'88,10%. Le risposte che la scuola può offrire sono sicuramente molte, forse ancora non tutte ben sfruttate da ambo le parti, a

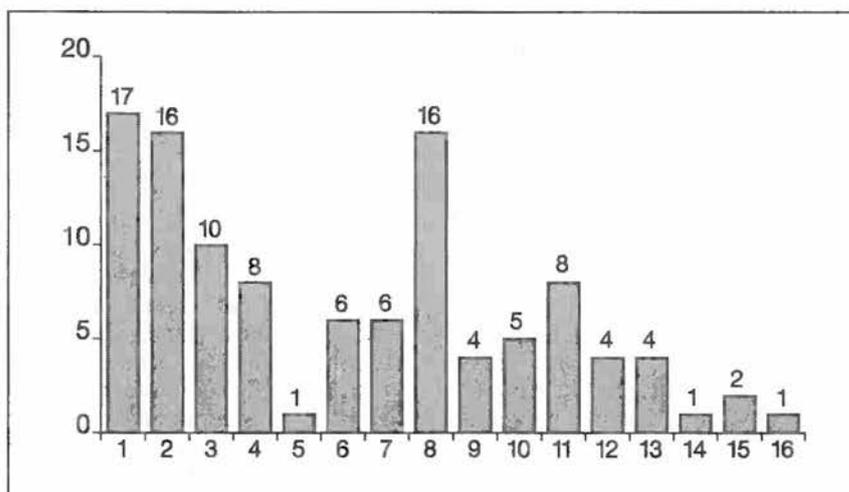
volte anche perché esulano da una facile soluzione.

Dei 121 genitori il cui figlio ha già incontrato difficoltà scolastiche nella scuola media, l'80% dichiara essere

### Cause di difficoltà scolastiche

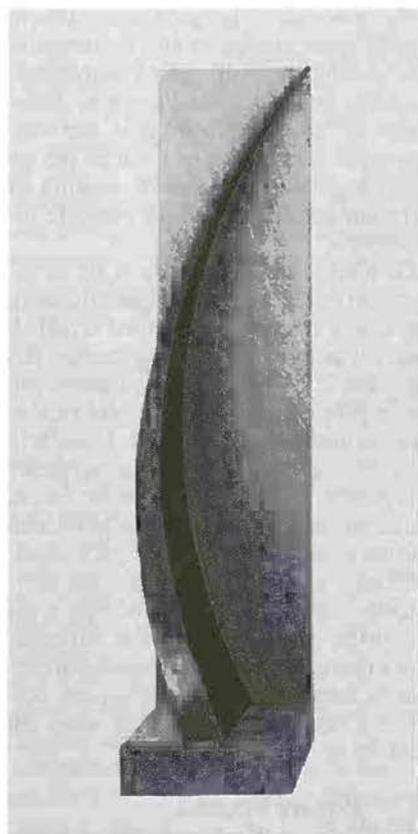


Risposte dei genitori

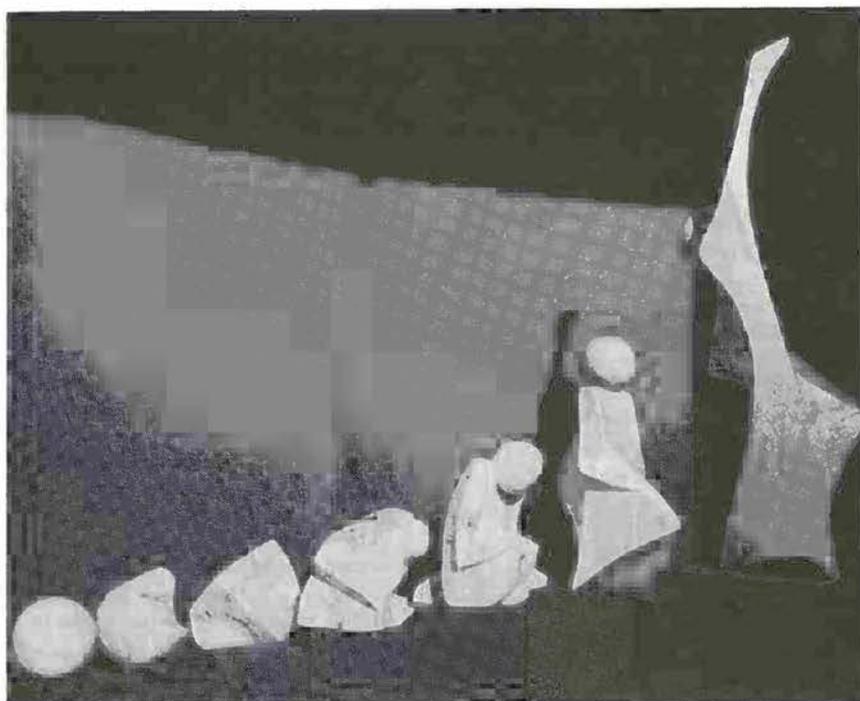


Risposte dei docenti

Veronica Branca Masa, Unità



1. Cattiva organizzazione del lavoro da parte dell'allievo
2. Situazione familiare conflittuale
3. Problemi di crescita dell'allievo
4. Metodi di insegnamento inadeguati del docente
5. Rapporti difficili con i compagni
6. Rapporti difficili dell'allievo con il docente
7. Immaturità dell'allievo
8. Limitatezza delle capacità intellettuali dell'allievo
9. Difficoltà dei genitori ad aiutare il figlio nello studio
10. Programmi scolastici troppo impegnativi
11. Condizioni in casa inadeguate per lo studio
12. Troppi impegni extrascolastici dell'allievo
13. Lacune attribuite a scuole precedenti
14. Mancato incoraggiamento da parte dei genitori
15. Mancato incoraggiamento da parte dei docenti
16. Altre cause



Francis Cuny, Ricerca d'identità

stato d'accordo con la comunicazione riguardante la difficoltà.

Il 25% afferma di aver ricevuto la comunicazione troppo tardi, e questa percentuale sale al 38% se consideriamo soltanto le risposte date dai genitori di allievi di seconda classe. I genitori si aspettano dunque una comunicazione tempestiva da parte della scuola, ma molto probabilmente anche da parte loro non viene prestata sempre la dovuta attenzione al vissuto scolastico del figlio. Spetterà eventualmente al docente, valutando caso per caso, prendere in considerazione adeguate modalità affinché anche l'informazione sulle difficoltà scolastiche giunga alla famiglia. Ritengo però altrettanto importante che genitori e docenti responsabilizzino soprattutto il giovane e creino situazioni favorevoli anche a questo tipo di comunicazione. Il figlio infatti non viene sempre facilitato a parlare dei suoi problemi scolastici in casa, e a volte è anche giusto che il ragazzo possa tenere un insuccesso per sé. Occorre comunque, a mio modo di vedere, lasciare un margine di riserva anche alla tempestività della comunicazione di una difficoltà, tenendo sì la situazione sotto controllo, ma cercando soprattutto di capire il ragazzo, evitando di drammatizzare una situazione precaria che potrebbe essere soltanto passeggera.

Il questionario affrontava pure la problematica relativa alle cause che determinano una difficoltà scolastica. Genitori e docenti potevano scegliere cinque fra le sedici risposte date, e anche qui possiamo notare le correlazioni esistenti fra i due grafici, in cui si osserva che la cattiva organizzazione del lavoro da parte dell'allievo è ritenuta sia dai docenti come dai genitori la causa principale di una difficoltà scolastica. La lettura attenta del grafico fornisce altre utili indicazioni e fa sicuramente riflettere sull'importanza attribuita ad alcuni item, quali ad esempio il 2, il 6 e il 9. Le cause e le responsabilità di un insuccesso scolastico, e l'inchiesta che ho svolto lo conferma, sono imputabili, secondo i casi e in misura diversa, alle varie componenti scolastiche, ma non bisogna dimenticare che le conseguenze ricadono poi comunque in prima linea sull'allievo stesso. E' necessario dunque, quando ciò sia possibile, prevenire l'insuccesso scolastico e per questo occorre la collaborazione e la disponibilità di tutte le componenti, non da ultimo la famiglia stessa.

L'inchiesta ha potuto fornire molti altri dati interessanti riguardo alle aspettative dei genitori e dei docenti, ma ha soprattutto reso evidente il desiderio di conoscenza e di trasparenza fra istituzione scolastica e famiglia.

## Conclusione

Quella del maggior coinvolgimento delle famiglie potrebbe essere una strada importante da percorrere, anche per raggiungere una più marcata credibilità dell'istituzione scolastica verso l'esterno, quindi verso la società in generale, di cui tutti fanno parte. La non conoscenza porta purtroppo sovente a fantasie negative, a rifiuti, a opposizioni, che si ripercuotono in un circolo vizioso su tutto il sistema relazionale. E' uno spazio, quello della comunicazione con le famiglie, che la scuola deve imparare a gestire con pazienza e intelligenza, affinché il suo ruolo non venga ridotto per sua o per altrui volontà a semplice trasmettitore di sapere.

Affinché sia possibile una relazione educativa basata sulla collaborazione dei vari partner è indispensabile in primo luogo che il progetto parta dalla base: docenti, genitori, allievi. Occorre comunque che l'istituzione si trovi sulla stessa lunghezza d'onda in un progetto più globale affinché non rimanga un fatto limitato a qualche situazione particolare, reso possibile unicamente grazie alla volontà di alcuni docenti e genitori. Il rischio potrebbe altrimenti essere quello di progetti eterogenei, che possono effettivamente rivelarsi interessanti, ma che possono a lungo andare creare delle spaccature a livello istituzionale perché diversificano l'istituzione stessa, quando invece avrebbe bisogno di una sua immagine univoca proprio verso l'esterno, anche per un suo legittimo bisogno di «equità di trattamento della scuola verso le famiglie».

Da alcuni anni la scuola si sta muovendo egregiamente in questo senso, grazie a docenti e direzioni sensibili ad un adeguato coinvolgimento dei genitori. E' una strada sicuramente non priva di difficoltà perché richiede da ambo le parti il sapersi mettere in discussione, ma occorre pur tener presente che la scuola deve essere una struttura al servizio della società dove questo concetto non sta a significare l'essere a rimorchio, ma piuttosto l'essere una forza motrice e dinamica, capace di proporre, anticipare e coinvolgere in un progetto di crescita verso una società migliore, poiché i nostri allievi e figli sono gli adulti di domani.

**Tamara Magrini**

docente di sostegno pedagogico



## COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

### In crisi perché?

In una sede qualificata, un alto dirigente scolastico non molto tempo fa ebbe a esternare un'opinione che a più d'uno tra i presenti – tutti «operatori culturali» – parve paradossale. «I programmi d'insegnamento – questa in sintesi l'opinione – invecchiano rapidamente e dovrebbero essere frequentemente rivisti».

Inutile sottolineare quanto un'idea del genere potesse rallegrare chi alla stesura e riscrittura appunto di programmi per la scuola media aveva dedicato decine e decine di ore di lavoro, confrontando esperienze diverse, diversi approcci, in aree culturali disparate, pervenendo infine a stesure che con rigorosa concisione racchiudessero ed ottimalmente esprimessero il frutto meditato di una lunga, spesso sofferta, maturazione.

Al di là della fattispecie, quell'«esternazione» conteneva peraltro una verità di cui tutti gli operatori scolastici – e i docenti in primo luogo – sono largamente consapevoli.

La scuola, spesso si ripete, è specchio della società, e se la società muta e continuamente si rinnova, così non può non trasformarsi e di conseguenza mutare la scuola. E' per la verità questa, un'interpretazione insieme enfaticamente e banalmente riduttiva.

Una scuola che «inseguisse» l'evoluzione sociale e continuamente cercasse di adeguare contenuti e metodi per rispondere alla domanda, o supposta tale, del mercato, una scuola «involucro» da riempire con sempre nuovi contenuti per dare agli allievi una minieniclopedia del «moderno sapere», una scuola, infine, in cui le discipline insegnate dovessero continuamente ridimensionarsi e intrinsecamente mutare sia per far posto ad

altre discipline, sia per la continua dilatazione (e parcellizzazione) del sapere, sarebbe, a nostro modesto avviso una scuola «usa e getta» scarsamente utile agli allievi e alla società. Così, per restare nel concreto, un'esigenza, o supposta tale, di riforma dell'insegnamento della storia che si ritenesse di far «logicamente» discendere dalla naturale dilatazione della «storia contemporanea», con la conseguenza di dover dare a quest'ultima un sempre maggior spazio, in un monte-ore disciplinare invariabile, sottraendolo via via alla riflessione su temi e problemi d'altre epoche, sarebbe, pensiamo, una scuola modestamente informativa e assai poco formativa.

Ma non era questo, riteniamo, il senso autentico dell'invito alla «revisione» che l'alto dirigente aveva formulato. L'invito era in realtà, almeno ci pare, inteso a richiamare il corpo docente a quella «verità perenne» che non può non sostanziare il nostro stesso modo d'essere, come docenti, nella scuola. Si trattava, in breve, di un discreto richiamo a ridiscutere e porre in situazione permanente di crisi la nostra presenza, il nostro personale programmatico impegno nella scuola. Non si è buoni docenti, lo sappiamo bene, se il nostro insegnamento si cristallizza in modalità e formulazioni comodamente ripetitive.

La capacità di rinnovarci e rimuovere il nostro modo di colloquiare con gli allievi è tuttavia stremante. E' proprio in questo aspetto della nostra funzione docente che, del resto, più si avverte il pulsare e il mutare (non necessariamente in meglio, o in quello che noi riteniamo tale) della società,

di cui la mutevole realtà del corpo docente è, in questo caso sì, lo specchio.

Pedagogia, psicologia, didattiche disciplinari ci aiutano a dare alcune, anche importanti, risposte a questi sempre nuovi bisogni. E tuttavia non sono certo tutto quel che ci serve perché al centro del rapporto con gli allievi ci siamo noi, uno per uno, con la nostra personalità tutta intera e non è certo «mascherandoci» da bravi maestri coi «costumi di scena» suggeriti dalle «materie professionali» che riusciamo ad essere realmente, profondamente diversi da ciò che in realtà siamo con le nostre virtù e i nostri difetti.

Il detto latino «vir bonus dicendi peritus» sintetizza i due aspetti del problema. «Dicendi periti» lo siamo per la buona conoscenza dei contenuti e metodi d'insegnamento della disciplina e per la perizia professionale nel colloquiare e riuscire a interessare e coinvolgere gli allievi. Ma «boni viri» non lo siamo solo perché sappiamo che cosa e come insegnare una o più discipline. Perché l'operazione pedagogica, formativa, riesca al meglio, ciò che devo continuamente rinnovare, tener fresco, giovane, disponibile, entusiasta, è me stesso. Certo, dalla scuola, dagli allievi, stimoli ne vengono; in tal senso il rapporto non è unidirezionale. Ma la scuola, se siamo come siamo buoni maestri, ci sprema (come limoni, lo diciamo spesso) e può anche alla lunga stritolarci. Di qui la ben nota necessità del ricorso a quella più o meno elementare forma di igiene mentale che nella sua modalità più banale e comune è il riposo, più o meno prolungato e variamente impegnato, ma che nel suo aspetto più produttivo consiste in un diverso approccio alla stessa disciplina insegnata, comunque al nostro modo di essere nella scuola. E' quel che in più di un'occasione abbiamo definito capacità di tener la testa fuori dall'onda, per continuare a nuotare senza farci travolgere. Gli

esempi che se ne danno in questo numero di «Collegamento» ci pare esemplificano questa voglia e capacità in docenti che anche per questo si collocano il più delle volte come «referenti» per i colleghi, ai quali possono restituire la voglia di spendersi e rinnovarsi proprio perché essi stessi ne danno testimonianza coerente e concreta.

I percorsi qui attestati non sono certo esaustivi della realtà cantonale; se li proponiamo all'attenzione dei colle-

ghi è solo per ricordare non tanto a loro (che già il più delle volte li conoscono) quanto ai lettori «non professionali» della rivista che «revisione», «riforma», «rinnovamento» sono per il corpo docente come per i dirigenti del sistema scolastico un obiettivo non solo desiderato ma attuabile e individualmente attuato.

Angelo Airoidi  
Giulio Guderzo  
Gianni Tavarini

## Una «scheda-questionario» per la pinacoteca Züst di Rancate

di Mariangela Agliati Ruggia  
Insegnante nella SM di Gravesano

Spesso nel mio lavoro di insegnante, che esercito accanto alla mia attività di conservatrice della Pinacoteca Cantonale Giovanni Züst di Rancate, mi ritrovo a mettermi nei panni dell'allievo. E mi chiedo quello che io ho avuto in passato dalla scuola. Ho imparato? Mi sono annoiata? Ero disattenta? Così, scavando nella memoria, ho provato a vedere quello che io mi ricordavo delle gite scolastiche. Qualche visita nei boschi, a Lucerna al Museo dei Trasporti, allo zoo di Basilea. E nei musei? Credo di non esserci mai stata; o se per caso qualche volta ci sono stata, il totale oblio è un segno che le eventuali visite non hanno suscitato in me niente di speciale e di incisivo. Per questo motivo il lavoro svolto in Pinacoteca per cercare di coinvolgere le scuole è per me stata, fin dai primi tempi un'esigenza molto sentita.

La Pinacoteca (un museo statale di non grandi dimensioni, frutto di una donazione, situato a due passi da Mendrisio, da cui si può venire a piedi con una non spiacevole passeggiata di dieci minuti) non è stata finora meta molto ambita nelle cosiddette gite scolastiche, o meglio nelle giornate studio. Per questo motivo si è ritenuto opportuno di preparare delle schede formulario per poter favorire la visita. Autori delle schede sono due insegnanti della Scuola media di Breganzona: Graziella Corti e Gregorio Pedrolì.

Si è badato soprattutto a coinvolgere emotivamente l'allievo, a renderlo attento al «bello», ad aiutarlo a «ca-

pire», ma soprattutto a «scoprire», anche mediante il gioco. Lo scopo di questo lavoro è stato quello di non rendere noiosa la visita, ma di far provare piacere al ragazzo.

Parecchi sono i modi per presentare un museo, la collezione permanente, le esposizioni temporanee. Si può partire dal punto di vista storico, da quello squisitamente artistico, oppure dallo stesso gioco, per stimolare la fantasia e il gusto dei ragazzi ed è in questo ultimo che si è tentato di operare. Naturalmente i formulari non sono definitivi in assoluto (molti possono essere gli altri modi di operare). In questo ordine di idee hanno proceduto i due insegnanti, uno di storia, l'altro di disegno. Ma in un'altra maniera, con aggiunte, tagli, rimaneggiamenti, con un approfondimento su un singolo autore, potrà procedere un altro insegnante ancora.

Il museo ha la funzione di fornirsi allo sguardo: non per nulla etimologicamente significa «Luogo sacro alle Muse», le dee che aiutano gli uomini a creare. Perciò nella visita di un museo non bisognerebbe essere trascinati dall'imposizione dell'insegnante, ma comportarsi come fruitori attivi di un bene che ci appartiene. Dice bene Pinin Carpi nel suo testo *Alla scoperta dell'arte*: «E' certo che, belli o brutti che siano, i musei conservano alcune delle cose più belle che gli esseri umani abbiano conservato».

Insomma: un invito a vedere la Pinacoteca per poi discutere insieme «bella o brutta», «interessante o

noiosa». Le scommesse sono aperte.

Si è voluto sperimentare con alcune classi di scuola media l'utilizzo di un questionario inteso come strumento di aiuto e di stimolo alla fruizione del museo. Si è trattato perciò di preparare un materiale didattico specifico al luogo espositivo e al grado di preparazione degli allievi. La scheda, oltre ad essere disponibile a chi ne fa richiesta, può diventare l'occasione per un confronto con altre esperienze concernenti l'educazione all'opera d'arte.

La Pinacoteca riunisce le opere di artisti dal XVII al XX sec., originari delle terre che nel 1803 vennero a costituire il Cantone Ticino ed è caratterizzata da un cospicuo numero di tele del Rinaldi. Si riscontra pertanto una certa sproporzione quantitativa (e qualitativa) rispetto agli altri autori esposti, in primo luogo per quello che riguarda l'opera del Serodine e del Petri.

Per questo motivo si è dato maggiore spazio a questi ultimi, sottolineando in tal modo la loro maggiore importanza artistica rispetto agli altri artisti presenti nel museo. Si è cercato inoltre di formulare le domande in modo variato, privilegiando più l'osservazione che l'«interpretazione», toccando (entro i limiti imposti dalla specificità delle opere esposte) le metodologie della pittura, i soggetti, l'iconografia, ecc., non insistendo troppo nella collocazione storico-artistica di difficile comprensione a ragazzi di scuola media.

Il questionario è stato sperimentato l'anno scorso con tre classi di terza media. I ragazzi (che non erano stati preparati in precedenza) hanno lavorato durante tre pomeriggi differenti per circa due ore. Ogni gruppo ha iniziato partendo da una sala diversa in modo da non disturbarsi a vicenda. Al termine del lavoro hanno avuto la possibilità di rivolgere alla conservatrice del museo domande e osservazioni. L'esperienza (da considerarsi positiva) si è poi conclusa con la correzione comune e con un momento di riflessione e di discussione in classe. Ciò che è emerso, è la scarsa frequentazione di musei e di mostre (specialmente di arte figurativa). Ma nonostante tutte le difficoltà che possono insorgere, l'approccio (magari non troppo tedioso) all'opera d'arte resta un obiettivo culturale che la scuola deve assumersi.

Cerca il quadro del pittore **Giovanni Serodine**



Giovanni Serodine, San Pietro in carcere

Descrivi il soggetto del dipinto.

Perché il pittore ha messo questi oggetti?  
Cosa potrebbero rappresentare?

Chi è l'artista? Quando è vissuto?  
Quanti anni ha vissuto? Dov'è nato?

Qual è la fonte di luce rappresentata nel quadro?  
Quale effetto o sensazione crea questa luce?

Osserva attentamente le mani e la barba del vecchio.  
Il pittore le ha dipinte in modo diverso. Come?

Quali colori predominano nel quadro?

Come definiresti il volto del vecchio?

Scegli tra i seguenti aggettivi:

umano	comico	gioviiale
grottesco	terreno	assorto
popolano	aristocratico	scorbutico
veristico	contadino	comune
sereno	familiare	particolare
pio	pensoso	antipatico
curioso	sfuggente	angelico
riflessivo	diffidente	paterno
simpativo	enigmatico	inquietante
bonario	avvenente	raccolto
infantile	rugoso	rassicurante
sofferto	lunatico	imbronciato
dolce	ascetico	funereo
sentimentale	romantico	...

C'è un pittore che puoi riconoscere da:  
– colori: utilizzo dell'azzurro e del rosso  
– il cielo come sfondo  
– il soggetto: predomina la figura  
Come si chiama?

Di dov'era?

Quando è vissuto?

In questa pinacoteca quanti quadri suoi ci sono?

Che genere di personaggi dipinge?

Osserva gli abiti dei personaggi, cosa puoi notare?

Osserva i volti, come li potresti definire?

- spirituali
- spiritosi
- comuni

**Cerca i seguenti quadri:**

**No. 4**

Titolo: «Indigena della Terra del Fuoco»  
Autore: A. Feragutti Visconti (Pura 1850 – Milano 1924)

Perché in questo ritratto il viso è così rosso?

**No. 379**

Titolo: «La raccolta delle ostriche»  
Autore: L. Rossi (Lugano 1853 – Tesserete 1923)  
Che cosa stanno facendo le persone raffigurate?

Il quadro ti suggerisce una situazione atmosferica particolare? Quale e da che cosa lo deduci?

Si tratta di un paesaggio marino. Che mare potrebbe essere? Il Mediterraneo o le coste dell'Atlantico?

**No. 59**

Titolo: «La polenta ai grotti di Tremona»  
Autore: A. Rinaldi (Tremona 1816 – 1875)  
In questo quadro tre personaggi stanno mangiando.  
Come definiresti la scena?

- Drammatica
- Umoristica
- Religiosa
- Realistica

**No. 40**

Titolo: «Ritratto dalla carta squarciata»  
Autore: A. Rinaldi (Tremona 1816-1875)  
Che cosa trovi di particolare o di curioso in questo quadro?

Luigi Rossi, La raccolta delle ostriche



**No. 51**

Titolo: «Il pittore nello studio»  
Autore: A. Rinaldi  
Che personaggi vedi nel quadro?

Da dove proviene la luce che lo illumina?

**No. 71**

Titolo: «Veduta di Ginevra»  
Autore: A. Rinaldi  
Come ha reso il pittore la sensazione di «profondità»?

Quali edifici puoi evidenziare?

In questo museo ci sono diversi quadri che raffigurano dei bambini.

In quali atteggiamenti sono ritratti? (Elencane alcuni)

«Magnolie», «i papaveri», «fiori di campo».  
Sono tre titoli di quadri che hanno per soggetto i fiori.  
Quale di questi quadri ti piace di più? Perché?

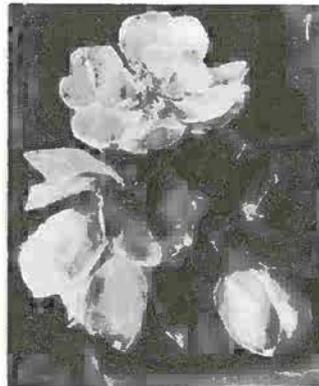
**No. 91**

Titolo: «Una sibilla»  
Autore: A. Rinaldi  
A differenza di tutti gli altri quadri, questo non è stato dipinto con i colori ad olio ma è un affresco staccato da un muro.  
Che cosa vuol dire «affresco»?

Che differenza noti tra i colori ad olio e i colori utilizzati nell'affresco?

Sai che cosa significa il termine «sibilla»? (scrivi un sinonimo)

Gioachino Galbusera, I papaveri



Ugo Cleis, Magnolie

**Questionario**

1. Che cosa vuol dire «pinacoteca»?

2. Conosci altre parole che finiscono con «.....teca»?

3. Hai già visitato un museo d'arte o una esposizione di quadri o di sculture? (Segna con una crocetta)

- sovente
- qualche volta
- mai

4. Trovi utile visitare un museo d'arte (Rispondi possibilmente con una frase).

5. Che impressione hai avuto da questa visita?

6. C'è un quadro che ti è piaciuto o ti ha colpito maggiormente?

7. Ti sono state di aiuto le schede proposte? Avresti altri suggerimenti da dare?



# Una proposta di metodo

di Romano Bonfanti

Insegnante presso le SM di Chiasso e Riva S. Vitale

La consultazione in corso relativa alla valutazione della scuola media ha per finalità dichiarate l'analisi delle condizioni generali in cui si opera in questo settore dell'istruzione pubblica. Non sono quindi richieste considerazioni inerenti allo stato dell'insegnamento e dell'apprendimento delle diverse discipline, anche se tale eventualità non è certamente impedita né tanto meno negata.

Proponendo le riflessioni che mi appresto ad esporre non intendo quindi avviare una sorta di revisione delle procedure legate alla operatività del programma di storia, ma semplicemente mettere in evidenza che una discussione complessiva sulla scuola media può anche essere vista come un'utile occasione per riprendere un percorso analitico già iniziato con la revisione dei programmi a tutti nota. Non è assolutamente mia intenzione riprendere il discorso da Adamo ed Eva: mi preme molto di più sottolineare alcune osservazioni puntuali, magari personalizzandole un poco in base all'esperienza di lavoro con gli allievi, tratte da una recente pubblicazione che mi affretto a segnalare: Gianna DI CARO, *Insegnare storia. La disciplina, l'apprendimento, il metodo*, Milano 1992, Franco Angeli ed., pp.166.

Il libro si inserisce in un'ampia collana di proposte e di esperienze didattiche curata dal CIDI (Centro di iniziativa democratica degli insegnanti). Due parole per presentare questa associazione degli insegnanti italiani delle scuole medie e medie superiori a cui chi scrive e diversi colleghi della scuola media di Chiasso devono non poco nella realizzazione dell'esperienza didattica svolta nel corso del biennio 1990-92 con gli allievi delle sezioni terza e quarta (cfr. Scuola ticinese, no. 181, pp. 14-17).

Il CIDI è appunto un'associazione di insegnanti, delle diverse discipline scolastiche, impegnata a ricercare e a valorizzare esperienze didattiche attive. Organizzata in sedi presenti su tutto il territorio nazionale, alcune di esse si sono in qualche modo specializzate in questa o quella disciplina. Il lavoro che ho appena citato è frutto di

attività di studio e di ricerca degli insegnanti e di esperienze dirette con gli allievi svolte dalla sede di Torino. Propongo di saltare a piè pari le pur interessanti, chiare e significative osservazioni proposte dalla Di Caro a proposito dell'evoluzione e dello stato attuale della storiografia del mondo occidentale; dei diversi significati della storia e del suo insegnamento nelle scuole obbligatorie e non; nonché i precisi e stimolanti suggerimenti di carattere pratico presentati nel capitolo conclusivo del libro (segnalo per lo meno l'interessante percorso didattico centrato sulla Rivoluzione francese); mentre mi preme, in particolare, sottolineare alcuni aspetti del metodo di lavoro didattico proposto.

Si può senz'altro incominciare da un tema fondamentale e basilare che attiene allo svolgimento pratico della nostra attività con gli allievi sull'arco dei diversi anni scolastici dell'intero ciclo educativo: quali argomenti scegliere e in base a quali criteri operare delle scelte che, soprattutto per chi nutre un minimo di passione per la disciplina che insegna, non sono né facili né del tutto indolori.

Ma portare a compimento delle scelte è un'operazione inderogabile, perché è pacifico che non si può immaginare un insegnamento della storia di carattere enciclopedico ed esaustivo. Partendo dalla elementare considerazione che, negli ultimi lustri, l'insegnamento della storia si è ulteriormente arricchito, ma contemporaneamente complicato, per il notevole ampliamento non solo dei materiali di lavoro e di indagine, ma anche e specialmente dei nuovi problemi e temi di ricerca (si confronti, anche solo a titolo di pura curiosità, un manuale degli anni '60 con uno attuale!), diventa imperativo effettuare delle scelte, anche di notevole peso e consistenza.

Per agire nella maniera più razionale possibile è ovvio che non ci si può lasciare andare all'improvvisazione o peggio alla moda del momento. Ecco allora che diventa necessario fare riferimento a un preciso concetto in base al quale impostare delle opzio-

ni: quello proposto dalla Di Caro, mediato da studi recenti relativi alla psicologia dell'apprendimento, riguarda in primo luogo la discriminabilità dei contenuti. In altre parole, occorre selezionare i percorsi didattici sulla base di poche e precise idee a cui rapportarsi nella scelta e nell'organizzazione dei materiali didattici. Questo concetto della discriminabilità, cioè della necessità di ben definire e ben differenziare i contenuti dei temi che si vogliono affrontare all'interno dei programmi, deve valere in particolare per gli allievi che frequentano la scuola media.

Quando si decide di mettere in opera un processo di selezione occorre tenere presenti, dopo un'adeguata indagine, le pre-conoscenze degli allievi. Questo non deve portare a una superficiale verifica del conoscere o meno una data, un fatto storico o la biografia essenziale di un personaggio, ma piuttosto a tenere nel dovuto conto tutta quella serie di conoscenze intrinseche dovute al semplice fatto che l'allievo è ovviamente un componente attivo della società e, quindi, come tale, ha già avuto modo di confrontarsi con determinate esperienze di apprendimento: a maggior ragione in un ambiente multimediale come quello attuale.

Da ciò deriva in parte la necessità di non lasciarsi andare di fronte a una possibile serie di reazioni negative dei discenti, alla banalizzazione, alla esposizione piatta ed elementare della materia prima della storia: gli avvenimenti. Porre in primo piano la discriminabilità – sempre considerata dal punto di vista degli allievi – dei concetti e delle idee di fondo del divenire storico di un gruppo umano, di un particolare periodo, di una determinata regione geografica, serve a far risaltare quei momenti, quei fatti che, per il loro contenuto, possono dare stabilità e forza ai caratteri originali, per parafrasare il grande Marc Bloch, del vivere in società e quindi, in una prospettiva temporale, dello studio della storia.

Si è detto che gli argomenti da trattare devono essere discriminabili dai discenti non solo sulla base di quanto il docente, il manuale e tutti gli altri possibili strumenti didattici possono proporre, ma anche e forse soprattutto, in base al bagaglio di conoscenze già possedute dagli allievi, per quanto esse possano risultare approssimate e debolmente formalizzate. In un simile contesto dovrebbe risultare

più semplice il superamento di quell'atteggiamento secondo cui l'allievo, a ogni inizio di anno scolastico, viene considerato come una tabula rasa, un foglio bianco sul quale imprimere il nostro sapere. Si badi bene che questo è un fattore non secondario nel processo di insegnamento-apprendimento di quelle discipline che gli anglosassoni, con una felice espressione, indicano come «social studies» (storia, geografia, civica). Per realizzare scelte significative è anche necessario seguire un metodo che sia il più possibile chiaro e intelligibile ai discenti: tale metodo si fonda essenzialmente sul concetto degli «organizzatori». Gli organizzatori, ci dice la Di Caro, citando lo psicologo dell'apprendimento D. P. Ausubel, sono «le idee più generali e comprensive di una disciplina, quali le idee di riferimento o le categorie». Quante e quali sono le categorie fondamentali di un praticabile metodo di insegnamento-apprendimento della storia nella scuola media? Essenzialmente quattro:

- a) lo spazio geografico in cui si situano gli avvenimenti;
- b) i fatti rilevanti differenziati per tipologia (società, economia, politica, vita materiale, ...);
- c) le parole e i concetti specifici chiave;
- d) il tempo storico considerato come l'organizzatore per eccellenza, perché ordina le sequenze di eventi, misura le diverse durate degli stessi e definisce i periodi e quindi anche le grandi svolte della storia.

Questa scelta, prosegue la Di Caro, è strettamente funzionale a quello che dovrebbe essere l'obiettivo generale dell'insegnamento della storia nella scuola media: «costruire il tessuto fondamentale della conoscenza storica attorno agli organizzatori della disciplina».

All'interno della scuola media, e qui mi riferisco al secondo biennio e più in particolare all'ultimo anno, deve senz'altro scattare quel salto di qualità che dovrà portare a far intendere al maggior numero possibile di allievi che si è passati dalla storia intesa come racconto alla storia considerata come strumento di spiegazione e di interpretazione delle grandi scelte dell'umanità.

Le finalità, i compiti fondamentali attribuibili all'insegnamento della storia nell'ultimo periodo della scuola dell'obbligo, secondo la Di Caro, sono fondamentalmente quattro:

1. rafforzare la percezione del tempo storico utilizzando alcuni percorsi significativi;
2. sviluppare la conoscenza di alcuni «concetti chiave forti» di portata generale inerenti alla società, all'economia, alla cultura, alla politica;
3. utilizzare un avvenimento, scelto perché caratterizzato da un particolare concetto chiave forte, per presentare i riferimenti agli altri aspetti della storia (si eviterà così di cadere nella trappola della specializzazione, seppure a livello di scuola media, sugli argomenti scelti). Quindi, analizzato un avvenimento supponiamo eminentemente politico, non dimenticare di riferirlo e rapportarlo alla situazione socio-economica;

4. preparare e seguire con cura le esercitazioni degli allievi, proponendo loro un utilizzo degli strumenti di lavoro – la documentazione, il manuale, gli atlanti storici (altamente sotto utilizzati, questi ultimi!) – costantemente riferito alle prospettive di carattere temporale: insistendo, quando è il caso, sulle continuità e sui periodi di rottura, sulle grandi svolte della storia.

Se, infine, poniamo particolare attenzione alla necessità di insistere in maniera puntuale sul «fare» degli allievi, ritengo che l'Autrice di questo interessante volume non si risentirà se propongo di modificare la sequenza dei compiti appena citata nel modo seguente: partire dal punto 4 e arrivare al punto 2, passando per l'1 e il 3.

## L'immagine degli «altri»

di Graziella Corti

Insegnante presso la SM di Breganzona

– Guardi cosa ho portato! Ho copiato questa videocassetta dalla televisione, è un documentario su un popolo che vive nella foresta amazzonica ...

Così mi ha parlato un'allieva di prima media, abituata a portare in classe materiali e documenti, inerenti agli argomenti trattati, che trova a casa, nei musei, durante i viaggi.

– E' bellissimo, – prosegue la ragazzina – dobbiamo mostrarlo a tutti!  
– Perché?

– La foresta è affascinante, piena di animali e mille varietà di piante.

– Non è pericolosa?

– No, non credo! Poi ci sono dei popoli che vivono come i nostri antenati del paleolitico... accendono il fuoco con i bastoncini di cacao, vivono di caccia e conoscono la foresta palmo a palmo.

– Però devo dire che hanno poco pudore...

– Ah sì? E perché?

– Nel documentario si vede che non hanno vestiti, girano nudi e i bambini possono giocare rotolandosi nel fango...

– Anch'io ho un libro a casa – prosegue un compagno – che mostra delle foto di persone che vivono come selvaggi! Ma credo che non

abbiano vestiti perché è caldo e c'è molta umidità.

Il soggetto in questione era un documentario sul popolo Yanomami, che vive, nonostante la minaccia di genocidio, nella foresta amazzonica nel territorio tra Brasile e Venezuela.

All'inizio il filmato ha suscitato curiosità, ma anche imbarazzo e conseguentemente ilarità.

Il mondo dei media riversa immagini degli «altri», dei «diversi», di quelli che abitano in posti lontani, mescolando rappresentazioni con la realtà, suscitando curiosità di spettatori tranquilli e rassicurati, su una comoda poltrona.

Poi, però, questi «altri» stimolano qualche interrogativo, che va approfondendosi via via che si amplia il materiale didattico utilizzato per parlare degli Yanomami (documenti scritti, diapositive, musiche, ecc).

– Ma perché costruiscono una strada sul loro territorio? Chi la utilizza? Perché molti Yanomami sono morti di malattie negli ultimi anni? Perché un capo Yanomami è apparso nei telegiornali di tutto il mondo? Ma come vive questo popolo? Come si muove nel suo spazio? Quali valori accomuna la no-

stra e la loro cultura? Quali differenze? Quali conflitti?

Il confronto con la diversità, a questo punto, non è più solo «curiosità esotica», ma si trasforma in domanda per la formazione di un'identità, e diventa oggetto di arricchimento, in quanto pone in primo piano questioni fondamentali per ragazzi/e della scuola dell'obbligo.

Questo metodo di confronto interrogativo crescente e critico può essere una strada da percorrere durante le lezioni di storia: disciplina che impone di metterci in relazione con gli altri. Parlare di altre civiltà, di altri popoli o comunità che si sono adattati ad un ambiente modificandolo per sopravvivere, delineando modi di vivere, tecniche, credenze, valori estremamente vari e in costante trasformazione, significa anche parlare di noi e

di come ci poniamo in relazione con il mondo. Particolarmente oggi che gli scambi sono planetari, e anche problematici viste le tensioni politiche, il problema delle risorse, delle disparità esistenti, della complessità delle interdipendenze.

Si può anche aggiungere che nella cultura occidentale si è cercato, in modo sempre più scientifico, di interpretare i vari modi di vita, anche perché gli interessi economici e l'ampliarsi dei mercati potenziali hanno portato al contatto con gli altri. Ogni cultura ha avuto, ed ha, un modo di educare, di trasmettere modelli interpretativi che le corrispondono: le conoscenze apprese divengono fondamentali quando possono essere trasmesse.

Per questa ragione l'aiuto di scienze come l'antropologia culturale può essere importante (e non certo per

giustificare le diverse condizioni di vita affermando le diversità) ma perché oggi è indispensabile vedere gli altri modi di esprimersi, per trasformare la pratica educativa tenendo conto di altre esperienze.

Si tratta dunque di andare nella direzione di ricercare lo spazio per la diversità nelle esperienze umane. Insegnare storia nella scuola dell'obbligo non ha certo il fine di mostrare l'efficacia di certe conquiste delle società complesse (di cui nessuno dubita), o di fare confronti mostrando culture «lontane» per capire meglio quali percorsi abbiamo intrapreso, ma dovrebbe avere oggi anche altri obiettivi: educare al senso del valore e del rispetto per le diversità (presenti anche in un determinato tempo in una stessa società), per cercare di uscire dall'etnocentrismo, comprendendo che un sistema culturale è un prodotto della storia.

Così è possibile allargare le proprie esperienze, dialogare con un atteggiamento critico verso i nostri e anche verso altri valori, cercando di superare l'idea di «occidentalizzare» gli altri, di imporre il nostro linguaggio, le nostre abilità.

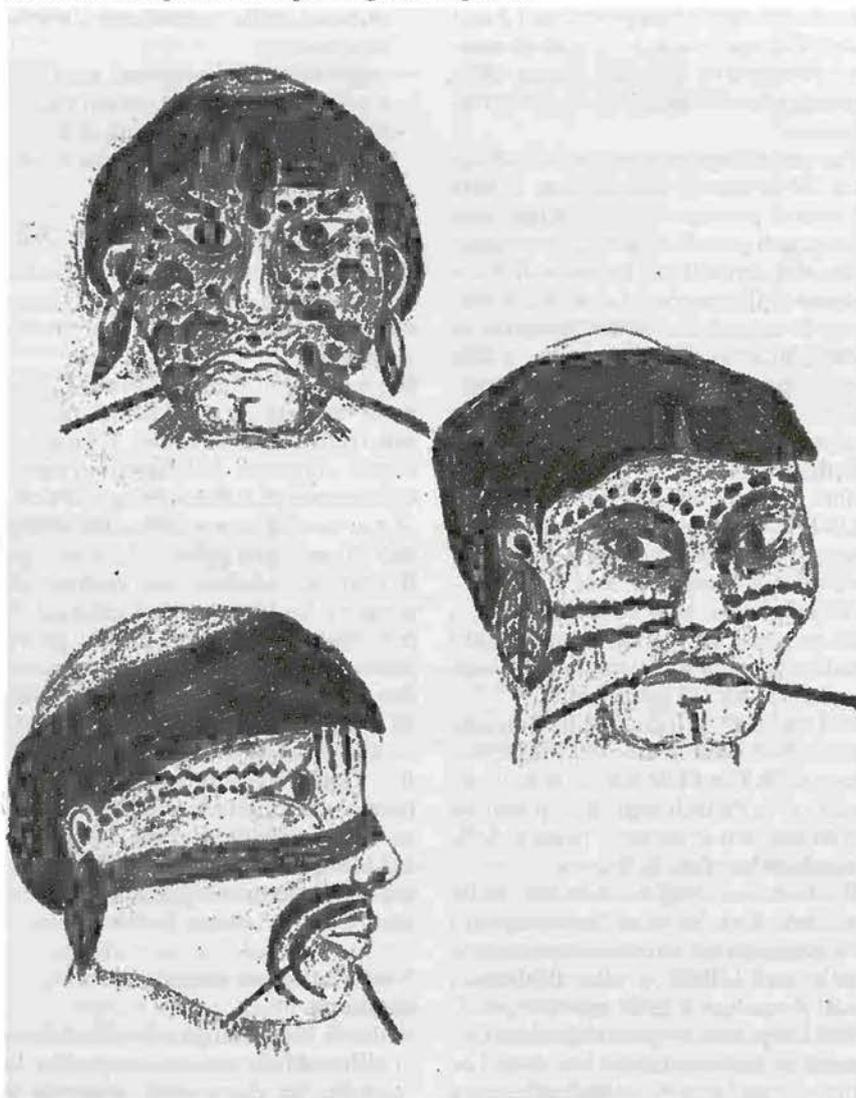
Il riconoscere «gli altri» può significare riconoscere se stessi in condizioni diverse, imparare anche a gestire la comunicazione con se stessi, imparare a cambiare superando pregiudizi e condizionamenti.

Certo per imparare ad ascoltare è necessario anche un po' di silenzio.

Come dice Todorov: «è dunque su ciascuno di noi che ricade il tentativo di far prevalere in sé la parte migliore sulla parte peggiore. Certe strutture sociali «moderate» facilitano questo compito; altre «tiranniche» lo rendono più complesso: bisogna far di tutto perché le prime abbiano la meglio sulle seconde; ma nessuna dispensa dall'impegno che tocca al singolo individuo, perché nessuna conduce automaticamente al bene. La saggezza non è né ereditaria né contagiosa; la si può più o meno raggiungere, ma sempre e solamente soli(e), non per il fatto di appartenere ad un gruppo o ad uno Stato. Il miglior regime del mondo non è mai altro che il meno malvagio e, anche se si vive in esso, tutto resta ancora da fare. Apprendere e vivere con gli altri fa parte di questa saggezza»<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> T. TODOROV, *Noi e gli altri, la riflessione francese sulla diversità umana*, Torino, Einaudi, 1991, p. 466.

Maria Elena, La pittura sul corpo, disegno da diapositiva



## A S. Pietroburgo sulle tracce dei Malcantonesi

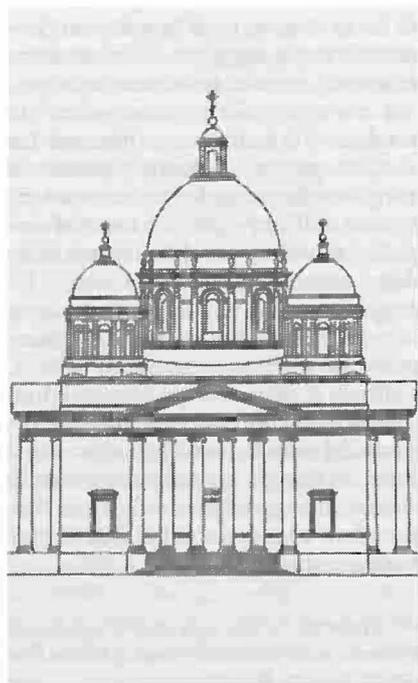
di Bernardino Croci Maspoli  
Insegnante presso la SM di Savosa

Cosa può spingere un museo etnografico regionale a buttarsi nell'avventura di creare rapporti di collaborazione con l'Accademia russa delle scienze e con l'Archivio storico centrale di S. Pietroburgo? Il caso e la volontà.

Il caso di incontrare in servizio militare il figlio di un alto funzionario dell'UNESCO di Parigi e la volontà, espressa sin dal momento della fondazione, di non situare il Museo del Malcantone al centro del mondo, vedere nella valle della Magliasina un universo a se stante – un rischio per niente remoto –, bensì di leggere la realtà e la storia regionale come parte integrante della cultura e della civiltà mediterranea, europea, mondiale (obiettivo chiaramente espresso anche da nostri programmi scolastici, che potrebbero trovare nello studio dell'emigrazione un fertile terreno dove far germogliare degli spiriti aperti all'ecumene).

Da sempre quindi il Museo del Malcantone dedica particolare attenzio-

Luigi Rusca, Novo-Cerkàssk.  
Progetto originale della facciata  
della Cattedrale (1810)



ne alla documentazione di uno dei fenomeni più interessanti e importanti nella storia della regione: l'emigrazione artistica.

In effetti, come per altre terre della regione dei laghi insubrici, furono innumerevoli gli architetti, gli ingegneri, i maestri da muro, gli stuccatori, i pittori e le maestranze attive nell'edilizia che operarono nei cinque continenti, niente di meglio per sentirsi legati con il grande mondo (v. Tavola sinottica).

Molto è stato fatto per studiare questo fenomeno, ma molto resta ancora da fare.

Ora che la situazione internazionale rende più facili i rapporti con i Paesi dell'Europa orientale, si aprono nuove prospettive che, nel limite delle nostre possibilità, desideriamo sfruttare.

Per queste ragioni e grazie ad una serie di fortunate circostanze, è nata l'idea di promuovere e sostenere una ricerca di grande respiro, riguardante uno dei capitoli più importanti della storia dell'emigrazione malcantonese: il contributo delle maestranze malcantonesi all'edificazione e allo sviluppo della città di S. Pietroburgo. Grazie alla decisiva e del tutto gratuita collaborazione del dott. Gerardo Bolla e al successivo intervento del dott. Kouzminov, direttore della sede UNESCO di Venezia, il nostro Museo, con il sostegno della Pro Malcantone e l'approvazione dell'autorità cantonale, ha potuto dare avvio a un progetto di ricerca, caratterizzato dall'esplorazione sistematica degli archivi storici di quella città.

Nel luglio 1991, il dott. Bolla e un rappresentante del Museo del Malcantone e della Pro Malcantone si sono recati a S. Pietroburgo per prendere contatto con le autorità russe e definire la prima fase di lavoro.

Il direttore dell'Accademia delle scienze, dott. Sovolev, ha consigliato di rivolgersi all'Archivio storico centrale dell'URSS e alla Biblioteca dell'Accademia delle scienze: in effetti i rispettivi responsabili, dott. Gerasimov (ora sostituito dal dott. Lapin) e dott. Leonov, hanno dato prova

di grande disponibilità, assicurando la loro collaborazione, subito concretizzata in una relazione inviata nel mese di settembre 1991 e nella quale si elencano i fondi d'archivio che riguardano in particolare gli architetti malcantonesi attivi a S. Pietroburgo fra il XVIII e il XIX secolo (Trezzini, Visconti, Quadri, Rusca).

Si tratta di documenti in gran parte inesplorati, grazie ai quali si potranno ottenere informazioni di grande importanza sulla nostra emigrazione artistica in generale e sui personaggi citati e sulle maestranze che con loro hanno collaborato in particolare.

Al lavoro, previsto sull'arco di 3-4 anni, si sono dati due obiettivi generali:

- copiare, tradurre e pubblicare i documenti più importanti, cioè quelli che più di altri danno informazioni sulla vita e sulle opere degli architetti malcantonesi a S. Pietroburgo, sui loro rapporti coi committenti, sulle maestranze da loro chiamate;
- organizzare nei prossimi anni una o più mostre con i materiali più significativi, che le autorità di S. Pietroburgo si sono già dichiarate disposte a prestare.

Date queste premesse, il 14 e 15 maggio 1992 si è quindi tenuto a Curio un importante incontro che ha riunito tutte le persone coinvolte nel nostro progetto.

In particolare, abbiamo avuto l'onore di ospitare tre personalità provenienti dalla Russia: il dott. V. Gerasimov, direttore dell'Archivio storico centrale di S. Pietroburgo, il dott. V. Leonov, direttore della Biblioteca dell'Accademia russa delle Scienze e il dott. K. Malinovski, ricercatore presso l'Archivio storico centrale di S. Pietroburgo. Hanno inoltre preso parte alle discussioni il già menzionato dott. G. Bolla, consulente UNESCO e già vice direttore generale dello stesso, i signori Jauch, Ghiringhelli e Gaggioni, a nome del Dipartimento istruzione e cultura del Cantone Ticino e rappresentanti del Museo del Malcantone, della Pro Malcantone, del Museo cantonale d'arte di Lugano e della Galleria Gottardo.

**Sono state prese importanti decisioni:**

- da S. Pietroburgo si invieranno all'Archivio storico cantonale le copie dei documenti, trascritti e

MUSEO DEL MALCANTONE							
<b>MALCANTONESI EMIGRATI IN RUSSIA</b> <i>secoli XVII-XX</i> <b>TAVOLA SINOTTICA</b>							
COGNOME	NOME	COMUNE	NASCITA	MORTE	DATA EMIGRAZIONE	OPERA O LUOGO	OSSERVAZIONI
Antonletti	Jacopo	Sessa	1730 ?	1801-1803?	1784 addetto al Peterhof	Lavora al convento A.Nevskij	
Avanzini	?	Curio			A Odessa nel 1819		mastro
Bartolacci	Vincenzo	Sessa				Architetto	Sposa la figlia dell'arch.Rastrelli
De Stefani	?	Aramo	?	?	1654	SS.Pietro e Paolo,Novgorod	stuccatore
Del Brenno	Jacopino	Breno ?	?	?	?	Palazzo del Consiglio,Kiev	assistente
Maestranze di Curio		Curio			Seicento	Fortificazioni di Rostov	
Notari	?	Curio	?	?	1672	Fortezza S.Wladomiro,Rostov	autore piani
Notari	Antonio	Curio				Con D.Trezzini a Pietroburgo	mastro
Pelli	?	Aramo	?	?	1654	SS.Pietro e Paolo,Novgorod	stuccatore
Pelli	Luigi	Aramo	8.3.1784	29.12.1861		Mosca,Pietroburgo,Novgorod	arch.,collaboratore di D.Gilardi
Pelli	Vittore	Aramo	27.9.1798	11.2.1874		A Odessa nell'Ottocento	scenografo
Pelloni	?	Breno	?	?	?	Palazzo del Consiglio,Kiev	mastro da muro
Quadri	Domenico	Agno	20.10.1772	2.1.1833	In Russia dal 1803	architetto imperiale	rimpatriato dopo il 1827
Quadri	Antonio	Agno ?				1725 collabora con D.Trezzini	stuccatore e intagliatore
Quadro	Galeazzo	Agno			Lascia Mosca nel 1706	1703 a Pietr. con D.Trezzini	mastro
Ramponi	Pietro	Monteggio	1840			Mosca	
Ramponi	Luigi	Sessa	1840	1908	1862-1898	Addetto ferr. Pietr.-Mosca	ingegnere-architetto
Rossi	Giovanni	Sessa				Lavora con D.Trezz. ai "12 coll."	fratello di Ignazio,architetto
Rossi	Ignazio	Sessa	1706	16.12.1780	1751-1754	Lavora al convento A.Nevskij	ancora a Pietrob. nel 1766
Ruggia	Giorgio	Pura	1832	1895		Lavora a Mosca e Pietroburgo	morto a Parigi
Ruggia	Marco	Pura	1758	1831		Pietroburgo	collaboratore del Quarenghi,arch.
Ruggia	Pietro	Pura			A Mosca nel 1837		pittore
Rusca	Giacomo	Agno	1740			Russia	
Rusca	Egidio	?			1850 a Pietroburgo		lavora alla catt. di S.Isacco a Pietr.
Rusca	Carlo Giuseppe	?			1853 a Pietroburgo		frequenta l'Acc. di B.A. di Pietrob.
Rusca	Geronimo	Agno			1767 a Pietroburgo	Capomastro	Padre di Luigi
Rusca	Francesco	Agno	1753			Architetto	
Rusca	Luigi	Agno	1758	1822		Pietroburgo,Mosca,Astakan	architetto
Rusca	Giacomo	Agno	1740		Rimpatriato nel 1791	Architetto	Figlio di Giov. Battista
Staffleri	?	Bioggio	?	?	Attivo in Russia		
Staffleri	Andrea	Bioggio	1835	1871	1854 a Pietrob.		frequenta l'Acc. di B.A.,dipl.1859
Tonino	?	Aramo	?	?	1654	SS.Pietro e Paolo,Novgorod	stuccatore
Tosi	?	Aramo	?	?	1654	SS.Pietro e Paolo,Novgorod	stuccatore
Trezza	Carlo Giuseppe	Costa Sessa			Inizio Settecento	Collabora con D.Trezzini	
Trezza	Pietro Antonio	Astano			Inizio Settecento	Nipote D.Trezzini	architetto
Trezza	(Carlo)Giuseppe	Astano	17.10.1697	1769	1721 assistente di D.Tr.	Arch., industriale dei laterizi	nipote e genero di D.Trezzini
Trezza	Pietro	Pietrob.	1710,marzo	?		Architetto	figlio di D.Trezzini
Trezza	Domenico	Astano	1670	1734	1703	Edificazione S.Pietroburgo	(...)
Visconti	Domenico	Curio	1764	16.10.1852	Rimpatriato nel 1816	Pietroburgo,Gatchina	arch., figlio di Placido
Visconti	Placido	Curio	1754	1800	A Pietroburgo nel 1784	Pietrob.,Gatchina,Pauloski	arch., fratello di Santo
Visconti	Davide	Curio	1768	1838		Borsa Pietroburgo,1804 (...)	arch., figlio di Placido
Visconti	Santo	Curio	1752	1819	In Russia nel 1784		fratello di Placido
Visconti	Pietro	Curio					figlio di Placido
Visconti	Pietro Santo	Curio	10.10.1768	21.4.1843	Rimpatriato nel 1807		arch., figlio di Santo
Zanetti	Giov.Battista	Sessa			A Sessa nel 1741	Lavora con D.Trezzini nel 1729	

FONTI : CHIESA VIRGILIO,Lineamenti storici del Malcantone, Lugano 1961  
CRIVELLI ALDO, Artisti ticinesi in Russia, Locarno 1966

tradotti in tedesco, più interessanti riguardanti l'emigrazione Malcantonese in quella città a cominciare da quanto riguarda il suo pianificatore Domenico Trezzini;

- il Museo del Malcantone, che in futuro intende dedicare una sala all'argomento, incaricherà due ricercatori dello studio di tali docu-

menti in vista di una pubblicazione basata sia sugli stessi che sulle fonti locali (archivi privati, ecc.);

- un'importante mostra documentaria su Domenico Trezzini e una fotografica sulla città verranno allestite nei prossimi anni rispettivamente dal Museo cantonale d'arte e dalla Galleria Gottardo.

Il progetto ha così preso un avvio concreto e le prospettive appaiono assai incoraggianti anche se si dovranno reperire importanti mezzi finanziari: si ritiene comunque di avere posto solide basi per lo sviluppo degli studi su un capitolo della nostra emigrazione ancora troppo poco conosciuto.

# La formazione dei giovani dopo la scuola media

Presentiamo una sintesi dei risultati iniziali ottenuti con la ricerca longitudinale<sup>1)</sup> avviata dalla Divisione della formazione professionale unitamente all'Ufficio studi e ricerche del DIC sul tema «Formazione dei giovani dopo la Scuola Media». Si tratta degli aspetti quantitativi e qualitativi riguardanti gli allievi licenziati dalla scuola media nel giugno 1992 che, osservati prima del loro inserimento nella scolarizzazione post-obbligatoria, verranno successivamente seguiti con scadenze annuali fino all'ottenimento di un Attestato federale di capacità, di un Diploma scolastico o di una Maturità, allo scopo di individuare i fattori che ne caratterizzano l'inserimento nella vita attiva – professionale e sociale – oppure nelle formazioni superiori.

Verso fine aprile/inizio maggio, i responsabili dello studio si propongono di raggiungere nuovamente tutti i soggetti coinvolti nell'indagine, per invitarli a dare – un anno dopo – le indicazioni sulla loro situazione formativa attuale: per esigenze di rappresentatività e di attendibilità, si auspica pertanto un'accoglienza favorevole e una rispondenza completa al questionario che verrà distribuito.

## Impostazione sociologica della ricerca

Lo studio si ispira all'interpretazione più recente data all'orientamento scolastico e professionale, concepito in modo progressivo e globale, nel senso di considerare i compiti produttivi dell'individuo ma anche la sua ricerca di uno stile esistenziale proprio, aderente alle esigenze di una vita pubblica e privata consapevole. In altri termini, ci preoccupiamo cioè simultaneamente di due aspetti significativi del comportamento giovanile – l'apprendimento scolastico-professionale e l'apprendimento ideologico-sociale – nell'ambito di quel periodo di inculturazione compreso fra il 15° e il 19° anno di età, corrispondente ad una fase molto importante della transizione famiglia-scuola-società. In questo senso, è stato dunque adottato il criterio consoci-

tivo longitudinale – cioè evolutivo – che, con scadenze ricorrenti, ci consente di registrare le costanti e le mutazioni più indicative del divenire individuale e generazionale a cui siamo interessati.

## Aspetti metodologici

Contando su un campione rappresentativo di quasi 1500 soggetti estratti casualmente dall'intera popolazione sperimentale<sup>2)</sup>, lo studio considera due ordini di caratteristiche. Si tratta, da un lato, delle loro condizioni personali, familiari e scolastiche (resi-

denza, sesso, nazionalità, livello socio-culturale dei genitori, attitudini intellettuali, corsi seguiti a scuola, età scolastica<sup>3)</sup>, ecc.) che chiamiamo «variabili indipendenti», poiché ritenute responsabili di ogni comportamento riguardante gli adolescenti osservati. Dall'altro, siamo pure interessati ai loro stessi comportamenti, ossia alle scelte scolastiche e professionali che essi compiono, ma anche ai valori, alle convinzioni, agli atteggiamenti, alle aspettative e ai progetti per il futuro che essi condividono: insieme di caratteristiche che chiamiamo «variabili dipendenti». Va sottolineato inoltre, che con la presentazione dei risultati «iniziali» della ricerca (caratteristiche della popolazione sperimentale quando si trovava in quarta media), oltre che mettere in evidenza una circostanza di ri-

Tabella 1  
Scelte scolastiche e professionali post-obbligatorie

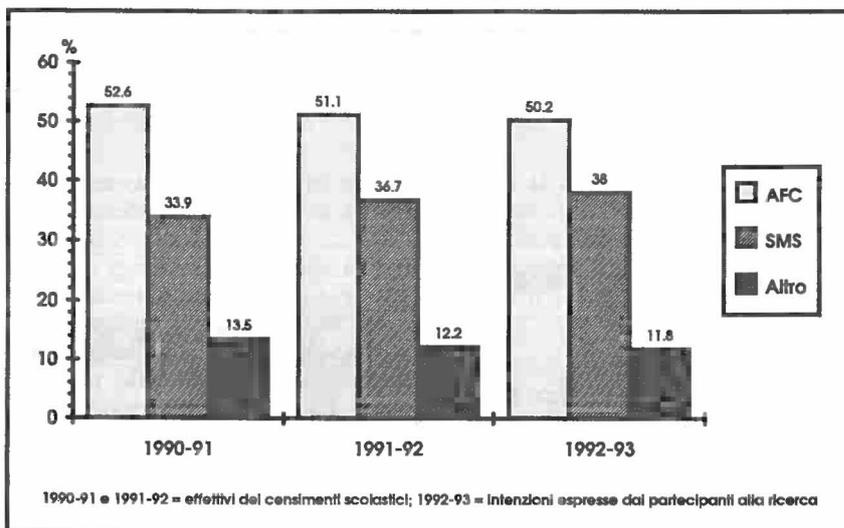


Tabella 2  
«Cose che contano nella vita»

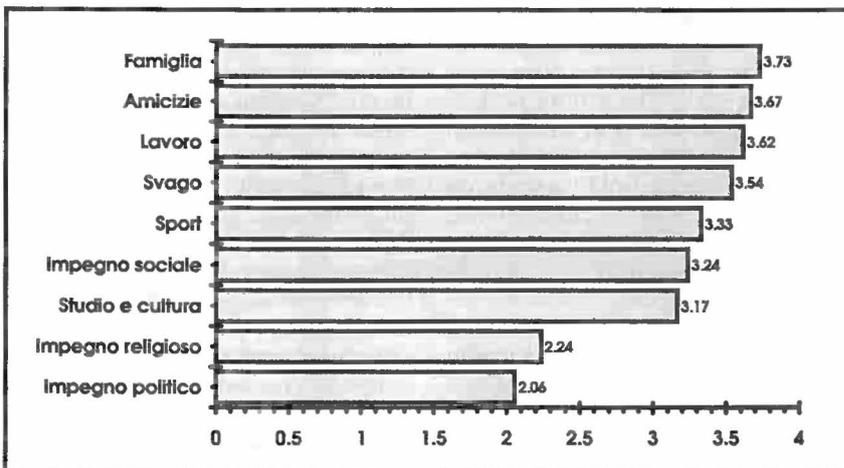


Tabella 3

Attività del tempo libero

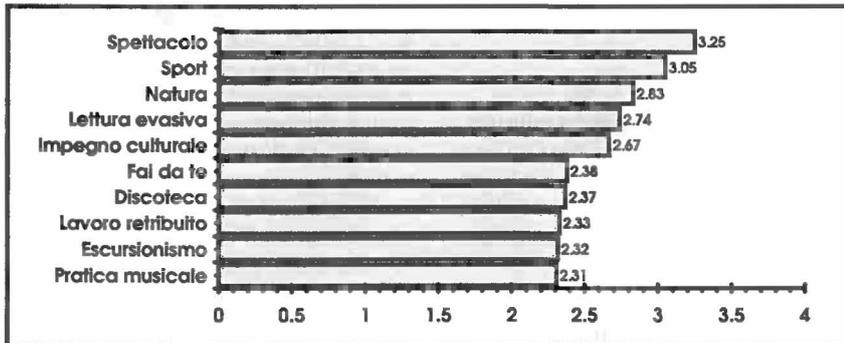
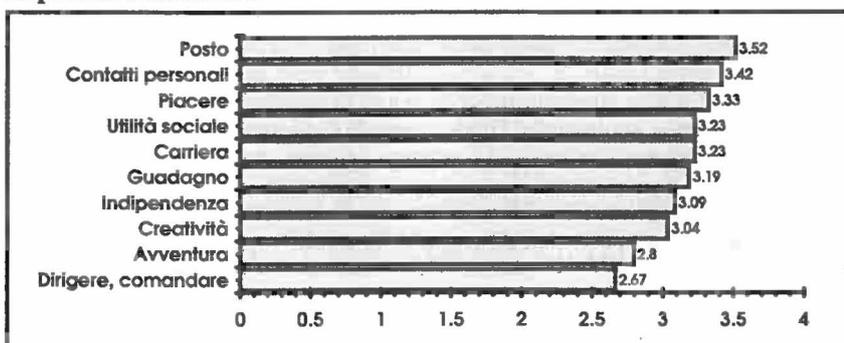


Tabella 4

Aspettative dal lavoro



ferimento valida per tutta la durata dello studio, riteniamo di poter individuare anche alcune interpretazioni di fondo riguardanti la categoria giovanile considerata, ossia l'adolescenza.

**Orientamento scolastico e professionale**

Le intenzioni di formazione scolastica o professionale espresse dai soggetti in quarta media sono state confrontate con le scelte effettive corrispondenti degli ultimi due anni. Ne emerge la conferma di due importanti fenomeni già noti. Innanzitutto il processo della «licealizzazione» in contrapposizione a quello di una progressiva erosione del settore professionale (v. Tabella 1) e, in secondo luogo, il condizionamento delle due grandi opzioni post-obbligatorie da parte dei fattori socio-culturali che tendono a privilegiare chi sceglie le Scuole medie superiori<sup>4</sup>: proporzionalmente, ad esse sono soprattutto interessati gli allievi dei centri e delle zone meno periferiche, gli svizzeri, le femmine ma, in particolare, i soggetti appartenenti ai ceti culturalmente più evoluti. Con un'analisi più critica dei risultati, osserviamo tuttavia an-

che un fatto meno conosciuto e meritevole di particolare attenzione: si tratta delle risorse scolastiche e attitudinali rappresentate dai giovani dotati (livelli 1 e attitudini medio-superiori) che, in quarta media, hanno espresso l'intenzione di scegliere una formazione professionale piuttosto che una Scuola media superiore. Corrispondono sicuramente a quello strato giovanile meglio predisposto al conseguimento di una maturità professionale, dunque da incoraggiare in questo senso.

**Tratti di personalità**

Gli allievi partecipanti al nostro studio sono stati pure invitati ad esprimersi su alcuni *valori* cui ciascuno tende a ispirarsi nell'organizzare la propria esistenza e su alcune *convinzioni* riguardanti importanti problemi di attualità; si è pure chiesto loro di pronunciarsi con quali *atteggiamenti* ritengono di affrontare abitualmente la realtà e sostenere la comunicazione con gli altri, con quali *inclinazioni* tendono ad orientarsi nel tempo libero, indicando anche quali sono le loro *aspettative* e i loro *progetti* per il futuro. Eccone alcune tendenze rilevanti.

**a) Valori**

Fra le cose *che contano nella vita* (v. Tabella 2), vengono ritenute prioritarie la «famiglia» e le «amicizie», senza condizionamento di variabilità alcuno. D'altra parte, se il «lavoro» ottiene pure interessi dominanti prima dello «svago» e della «pratica sportiva», vengono comunque relegati agli ultimi posti della graduatoria gli impegni ritenuti maggiormente vincolati alle convenzioni, ossia quelli di natura religiosa e quelli politici. Analogamente, anche considerando le *concezioni esistenziali*, gli adolescenti intervistati tendono a privilegiare l'importanza dei sentimenti: sono infatti i «legami affettivi» che ottengono il loro voto più elevato, prima di quello attribuito al «comportamento», all'«immagine di sé» e agli «interessi economici», pur dovendo ammettere che ciascuna opzione viene influenzata diversamente dalle variabili indipendenti prese in considerazione (residenza, sesso, nazionalità e caratteri culturali).

**b) Convinzioni**

Sono state accertate le convinzioni dei quindicenni su due problemi di grande attualità: il *significato di progresso* e quello dell'*uguaglianza fra i sessi*. Nel primo caso, benché nuovamente condizionate da tutte le variabili indipendenti, predomina l'interpretazione di natura tecnologica (progresso inteso come miglioramento scientifico e tecnologico 56.2%) su quella umana (progresso inteso come miglioramento qualitativo dell'uomo 34.5%), mentre le incertezze riguardano il 10.3% dei soggetti. Si tratta di una convinzione apparentemente contraddittoria con le scelte di valore appena commentate, dunque meritevole di un'analisi più approfondita, benché si debba ammettere che la prima opzione (miglioramento tecnologico) non esclude necessariamente la seconda (miglioramento umano), se intesa come premessa per uno sviluppo sociale più dinamico. Nel secondo caso, si hanno invece risposte decisamente ambigue, malgrado l'attuale sensibilizzazione promossa in favore del postulato costituzionale sulla parità. L'uguaglianza fra i sessi viene infatti percepita in modo nettamente maggioritario quando ci si riferisce alle opportunità «verticali» offerte dal lavoro e alla distribuzione dei ruoli in famiglia (rispettivamente eguaglianza 83.4% e 72.1%, priorità maschile

o femminile 16.6% e 28.0%), mentre predomina il concetto tradizionale della differenza fra i sessi quando si evocano gli aspetti «orizzontali» in campo professionale (differenza 67.2%, eguaglianza 32.8%). D'altra parte, in molte risposte date al questionario, emergono ripetutamente immagini convenzionalmente maschili (pratica sportiva, attività costruttive, escursionismo, carriera, guadagno, funzioni dirigenziali) e femminili (pratica musicale, impegno religioso, contatti con i bambini, inclinazione sociale).

### c) Atteggiamenti

Riunendo in un'unica variabile dicotomica alcuni atteggiamenti con cui le persone interpretano e affrontano abitualmente la realtà, abbiamo definito «autodeterminati» gli ottimisti-progettuali-impegnati da un lato e «fatalisti» i pessimisti-passivi-affidati alla fortuna dall'altro. Ebbene, in questo senso, i nostri soggetti prediligono largamente l'atteggiamento dell'*autodeterminazione* (autodeterminati 82.0%, fatalisti 13.7%, incerti 4.3%), ossia l'impegno per scelte e decisioni raggiunte in modo autonomo, che risulta comunque strettamente dipendente dalle loro caratteristiche culturali parentali e attitudinali. Considerando inoltre la predisposizione degli adolescenti intervistati al *bisogno di comunicare*, essi si pronunciano in modo quasi esclusivo per l'atteggiamento «comunicativo» (comunicare: 95.5%, stare da soli: 4.5%), manifestando in modo altrettanto dominante la loro apertura verso i coetanei (81.6%) e minimizzando questo bisogno verso i bambini (6.1%), gli adulti (3.7%), gli anziani (0.2%) e gli «altri» (8.3%). In particolare, benché siano auspicabili ulteriori approfondimenti anche in questo caso, abbiamo comunque una misura obiettiva indiretta del distacco che separa emotivamente l'adolescente dall'adulto.

### d) Inclinazioni, aspettative, progetti

Solo per quanto concerne le *attività del tempo libero* (v. Tabella 3) emerge un'opzione ritenuta prioritaria e condivisa contemporaneamente da tutti i soggetti senza condizionamento alcuno: è l'interesse per lo spettacolo, inteso in tutte le sue forme pubbliche, private, musicali, sportive, cinematografiche, teatrali, televisive. Altrimenti, anche nelle *aspettative dal lavoro* (v. Tabella 4), nei *progetti*

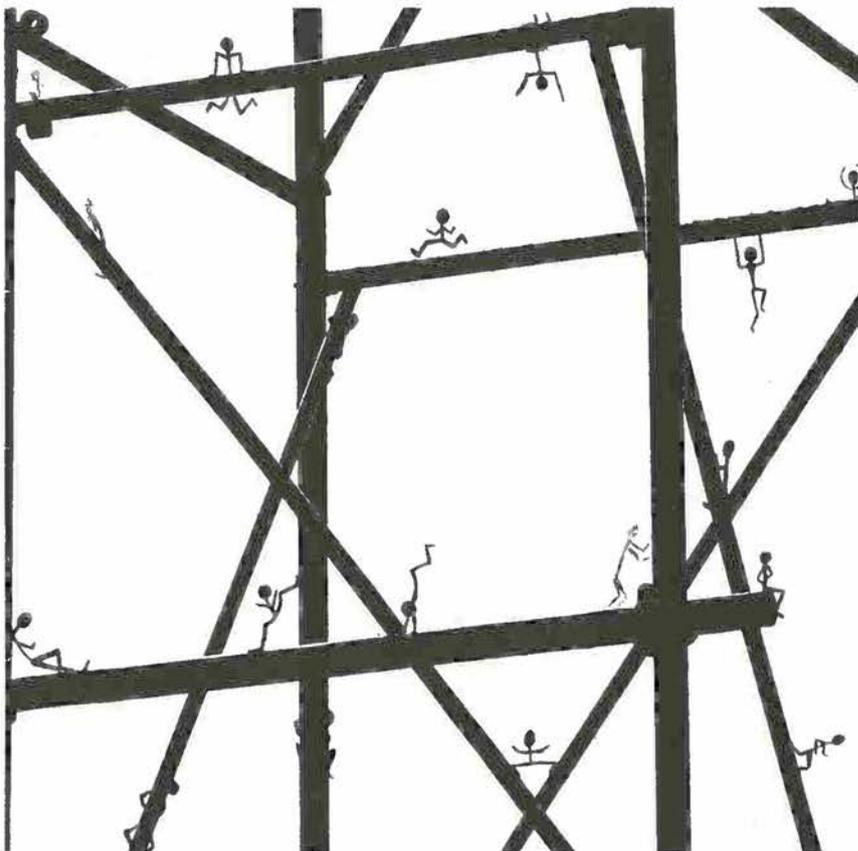
*di vita* (formare famiglia, 40.6%, vivere in modo autonomo 36.7%, stare con i genitori 12.7%, stabilirsi in un Paese economicamente avanzato 2.5% o nel Terzo Mondo 1.4%, altra scelta 6.1%) e nel concetto di *famiglia ideale* associato al numero dei figli graditi, le risposte risultano tendenzialmente sempre influenzate dal sesso, dal ceto culturale di appartenenza, dalle capacità scolastiche e dalle attitudini. Si tratta sicuramente di circostanze in cui i vari processi di socializzazione agiscono in modo più determinante che altrove.

### Considerazioni conclusive

Le caratteristiche iniziali della nostra popolazione sperimentale (licenziandi di quarta media) ci consentono innanzitutto di formulare alcune interpretazioni di fondo riguardanti l'adolescenza ticinese. Essa, da un lato, sostenendo una *crisi di identità personale*<sup>5)</sup> sicuramente debole, si presenta insistentemente come un *insieme pluralistico di sub-culture adolescenziali* predisposte ad una di-

stribuzione sociale classica, gerarchica, dei ruoli e delle competenze (formazione, conoscenze, esperienze, compensi, potere, consumi, ecc.). Dall'altro, dimostrando invece di attraversare una *crisi di identità sociale* particolarmente forte, si esprime come *generazione giovanile compatita* che, sul piano dei sentimenti – dunque indipendentemente da ogni influsso di natura culturale – dissente in modo tendenzialmente univoco dagli esempi di individualismo, di incomunicabilità e di impotenza affettiva trasmessi dalla classe adulta. Si tratta di un comportamento «non verbale» molto esplicito, tendente a sollecitare un mutamento di natura sociale. La ricerca ci ha permesso inoltre di scoprire l'investimento di apprezzabili risorse intellettuali e di motivazioni alla carriera nel settore della formazione professionale<sup>6)</sup>. Riteniamo che quest'ultimo rappresenti una premessa dinamica di mobilità socio-culturale finora misconosciuta, dunque da conoscere meglio e da valorizzare. Infine, la straordinaria ricchezza di informazioni già presenti

Da Résonances, aprile 1992



fin dall'inizio nella nostra popolazione sperimentale, arricchita annualmente dagli aggiornamenti menzionati, ci suggerisce di anticiparne le prospettive di studio: alludiamo, dal *punto di vista descrittivo generale*, alla presentazione progressiva e realistica dei comportamenti giovanili sia nella formazione scolastica e professionale post-obbligatoria, sia nel processo di identificazione ai tratti di personalità meglio condivisi; dal *punto di vista analitico*, alle valutazioni di natura causale sugli aspetti dell'adattamento e del disadattamento alle strutture di formazione (successo, insuccesso, necessità di riorientamento, abbandoni, ecc.), dal *punto di vista sociologico*, alla verifica delle ipotesi di mutamento e di mobilità sociale sottolineate in precedenza.

**Ezio Galli**

<sup>1)</sup> Ezio Galli, *La formazione dei giovani dopo la Scuola Media - Ricerca longitudinale: primo rapporto intermedio*, DFP-USR-DIC, Bellinzona 1993.

<sup>2)</sup> Come si è visto, si tratta dei licenziati dalla 4. media (1991/92), ossia di 2'852 allievi. La prima rilevazione dei dati è stata ottenuta mediante un questionario e un test attitudinale applicati individualmente nelle classi con la collaborazione delle direzioni scolastiche, dei docenti e degli orientatori. Durante il ciclo di formazione post-obbligatoria, si ricorre invece ad un unico questionario recapitato annualmente al domicilio di tutti i soggetti coinvolti nello studio e ad una serie di interviste personalizzate.

<sup>3)</sup> Durata normale della scolarità oppure con ripetizioni di classi.

<sup>4)</sup> Per un approfondimento del problema riguardante l'incidenza delle disparità sociali sulle scelte scolastiche e professionali, si veda: Cesiro Guidotti, *Disparità sociali o disparità di passaporto?* in Informazioni statistiche, UCS Bellinzona 1992.

<sup>5)</sup> La ricerca sociologica (T. Parsons, J.S. Coleman, E.Z. Friedenberg) ammette nell'adolescenza una crisi di identità ambivalente. Da un lato, quella *personale* avente funzione integrativa, nel senso di stimolare - con il superamento di problematiche storicamente costanti come la maturazione bio-psichica, la ricerca di originalità, le tensioni con i vari tipi di autorità, l'incomprensione della generazione adulta, ecc. - l'apprendimento individuale dei compiti che verranno assunti dai giovani nel loro progressivo adattamento alla società. Dall'altro, quella *sociale*, avente funzione di autoregolazione per il sistema: espressa dagli adolescenti come generazione nei confronti della classe adulta con il dissenso per le contraddizioni che caratterizzano quest'ultima, tende a sollecitare proposte di mutamento sociale.

<sup>6)</sup> Il nostro intervento su SCUOLA TICINESE, necessariamente riassuntivo, non ci consente una più ampia trattazione dell'argomento.

## Migrazioni ed educazione in contesto pluriculturale Invito alla collaborazione

E' in corso un progetto di ricerca condotto presso l'Istituto di Pedagogia dell'Università di Berna. Esso si propone di analizzare le strategie adottate, a partire dalla metà degli anni ottanta, dai sistemi educativi che si trovano a dover istruire popolazioni sempre più eterogenee dal punto vista linguistico e culturale.

Il fulcro della ricerca, diretta dalla dott. Cristina Allemann-Ghionda, è costituito da sei «case-studies» su esperienze-modello o progetti-pilota, il cui scopo è espressamente quello di gestire, secondo un progetto pedagogico definito, l'insegnamento in classi linguisticamente eterogenee. I progetti-pilota saranno scelti rispettivamente in Italia, Germania e Svizzera (italofona, francofona, germanofona). La scelta cadrà su classi la cui eterogeneità deriva dall'afflusso di figli d'immigrati. Non è possibile, purtroppo, almeno per il momento, tener conto nella parte empirica di esperienze di insegnamento in regioni bilingui (quali ad esempio l'Alto Adige oppure, la Svizzera, il Vallese, i Grigioni o altre aree), né dell'insegnamento bilingue, non necessariamente legato all'immigrazione dall'estero, in aree monolingui, tali aspetti troveranno però spazio nella parte generale e teorica.

Nel testo integrale del progetto (già parzialmente finanziato da una Fondazione vicina all'Università di Basilea) sono stati formulati nel seguente modo i criteri di scelta delle esperienze da analizzare:

1. L'esperienza, che potrà essere un progetto-pilota o una classe o una scuola sperimentale a livello elementare, ha luogo durante il periodo di ricerca (1993-1995). Grazie alle sue caratteristiche e alle condizioni in cui si svolge (politica educativa, normativa, finanziamenti...), potrebbe essere generalizzata e/o istituzionalizzata.

2. L'esperienza da analizzare non è stata oggetto di valutazione scientifica né da parte del Consiglio d'Europa, né da parte della CEE, né da parte dell'OCSE. Può però essere stata ap-

poggiata da una di queste organizzazioni internazionali in quanto innovazione pedagogica.

3. I responsabili dell'esperienza sono interessati a vedere il loro modello inserito in uno studio comparato a livello europeo. Di conseguenza, sono disponibili a permettere visite, osservazioni, interviste.

4. E' possibile che in ogni progetto analizzato sia messo in evidenza un aspetto piuttosto che un altro, nel senso che in un dato contesto una determinata innovazione pedagogica è ritenuta particolarmente urgente o appropriata. Così in un progetto sarà assegnato un ruolo determinante all'insegnamento della L2, in un altro verrà assegnato un posto privilegiato al consolidamento delle lingue e culture d'origine (L1), in un altro ancora prevarranno strategie di educazione anti-razzista, oppure modelli di insegnamento della storia in senso non etnocentrico, oppure ancora modelli di «educazione all'Europa», ecc. I sei progetti-pilota potranno perciò risultare anche assai diversi tra loro. Ciò si giustifica pienamente, in quanto ogni progetto-pilota è strettamente legato al modo in cui il sistema educativo di un dato paese ha affrontato storicamente la pluralità culturale.

Con questo invito si chiede a docenti e ricercatori di voler gentilmente collaborare alla ricerca in uno dei seguenti modi:

- a) Inviando descrizioni di progetti-pilota o classi sperimentali funzionanti nel Canton Ticino e rispondenti ai quattro criteri sopra elencati.
- b) Segnalando ricerche svolte in Ticino e attinenti alla problematica in questione.
- c) Informando sull'organizzazione di seminari e convegni.

Le segnalazioni sono da inviare a: Cristina Allemann-Ghionda Presidente del Comitato di Ricerca «Educazione interculturale» della Società Svizzera di Ricerca Educativa, Wollbacherstrasse 1, 4058 Basilea tel. /fax 061 601 96 30.

# Quali sono le possibilità di ricorso che una famiglia ha in materia scolastica

## 1. Approccio generale

E' convinzione di molti, e di coloro che operano nel settore giuridico in particolare, che ancora troppe famiglie non sanno quali rimedi giuridici sono loro riservati dalle leggi e dai regolamenti attualmente in vigore e che permettono loro di far valere i propri diritti in materia scolastica. In particolare con il presente contributo cercheremo di dare alcune indicazioni generali affinché le famiglie possano muoversi con un certo agio nel complesso e frastagliato sistema giuridico della scuola.

## 2. Alcuni concetti fondamentali

### 2.1. Il ricorso

Per antonomasia il rimedio di diritto che permette di contestare decisioni o provvedimenti che ledono i propri interessi è il ricorso.

Il ricorso è il mezzo normale di protezione giuridica che il singolo ha contro una decisione di un'autorità. Ha diritto di ricorrere chiunque è toccato dalla decisione impugnata ed ha un interesse degno di protezione dell'annullamento o della modificazione della stessa.

### 2.2. Autorità di ricorso e tipi di ricorso

Nell'ambito scolastico esistono due tipi di autorità di ricorso: il Dipartimento dell'istruzione e della cultura e il Consiglio di Stato.

#### a) il ricorso al Dipartimento

Ai sensi dell'art. 92 della Legge della scuola del 1° febbraio 1990 (LSc) (entrata in vigore con l'anno scolastico 1991/92) con un ricorso si possono impugnare (=contestare) tutte le decisioni che emanano dagli organi scolastici cantonali e dagli organi preposti alla conduzione degli istituti scolastici, ovvero contro tutti i provvedimenti adottati per esempio dalle ispettrici di circondario della scuola dell'infanzia, dagli ispettori di circondario delle scuole elementari, dalle direzioni degli istituti scolastici (es. scuole medie, licei, ecc.), dagli uffici dipartimentali (es. ufficio insegnamento primario, medio, ecc). Tali decisioni riguardano per esempio il

cambiamento di curriculum scolastico, il cambiamento dei livelli nelle scuole medie, l'ammissione agli istituti scolastici, l'obbligo di frequenza scolastica, le misure disciplinari, la richiesta di frequentare una scuola al di fuori del comprensorio scolastico ecc. Il ricorso deve essere presentato entro 15 giorni dall'intimazione della decisione ed ha per legge la facoltà di «sospenderne gli effetti» (=effetto sospensivo) sino all'evasione dello stesso.

#### b) il ricorso al Consiglio di Stato

Per le stesse problematiche esposte al punto 2.2.a., giusta l'art. 93 LSc, contro le decisioni del Dipartimento che non sono dichiarate definitive dalla Legge della scuola o da altre leggi speciali (es. la Legge sulla scuola media, la Legge sulle scuole medie superiori, ecc.) è dato ricorso al Consiglio di Stato sempre entro 15 giorni dall'intimazione, e in assenza di questa dal momento della conoscenza della decisione impugnata. Le decisioni che possono essere censurate portano sulla stessa materia dei ricorsi al Dipartimento e sono suscettibili di tale rimedio giuridico in quanto presunte non conformi ai principi fondamentali del diritto, alle leggi e ai regolamenti scolastici. E' data possibilità di ricorso al Consiglio di Stato anche contro le decisioni dei Municipi e delle delegazioni scolastiche consortili (art. 94 LSc).

Le decisioni del Consiglio di Stato sono definitive salvo quando è data la possibilità di ricorrere al Tribunale cantonale amministrativo. In ultima ratio rimane data la possibilità di interporre ricorso di diritto pubblico al Tribunale federale per violazione dell'art. 4 della Costituzione federale e in particolare per arbitrio.

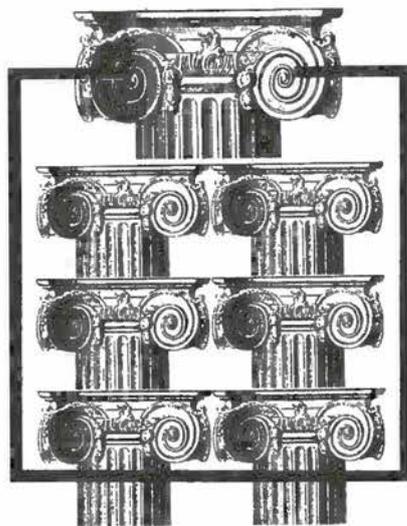
### 2.3. Procedura ricorsuale

Come già precisato in precedenza il ricorso può essere inoltrato da coloro che sono toccati dalle decisioni e che dimostrano un legittimo interesse degno di essere protetto. Non è indispensabile che il ricorso sia redatto da un giurista. E' invece indispensabile che lo stesso sia scritto in lingua

italiana, sia leggibile e sia firmato dagli interessati o dai loro rappresentanti legali e/o procuratori. E' comunque nell'interesse del ricorrente fornire una versione completa dei fatti e suffragare le proprie argomentazioni con adeguato supporto di documenti probatori, mentre l'autorità accerta d'ufficio i fatti e non è vincolata alle domande di prova delle parti in causa. Essa valuta le prove secondo il suo libero convincimento applicando sempre d'ufficio il diritto vigente. E' importante ricordare che nell'ambito della procedura amministrativa valgono per analogia le norme procedurali di natura civile (Codice di procedura civile).

## 3. La procedura di ricorso in materia di valutazioni scolastiche: basi legali, procedure e condizioni

L'attualità del tema e il crescente interesse dimostrato negli ultimi anni da genitori e alunni ci legittima a toccare un ramo del contenzioso scolastico molto particolare: trattasi della procedura di ricorso in materia di valutazioni scolastiche che trae fondamento dall'art. 96 LSc ed è disciplinata dal TITOLO IV del Regolamento di applicazione della Legge della scuola del 19 maggio 1992 (da art. 82 a 87). Giova rilevare che i ricorsi contro le valutazioni scolastiche, proponibili contro le note finali o d'esame, hanno assunto un'importanza sempre più marcata negli ultimi anni e pertanto meritano un'attenzione particolare. In effetti sempre più genitori e allievi mettono in discussione l'esito dell'anno scolastico che si traduce inequivocabilmente sotto forma di note e giudizi scolastici e che



decretano la promozione o meno delle allieve e degli allievi. L'arma del ricorso può essere pertanto utilizzata già a partire dalla scuola elementare sino alle scuole medie superiori e può toccare le scuole pubbliche e le scuole private parificate.

Un primo ricorso (prima istanza) è proponibile dagli allievi e dalle allieve che hanno compiuto il diciottesimo anno d'età, altrimenti dai loro genitori o dai loro rappresentanti legali, contro le decisioni dell'ispettore di circondario delle scuole elementari e della direzione degli istituti scolastici per tutti gli altri ordini di scuola. Il ricorso deve essere motivato e presentato all'autorità ricorsuale entro dieci giorni dalla comunicazione scritta delle valutazioni scolastiche (es. la pagella, il diploma, ecc.). Lo stesso è evaso dall'autorità competente solo dopo che quest'ultima ha sentito le parti in causa (genitori, allievi, docenti di materia e/o di classe) oralmente o per iscritto in ossequio a quanto previsto dal Tribunale federale in materia di diritto di essere sentito. La decisione che l'autorità ricorsuale di prima istanza rilascia deve comunque essere debitamente motivata e corredata dei rimedi di diritto così come dei termini di ricorso. Così come lo esige la procedura, anche la decisione deve essere comunicata ai genitori e agli allievi mediante lettera raccomandata.

Successivamente è data la facoltà di interporre ricorso al Dipartimento dell'istruzione e della cultura contro le decisioni di prima istanza. Modalità e procedure sono identiche a quelle indicate in precedenza. La decisione del Dipartimento è però definitiva per cui non è più data facoltà di ricorso al Consiglio di Stato.

Giova comunque rilevare per completezza d'informazione che in materia di valutazioni scolastiche il giudizio di un docente, in quanto espresso nell'ambito delle proprie competenze, risulta sostanzialmente insindacabile in quanto esso si configura in un giudizio di opportunità, che nella misura in cui è espressione corretta del libero apprezzamento riconosciuto ad un docente in materia di assegnazione delle note, delle classificazioni, delle promozioni, sfugge, a meno che sconfini nell'arbitrio, al giudizio dell'autorità di ricorso. Di conseguenza non incombe all'autorità ricorsuale cantonale il difficile compito di qualificare e valutare il rendimento scolastico dell'allievo,

bensì all'insegnante, il quale deve applicare un metro di giudizio valevole per ogni alunno, che deriva dalla sua libertà di apprezzamento. Per questi motivi la valutazione emessa può essere sindacata solo dal profilo della legalità, salvo nei casi di manifesto arbitrio, ossia allorquando la decisione resa lede in modo manifesto una norma giuridica o un principio del diritto chiaro ed indiscusso (principio della proporzionalità, della buona fede, della sicurezza giuridica, ecc.), oppure allorquando contraddice palesemente il senso di equità e di giustizia. Ciò è quanto il ricorrente deve cercare di evidenziare ogni volta che contesta una nota. Il compito è senz'altro difficile però può dare i suoi frutti quando il ricor-

rente è in grado di dimostrare prove alla mano di aver subito un torto.

#### 4. Conclusioni

Queste alcune considerazioni relative alla possibilità che è data alle famiglie di opporsi a decisioni che legittimamente le toccano mediante lo strumento giuridico del ricorso. In una prossima occasione entreremo nel merito di alcuni aspetti giuridici relativi al contenzioso scolastico. E' evidente che gli interessati possono in qualsiasi momento chiedere informazioni prendendo direttamente contatto con il giurista del Dipartimento dell'istruzione e della cultura (tel. 092 / 24 34 84).

Alberto Zoppi

### Caso pratico: promozione

**Allievo: AB, 2a liceo, insufficienza: nota finale (3) inglese**

23.6.92	<b>consegna pagella</b>
15 giorni	(termine di ricorso alla <b>direzione</b> della scuola)
3.7.92	<b>ricorso</b> (allievo se almeno 18 anni sennò rappresentante legale)
4.7.92	trasmissione ricorso al docente di inglese
21.7.92	osservazioni del docente
(da definire)	trasmissione osservazioni (eventuali) alla famiglia oppure convocazione per un incontro (diritto di essere sentito)
31.8.92	riunione consiglio di direzione: <b>decisione</b>
<b>A) se positiva</b>	<b>B) se negativa</b>
- modifica nota	31.8.92 <b>intimazione</b> decisione alla famiglia (termine di ricorso al Dipartimento dell'istruzione e della cultura: 15 giorni)
L'allievo è promosso	3.9.92 <b>ricorso</b> al Dipartimento (DIC)
	4.9.92 trasmissione ricorso alla direzione per le osservazioni
	11.9.92 <b>osservazioni</b> della direzione al DIC
	12.9.92 trasmissione osservazioni della direzione alla famiglia
	14.9.92 <b>replica</b> (eventualmente)
	17.9.92 <b>duplica</b> (eventualmente) oppure convocazione parti (separatamente)
	23.9.92 <b>decisione DIC</b> (definitiva)

- 1) solo in caso di arbitrio è data possibilità di inoltrare ricorso al tribunale federale entro 30 giorni dall'intimazione (art. 4 cost. fed.)
- 2) Se DIC accoglie ricorso famiglia/allievo: **la nota deve essere modificata**, non c'è possibilità di ricorso per la direzione della scuola

# Bollettino dei docenti di matematica

## Una storia in venticinque puntate

### Numero 1

Era il mese di maggio del 1980. In Ticino c'era ancora il ginnasio, ma erano già state aperte le prime scuole medie.

Un giorno i docenti di matematica trovarono in casella il primo numero del Bollettino. Diciotto pagine scritte a macchina in modo approssimativo e tenute insieme da un'unica graffetta. La prima pagina è una lettera degli esperti di matematica. Vi si legge:

«Cari colleghi,

su iniziativa di tre docenti del Ginnasio di Bellinzona, nasce l'idea di creare un bollettino per i docenti di matematica del settore medio.

Lo scopo principale di questa iniziativa è di promuovere e favorire lo scambio di esperienze didattiche e di informazioni più generali riguardanti il nostro insegnamento. Per esempio: considerazioni sui programmi vigenti, nuove tendenze, questioni metodologiche, valutazione, notizie bibliografiche, recensioni.

Come esperti siamo contenti di appoggiare questa attività e chiediamo la collaborazione di tutti i docenti perché questo primo numero possa avere un seguito regolare a partire dal prossimo settembre.

La veste tipografica modesta è dovuta al fatto che non siamo ancora sicuri di incontrare il favore dei docenti e soprattutto di trovare in essi la necessaria collaborazione.

E' infatti necessario costituire un comitato di redazione: chi fosse interessato a farne parte è pregato di annunciarsi agli esperti il più presto possibile.

Una seconda forma di collaborazione altrettanto preziosa sarà quella di inviare del materiale da pubblicare. Ringraziamo vivamente i colleghi Lucio Calcagno, Franz Kraft e Luca Buzzi per la loro lodevole iniziativa e per il notevole contributo che hanno dato a questo primo numero.

Sperando che questa iniziativa incontri larghi consensi, vi salutiamo cordialmente.

(Firmato: Gianfranco Arrigo - Claudio Beretta)»

All'interno, un solo articolo firmato, in ordine rigorosamente alfabetico secondo il cognome: Luca Buzzi, Lucio Calcagno, Franz Kraft.

Titolo principale: *USO DI MATERIALE E INSEGNAMENTO DELLA MATEMATICA, un'esperienza in prima ginnasio.*

Argomento: La simmetria assiale ortogonale.

Un piano di lavoro corredato da schede di apprendimento. Un modo nuovo e originale di affrontare questo capitolo del programma.

In chiusura: una bibliografia essenziale.

Bello, semplice, fresco.

### Numero 2

Nel marzo del 1981 esce il numero 2. Presenta già sei articoli e un indice, sotto il quale si legge:

Osservazione: *Purtroppo la rubrica «recensioni» per questa volta appare in bianco per mancanza di proposte. Sono le prime difficoltà.*

Nella Premessa redazionale si legge fra l'altro:

*Il nostro tentativo dello scorso anno di favorire la nascita di un bollettino gestito dai docenti di matematica non ha dato un esito troppo positivo. Noi ci sentiamo di imputare questo insuccesso al fatto che non era bene definito in quali termini chiedevamo collaborazione ai colleghi e quali erano i traguardi che intendevamo raggiungere.*

*Inoltre comprendiamo che la veste estremamente modesta può aver portato una certa sfiducia nei confronti di quello scritto.*

(...)

### Perché un bollettino?

*È importante a nostro avviso avere a disposizione un mezzo attraverso il quale docenti, esperti ed altri interessati possano esprimere i loro pareri sui problemi sentiti e possano proporre alternative aprendo nel contempo un dialogo di cui tutti sentiamo il bisogno.*

*Troppo spesso, ci sembra, lavori condotti da docenti rimangono sconosciuti e questo risulta dannoso (...)*

*Capita di ascoltare delle discussioni interessanti tra colleghi su argomenti estremamente sentiti (ad esempio: rigore e didattica, esami, valutazioni, rapporti con gli allievi).*

*Talvolta in queste discussioni nascono delle idee interessanti, idee che si perdono al momento in cui l'orologio costringe tutti a tornare a casa o a rientrare in classe.*

(...)

*Capita a volte di leggere un libro e di cogliere in esso spunti per una riflessione sul mondo della scuola in genere o sull'attività didattica in particolare (...).*

*In casi del genere appare opportuno citare il testo e farne una presentazione atta a stimolare la lettura di un libro e la discussione sull'argomento trattato.*

*In base a queste riflessioni abbiamo pensato di formulare alcune proposte per dei contenuti.*

- *Materiale scritto da docenti su argomenti di carattere didattico-pedagogico.*
- *Materiale scritto da docenti con esperienze di lavoro su determinati argomenti (vedi per esempio il bollettino no. 1).*
- *Materiale scritto dagli esperti (eventualmente comunicazioni e proposte) su argomenti riguardanti direttamente o indirettamente il settore medio (ad esempio sull'attività alle scuole superiori).*
- *Scritti di docenti ed esperti su libri letti che possano riguardare il mondo della scuola e l'insegnamento della matematica.*
- *Interventi di docenti ed esperti su argomenti prefissati di interesse comune o su articoli pubblicati in precedenza.*

*Il comitato di redazione ringrazia per ogni ulteriore proposta!*

### Possibili forme di collaborazione

*Tutti coloro che intendono collaborare possono farlo ad esempio nei seguenti modi:*

- *Partecipare al comitato di redazione.*
- *Inviare proposte per migliorare il bollettino (da tutti i punti di vista).*
- *Inviare materiale.*
- *Avvertire di una possibile collaborazione futura.*
- *Scrivere o telefonare qualsiasi osservazione ritenuta utile.*

*Per favorire al massimo questi contatti abbiamo pensato di fissare un recapito:*

*Bollettino dei docenti di matematica  
c/o Ginnasio cantonale  
6500 Bellinzona*

*(Seguono poi nomi, cognomi e indirizzi dei sei membri del comitato di redazione: Arrigo, Beretta, Buzzi, Calcagno, Frapolli, Kraft).*

### **Numeri 3, 4**

Continuano a uscire due numeri all'anno. Il numero di pagine è variabile e oscilla attorno al 40. La veste tipografica è modesta, ma si nota un primo sforzo di impaginazione. La copertina è sempre più curata e assume parecchie trasformazioni, l'indice è sempre presente. Gli articoli sono battuti a macchina e si nota un gran lavoro di «taglia/incolla» tradizionalmente inteso (forbici di acciaio e vera colla).

### **Numero 5**

A partire dal numero 5, la redazione si sposta alla Scuola media di Barbengo, nuova sede di lavoro di Lucio Calcagno, uno dei redattori più attivi di questo periodo.

La redazione esorta di nuovo i docenti a voler collaborare. Si legge fra l'altro:

*Il Bollettino finora si è rivolto ai docenti di matematica del settore medio, ma in futuro potrebbe anche ampliare la cerchia degli interessati a tutti gli ordini di scuola.*

*Ma per vivere il Bollettino ha bisogno di... energia.*

*Chi è interessato a mantenerlo in vita dovrebbe veramente farsi un impegno di collaborazione concreta. (...) la redazione vede quattro livelli di collaborazione:*

*livello 1) entrare a far parte della redazione; ciò significa partecipare al massimo a due riunioni dalle 17 alle 19 ad ogni pubblicazione (si prevedono tre numeri all'anno); (...)*

*livello 2) prendere almeno una volta all'anno la macchina per scrivere e preparare un testo pronto per la pubblicazione.*

*livello 3) mandare idee alla redazione.*

*livello 4) non cestinare subito il bollettino: prima leggerlo!*

### **Numeri 6, 7**

Entrano nella redazione Angelo Bertolotti e Giorgio Mainini. Lascia Franz Kraft: lo ringraziamo vivamente per l'entusiasmo che ha saputo infondere ai colleghi di redazione. Con il numero 7 inizia la collaborazione di Carlo Ghielmetti.

### **Numeri 8, 9, 10**

Il Bollettino tiene bene, esce soltanto due volte all'anno (malgrado l'intenzione della redazione di portarle a tre), ma gli articoli aumentano di numero: sono ben dieci sul numero 10.

### **Numeri 11, 12**

La redazione si sposta a Massagno e continua a seguire Lucio Calcagno. In questo periodo (siamo nel 1985-86) affiorano due fatti importanti. Il primo è che il bollettino si rivela un ottimo stimolatore per l'attività di aggiornamento, non solo perché riferisce su convegni, corsi, conferenze, ma anche perché alcune manifestazioni vengono organizzate pensando anche alle necessità della pubblicazione. Il secondo è costituito dalla risposta positiva che i docenti danno al bollettino: si vedono apparire sempre più articoli di gente nuova.

### **Numero 13**

A partire da questo numero la redazione viene assunta dagli esperti di matematica e il bollettino esce con la scritta **DIPARTIMENTO DELLA PUBBLICA EDUCAZIONE - SCUOLA MEDIA**. Nel gruppo degli esperti di matematica si procede a una ripartizione dei compiti e la redazione del Bollettino viene assegnata a G. Arrigo. La veste tipografica si fa più curata anche perché si passa gradualmente dal trinomio macchina per scrivere/forbici/colla all'impaginatore elettronico (PageMaker su Macintosh) e alla stampante Laserwriter, con l'assistenza gratuita della ditta Audiovideo SA, grazie alla disponibilità del suo direttore tecnico Maurizio Villa.

Nella prefazione si legge ancora un invito a collaborare e si coglie un nuovo significato che assume il Bollettino: quello di veicolo principale per la nostra ricerca didattica. Leggiamo a proposito:

*Il presente numero vuole anche portare in tutto il cantone il rinnovato spirito pedagogico col quale ci stiamo preparando ad entrare negli anni novanta. Dopo aver portato a termine l'operazione matematica essenziale, che ci ha permesso di approfondire il discorso soprattutto sugli obiettivi di base, vogliamo ora porre particolare attenzione all'attività formativa del pensiero matematico.*

### **Numero 14**

Con questo numero il Bollettino passa da raccolta di fogli graffiati a rivista rilegata. La copertina, che durerà fino al ventitreesimo numero, è realizzata su PageMaker. Lo stile è classico, serio, asciutto.

### **Numeri 15, 16**

Il numero 15 apre un nuovo periodo. Tipograficamente il miglioramento è evidente: tutti i testi sono impaginati elettronicamente, la copertina è colorata, si delineano delle rubriche, come ad esempio l'angolo della didattica e quello dei giochi. Aumentano sensibilmente i contributi dei colleghi ticinesi. Il numero 16 accoglie una segnalazione di Carlo Ghielmetti inerente alle interessanti schede «Geometria sulla base di situazioni grafiche», preparate nell'ambito del Seminario annuale di matematica.

### **Numeri 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23**

Inizia la collaborazione dei docenti universitari ticinesi o comunque vicini al nostro cantone. La tiene a battesimo Sergio Albeverio, dell'Università di Bochum (D). Nei numeri successivi abbiamo avuto il piacere di ospitare Benedetto Vertecchi dell'Università «La Sapienza» di Roma, S.D. Chatterji del Politecnico federale di Losanna, Franco Frabboni dell'Università di Bologna, Antoine Derighetti dell'Università di Losanna, Antonio Steiner già docente all'Università di Zurigo, Giulio Cesare Barozzi dell'Università di Bologna, Alessandro Birolini del Politecnico federale di Zurigo, André Dellschaft già rettore dell'Università di Losanna, Bruno D'Amore dell'Università di Bologna, Vania Mascioni dell'Università del Texas (Austin, U.S.A.), Angelo Pescarini dell'Università di Ferrara.

Nascono le rubriche «M come matematica» di Bruno D'Amore, «A vos maths... GO!» di Sylviane Pahud e il «Quiz» di Aldo Frapolli.

La veste tipografica è sempre più elegante e curata. L'artista Eno Borghero ci illustra con suoi schizzi i numeri dal 19 al 23.

### **Numeri 24, 25**

Cambia la copertina. La nuova è opera della pittrice Denise Bosia-Cosandier, che dal numero 25 ci cura anche la grafica interna. Rigore, professionalità, efficacia grafica.

Il Bollettino è diventato adulto.

Il numero 25 esce in edizione speciale: 18 articoli in ben 120 pagine.

**(Chi desidera ricevere una copia del numero 25 è pregato di rivolgersi al Laboratorio di didattica della matematica, Ufficio dell'insegnamento medio, 6501 Bellinzona).**