

SCUOLA TICINNESE 19

periodico mensile della sezione pedagogica anno II (serie III) agosto - settembre 1973

SOMMARIO

Per una politica della gioventù — Aspetti psicologici e orientamenti didattici della scuola media superiore (I parte) — L'insegnamento della matematica nelle scuole maggiori e nei ginnasi — I lavori per la scuola media — Programma degli incontri di lavoro dei docenti di matematica moderna — Libri di casa nostra — Comunicati, informazioni e cronaca.

Per una politica della gioventù

Il problema di una politica della gioventù da parte dello Stato diventa sempre più urgente e implica una serie di quesiti di non facile soluzione a livello giuridico, politico, sociale, psicologico. Esso è una componente della svolta storica in cui la nostra società si trova ed è intimamente legato alla crisi delle istituzioni culturali, politiche, militari, religiose, sociali. Anche coloro che nutrono patenti perplessità e riserve non possono ignorare la realtà della sua esistenza e negare la necessità di affrontarlo e dibatterlo. I responsabili della vita politica nazionale non possono ormai restare al punto della constatazione ma devono prospettare se non proprio una soluzione almeno avviare proposte concrete su un piano organizzativo e operativo. Perciò preliminarmente è necessario un esame della questione filosofica e persino filologica di cosa sia la gioventù, che cosa voglia, prima di rispondere con la proposta di un disegno organico di interventi istituzionali. Ma anche qui non è che non appaiano le difficoltà; e prima di tutto è da vedere fino a che punto sia veramente legittimo l'intervento statale e quali ne siano i limiti e le modalità. Se da un lato rimangono le possibilità della prosecuzione di un'azione per così dire classica che assimila il problema della gioventù agli altri problemi sociali



e culturali che lo Stato deve affrontare (prospettandolo in maniera non difforme organizzativamente da come è per esempio impostato quello della vecchiaia, cioè inquadrandolo nei normali doveri dello Stato verso i cittadini), dall'altro permangono e si accentuano le particolarità della natura stessa del problema giovanile e le implicazioni storiche e psicologiche che danno contenuti propri e autonomi ad una categoria sociale che presenta connotati, atteggiamenti e realtà esistenziali che la configurano come un momento non soltanto psicologico e morale, ma soprattutto come una realtà politica definita e delimitata. Insomma, al di là delle ideologie proprie a tutta la popolazione e delle dottrine filosofiche e politiche che si possono professare, la gioventù si riconosce quale classe sociale e politica che nei suoi specifici problemi, nelle sue reazioni alla civiltà contemporanea, nella ripugnanza di fronte alle categorie costituzionali, nel senso di rifiuto e di «esilio», riconosce altresì i segni distintivi e permanenti di un'identità che accomuna e risuscita i vincoli di classe. Di più, evidente appare la sostanziale differenza tra le forme di emarginazione dei vecchi, il cui lievito politico va via via attenuandosi e spegnendosi nei problemi puri e semplici della comunicazione con gli altri, rivendicando un inserimento meno inumano di sopravvivenza, e quelle di emarginazione giovanile che si rivelano vera e propria frustrazione di chi ha una tale forza dinamica, una tale vitalità produttiva compressa ed avvilita da ritenersi ingiustamente estromessa dalle componenti rinnovatrici della società — anzi al punto di considerarsi la sola forza rinnovatrice — a profitto di un conservatorismo immobilista che si fonda sull'«inamovibilità dell'«establishment».

Se una delle peculiarità giovanili è il richiamo all'autonomia della classe e all'indipendenza da ogni inquadramento istituzionale, rimane aperta la sola strada dell'affidamento di ogni attività organizzativa e creativa agli stessi giovani. Ma se s'insiste nel considerare il problema come conglobato in una risposta che lo Stato, conseguente ai suoi doveri verso tutti i cittadini, deve concretare in misure appropriate, l'inquadramento istituzionale della gioventù rimane la sola risposta. Tuttavia anche questa risposta sviluppata da una linea classica non può essere totalmente «ottocentesca»; vale a dire, ammesso che alcuni interventi fondamentali del passato quali l'estensione dell'obbligo scolastico o la legislazione sul lavoro dei minori segnarono una svolta storica di progresso nei doveri dello Stato verso la gioventù, attualmente l'allargamento e l'applicazione di misure legali di tale natura appaiono parziali e impropri a rispondere alla situazione

Réflexions et propositions concernant une politique suisse de la jeunesse

Rapport

du groupe d'étude du
Département fédéral de l'intérieur
pour les problèmes relatifs à une
politique suisse de la jeunesse
16. juillet 1973

Una copia del Rapporto è stata depositata presso le biblioteche dei ginnasi, delle scuole d'arti e mestieri e delle scuole medie superiori.

reale. La stessa applicazione del postulato dell'educazione permanente, cioè continuativa, urta contro una concezione che non vuole limitarsi ad una prosecuzione di decreti legislativi e giuridici o alla riconosciuta codificazione di un diritto, ma vuol essere acquisizione indipendente e critica, aspirazione di una personalità liberamente riconosciuta non soltanto nella sostanza legale, ma morale e umana. Si capisce allora come il Rapporto del gruppo di studio del Dipartimento federale dell'interno per i problemi relativi a una politica svizzera della gioventù, che ha pubblicato le sue conclusioni in un opuscolo, *Réflexions et propositions concernant une politique suisse de la jeunesse* (16 juillet 1973), si sia diviso su queste due concezioni che non sono di metodo ma di fondo. Uscirono perciò «deux modèles foncièrement différents» spiegati in questo modo: «Le premier partait des considérations suivantes: il y a toujours eu une politique de la jeunesse puisque toutes les mesures prises pour la jeunesse relèvent de cette politique (cioè l'inquadramento nella realtà sociale e legislativa esistente) (...) Il importe cependant de définir les buts d'une politique bien déterminée, systématique, et d'en tenir compte lorsqu'il y a croisement avec d'autres domaines. Les buts doivent être le large épanouissement de la personnalité (y compris la participation des jeunes adultes aux décisions qui modèlent l'Etat et la société), un appui général donné à la jeunesse et à ses communautés, une attention particulière étant portée sur les rapports d'interaction avec les autres groupes de la population. Dans cette optique, le modèle

le prévoyait entre autres la nomination d'un délégué aux questions de la jeunesse, la présentation d'un rapport et la création d'un institut de recherches. Le second modèle était axé sur l'idée d'une politique conçue pour permettre aux jeunes de 13 à 25 ans de prendre leurs décisions aussi librement que possible. Tandis que les auteurs du premier modèle constataient expressément que la politique de la vieillesse ne peut être celle des personnes âgées, les auteurs du second modèle entendaient laisser la jeunesse jouer le premier rôle, ce qui supposait un projet complètement indépendant des autorités. L'important, était-il dit, est que les jeunes aient la possibilité de faire connaître leurs problèmes, leurs besoins et leurs désirs. Pour cela, il était proposé, en particulier, de prévoir la formation de groupes autonomes de jeunes, des manifestations culturelles stimulant la créativité ainsi qu'un sondage d'opinion systématique dans les écoles et autres lieux de travail. La politique de la jeunesse devait être considérée comme propre à contribuer à une modification radicale de la société.»

Ma le vere difficoltà sorgono dai dati di un'analisi sociale e psicologica intesa a definire i concetti di giovinezza e di gioventù. In altre parole la prima definizione riguarda i limiti di uno stato di esistenza o di un momento della vita dell'uomo; la seconda indica il contributo associativo delle persone che, attive in settori diversi e legate da un contratto che a volte diversifica fondamentalmente le posizioni sociali e i rapporti con gli altri gruppi — infatti la posizione di uno studente è socialmente diversa di quella di un apprendista o di un giovane attivo nell'azienda familiare — complica e fraziona il concetto unitario di gioventù. Le responsabilità sociali sono diverse e non permettono di assumere modalità d'intervento uguali per tutti. Ma più ancora sono le componenti psicologiche che sfuggono a un vero confronto, che suscitano perplessità. Il mondo dei giovani di oggi si caratterizza per l'agitazione continua, per una continua serie di proposte, per l'estensione di interessi politici e culturali che non trovano di certo confronto con la mentalità, le attitudini e le possibilità della gioventù d'un tempo. Questi elementi che danno il senso di una svolta storica, come si è detto, non sono sempre persuasivi, per cui è lecito chiedersi fino a qual punto si possa distinguere «la superficialité de la profondeur». L'esigenza del giovane è tuttavia quella di non essere considerato qualcuno che sta diventando qualcosa, ma vuol essere considerato qualcuno. Il cumulo di problemi che pongono per i giovani le relazioni umane, il

(Continua a pag. 16)

Aspetti psicologici e orientamenti didattici della scuola media superiore

Alcune caratteristiche psicologiche del periodo adolescenziale

Io ritengo che, per una analisi approfondita dei problemi psicologici che riguardano l'insegnamento e, in genere, l'attività educativa in una scuola media superiore intesa come una comunità di lavoro sia necessario, come premessa, prendere brevemente in esame alcuni tratti fondamentali della psicologia dell'adolescente, o, meglio ancora, alcuni processi che si verificano generalmente durante l'età dell'adolescenza, anche se con intensità diversa nei diversi individui.

1 - La maturazione intellettuale ed il bisogno di autonomia

Il primo di tali tratti, che si presenta già durante la preadolescenza, e in particolare nell'ultimo periodo della scuola media inferiore, è un forte bisogno di indipendenza nei confronti degli adulti.

Questo bisogno è in relazione con il fatto che, intorno ai 12-13 anni, vengono costituendosi certe strutture mentali che mancavano alle età precedenti. La loro mancanza rendeva diverso il modo di pensare dei bambini rispetto a quello degli adulti, e lo caratterizzava, appunto, come un modo di pensare «infantile»; la loro acquisizione elimina invece buona parte di tali differenze, almeno per quanto riguarda il modo di funzionare del pensiero, anche se temporaneamente ne crea o ne accentua altre, che vedremo un poco più avanti.

In che cosa consiste questo progresso nello sviluppo delle strutture mentali? Consiste nel fatto che nei processi di pensiero, e, in particolare, in quelle attività mentali che vengono di solito indicate come «ragionamenti», la rappresentazione di eventi *puramente possibili*, assume un ruolo sempre più importante rispetto a quella degli eventi che sono realmente accaduti, o che non sono ancora accaduti ma sicuramente accadranno in un futuro più o meno prossimo. La capacità di darsi con facilità rappresentazione di situazioni puramente possibili (non sperimentate, e forse neppure sperimentabili in realtà) pone un ragazzo in grado di sviluppare con facilità un tipo nuovo di ragionamento, vale a dire il ragionamento *ipotetico-deduttivo*, un ragionamento cioè che non ha, come accadeva invece ai livelli d'età inferiori, come suo punto di partenza dei fatti reali, constatati o constatabili, ma semplici ipotesi, situazioni puramente possibili.

Un esempio potrebbe essere il seguente: «Se la forza di gravità sulla Terra divenisse d'un tratto dieci volte minore di quella at-

tuale, quali cose cambierebbero nella nostra vita?» È evidente, in questo caso, che il punto di partenza del ragionamento è una situazione *ipotetica*, mai sperimentata, che contrasta con il nostro senso della realtà, ma la cui provvisoria accettazione permette di *dedurre* un certo numero di conseguenze (per es. «Si potrebbe uscire dalle case saltando dalle finestre», «gli pneumatici delle automobili potrebbero essere tenuti a pressione molto minore», «una parte dell'atmosfera sfuggirebbe per l'azione della forza centrifuga», ecc.). Oppure: «Se venissero posti in comune tutti i beni posseduti dalle singole persone, quali conseguenze deriverebbero da questo fatto?» (per es. «verrebbero eliminate certe disuguaglianze sociali», risulterebbe diminuita la motivazione al lavoro derivante dalla prospettiva di un guadagno personale, e verrebbero in primo piano altre motivazioni», «i rapporti fra le persone sarebbero meno competitivi», ecc.).

Questa stessa capacità rende anche possibile una piena acquisizione del meccanismo del *ragionamento induttivo*, e cioè di quel tipo di ragionamento consistente, non più, come nel caso precedente, nel dedurre dalla verità (ammessa anche solo in via ipotetica) di un certo evento *a* (diminuzione della forza di gravità) la verità o non verità di un altro evento *b* (es., la forza centrifuga porta ad una dispersione dell'atmosfera) sulla base di certi rapporti fra *a* e *b* che *sono già noti* (la gravità controbilancia entro certi limiti la forza centrifuga), ma nello scoprire un rapporto *non ancora noto* fra due eventi, *a* e *b*, ciascuno dei quali può essere sperimentato per conto proprio. Ad es., che rapporto passa fra la velocità di caduta di un oggetto ed il suo peso? o fra il grado di umidità dell'aria e l'impressione di freddo? o tra il fatto di possedere una motocicletta ed il fatto di avere successo con le ragazze?

L'acquisizione di questi strumenti intellettuali dà al ragazzo un'autonomia mentale assai maggiore. Da un lato, infatti, egli riesce ad immaginare assai più facilmente, per sé e per gli altri, una situazione ipotetica diversa da quella in cui si trova, ed a dedurre tutta una serie di conseguenze; dall'altro, desidera compiere di persona tutta una serie di esperienze per elaborare in modo autonomo certe convinzioni relative ai rapporti fra certi eventi e certi altri, o al loro modo di svolgersi, o al modo di comportarsi delle persone.

L'acquisizione delle due capacità ora vedute suscita anche (come accade in tutti i casi in cui un'abilità si è formata da poco o è ancora in via di formazione) una certa *tendenza ad esercitare tali capacità ogni volta che si presenta una occasione adatta*. Ogni insegnante ha esperienza dell'amore per le discussioni presenti in molti adolescenti, e della tendenza a ragionamenti di tipo consequenziale, astratto, e cioè ad un modo

di ragionare che, se anche è formalmente corretto, non è tuttavia ancora accompagnato, come invece più tardi, da una sensibilità fine e differenziata per il diverso grado di *realità* che può essere attribuito a certe premesse ipotetiche, e per il vario *grado di probabilità* con cui da certe premesse possono derivare certe conseguenze.

Ad esempio: «Se un gruppetto di quattro persone decidesse di costituire una biblioteca in un paese, *basterebbe che* ognuna di esse versasse dei soldi o dei libri, e poi ne persuadesse altre due sia a versare dei soldi o dei libri, sia a persuaderne ciascuna altre due, il giorno dopo, ecc. In dieci giorni la biblioteca sarebbe costituita».

Questa tendenza ad un uso ancora «schematico» del ragionamento, e ad una sottovalutazione dell'importanza che possono avere, nel renderlo accettabile e persuasivo, il grado di realtà delle premesse ed il grado di probabilità delle conseguenze, può portare al di là di un semplice atteggiamento di autonomia intellettuale nei confronti degli adulti, e cioè a forme di opposizione polemica agli adulti, i cui «distinguo» ed i cui richiami all'esperienza possono spesso venire interpretati come delle meschine forme di difesa (difesa dello stato presente, difesa del quieto vivere, contro ogni tentativo di modificare certe situazioni che richiederebbe anche la loro partecipazione piena). Questa stessa tendenza può tuttavia talvolta anche suscitare, di riflesso (e cioè non appena qualcosa porta un adolescente ad intuire l'importanza reale di quell'esperienza cui gli adulti si richiamano) un sentimento di insicurezza, di sfiducia nelle proprie capacità di trarre da un ragionamento delle deduzioni veramente valide sul piano delle decisioni concrete e dell'azione.

2 - I gruppi giovanili a formazione volontaria, e le loro funzioni

La capacità di *indipendenza intellettuale*, ed il correlativo bisogno di esperienze compiute personalmente (che talvolta si traduce anche in un atteggiamento di polemica e di opposizione nei confronti degli adulti, per gli ostacoli che essi talvolta frappongono al suo soddisfacimento) unitamente al sentimento di insicurezza che spesso si accompagna al tentativo di compiere tali esperienze personali, concorrono largamente a determinare un secondo fenomeno, tipico della preadolescenza e dell'adolescenza, vale a dire la costituzione di gruppi giovanili aventi una larga autonomia nei confronti degli adulti.

La formazione di questi gruppi non è solo dovuta alle ragioni che ora abbiamo vedute, ma in certa misura anche a quella situazione di «marginalità sociale» in cui l'adolescente si viene a trovare nel momento in cui sente ormai vivo il desiderio di differenziarsi dal gruppo dei bambini, ma si rende anche conto di non essere ancora accettato, con pieni diritti, e per così dire, alla pari, nel gruppo degli adulti.

L'adesione, non momentanea ed occasionale (come accade nell'infanzia e nella fanciullezza, in cui il gruppo di riferimento vero resta la famiglia) ad un gruppo di coetanei, risponde dunque a questi vari bisogni di *indipendenza*, di *esperienze personali* e *nuove*, di *ritrovamento del senso della propria «identità sociale»* che la marginalità rispetto al gruppo dei bambini, da un lato, ed al

gruppo familiare e degli adulti, dall'altro, ha offuscato.

Naturalmente, le esperienze che un pre-adolescente ricerca nel gruppo e attraverso il gruppo dei coetanei sono in parte diverse da quelle che vi ricerca invece un adolescente. Nel primo caso (preadolescenti) il gruppo è in genere omogeneo per quanto riguarda il sesso (si tratta di soli ragazzi, o di sole ragazze), ed è invece socialmente eterogeneo, nel senso che i ragazzi si raggruppano prevalentemente sulla base della vicinanza spaziale (sono i ragazzi di uno stesso caseggiato, di una stessa strada, ecc.). Il vivere in gruppo, visitando le case ora degli uni ed ora degli altri, permette ai singoli di compiere esperienze di ambienti sociali diversi da quello in cui hanno vissuto, di visitare luoghi nuovi, di sperimentare situazioni insolite (l'esplorazione di un cunicolo, la costruzione di una capanna di frasche, la lotta contro un altro gruppo, ecc.).

Nel secondo caso, quello che ci interessa qui più da vicino (adolescenti), il gruppo è di solito eterogeneo per quanto riguarda il sesso (il numero dei maschi tende a pareggiare quello delle femmine), ed è invece socialmente più omogeneo, dato che il fattore della vicinanza spaziale, in conseguenza della maggiore mobilità degli adolescenti, ha perso gran parte della sua importanza, mentre hanno acquistato importanza altri fattori, come quello di una certa affinità di gusti, di abitudini, di esperienze culturali, di possibilità economiche. Un adolescente povero prova un certo imbarazzo a frequentare un gruppo di adolescenti più ricchi di lui (per il senso di inferiorità che gli può derivare dal fatto, per es., di essere vestito meno bene, di avere una casa più modesta, ecc.); un adolescente con una certa cultura, con gusti raffinati, con una educazione musicale, con una ricca vita interiore (qualità in parte derivanti dal fatto di essere cresciuti in un certo ambiente socio-culturale) non trova risonanze e sufficiente potere d'attrazione in adolescenti dalla cultura più limitata, dalle abitudini un poco rozze, dalla vita spirituale più superficiale.

Anche i bisogni che portano un adolescente ad inserirsi nel gruppo dei coetanei sono diversi: a parte il bisogno di ritrovare in modo pieno il senso della propria identità sociale, di cui abbiamo detto, vi è qui anche il bisogno di conoscere le singole individualità (in ciò che hanno di specifico, ed in ciò che hanno di comune), e in particolare di conoscere i coetanei dell'altro sesso, e di entrare con loro in un certo rapporto di comunanza emotiva (che è qualcosa di più della semplice conoscenza). E vi è il bisogno di imparare a comportarsi in modo adeguato nel gruppo, a trattare con gli altri, a scherzare, ad assumere una varietà di atteggiamenti, a cogliere l'impressione che sugli altri lasciano i propri modi di fare, o le cose che si dicono, e così via.

A questi bisogni si accompagna spesso un senso diffuso di insicurezza, che molti adolescenti cercano di compensare o mascherare con un atteggiamento di apparente baldanza e talvolta anche di tracotanza, con «pose», con espressioni «caricate». Ognuno di noi ha in mente certamente i gruppi di adolescenti, maschi e femmine, fermi con le loro biciclette o i loro motorini (simbolo e strumento di mobilità e di indipendenza) in certi consueti luoghi di ritrovo, le pause di silenzio, le battute di spirito

spesso un poco forzate, l'immobilità apprensiva, l'atteggiamento di curiosità intensa, la tensione che si manifesta poi anche in forma motoria attraverso fughe ed inseguimenti improvvisi.

I gruppi adolescenziali di cui stiamo ora parlando non coincidono con la classe scolastica, ma possono avere con essa rapporti di vario tipo. Possono essere gruppi più ristretti che si formano all'interno della classe e continuano ad esistere al di là delle ore di scuola (alcuni adolescenti si ritrovano cioè in casa di qualcuno di loro, organizzano una gita, ascoltano dischi, vanno insieme ad un concerto, o al cinema, ecc.); oppure possono essere gruppi formati in parte dagli elementi della classe ed in parte da altri adolescenti che frequentano altre classi e che sono per varie ragioni (di parentela, di amicizia, ecc.) in rapporto con i primi.

Ma una cosa è qui importante osservare: quegli stessi bisogni che vengono soddisfatti dal fatto di appartenere ad un gruppo di coetanei a costituzione volontaria (il bisogno di indipendenza nei confronti degli adulti, e quindi anche degli insegnanti; il bisogno di conoscere gli altri e, attraverso i propri rapporti con gli altri, se stessi; il bisogno di ritrovare nel gruppo un sentimento di sicurezza) vengono in certa misura soddisfatti anche dal gruppo-classe. Di questo occorre tener ben conto, come accetteremo più avanti, nella strutturazione della classe come comunità di lavoro e soprattutto nella impostazione dei rapporti fra l'insegnante ed il gruppo degli allievi.

3 - La «crisi di originalità»

Vi è poi, durante l'adolescenza, un terzo importante fenomeno che interessa da vicino il problema che stiamo considerando anche se è presente in forme diverse e con intensità diversa nei vari individui. Si tratta di quella che è stata indicata come «crisi di originalità giovanile», e che ha le sue radici anche nei due fenomeni che abbiamo ora considerato.

La crisi di indipendenza nei confronti degli adulti si prolunga in crisi di originalità quando all'opposizione polemica all'autorità, al rifiuto di abitudini sino ad allora accettate, all'affermazione dell'indipendenza (spesso con riguardo a elementi esteriori come il modo di vestirsi o di pettinarsi, l'orario di rientro a casa, ecc.), si sostituisce e acquista preminenza un atteggiamento di effettiva ricerca di convinzioni personali, il tentativo sempre più sistematico, e relativo ad aspetti sempre meno esteriori della personalità, di elaborare un proprio stile, un proprio modo di atteggiarsi di fronte alla vita. Questo processo è favorito, d'altra parte, anche da un certo modo di sperimentare la vita di gruppo. In un primo momento il gruppo è ciò che dà sicurezza, una sicurezza tanto maggiore quanto più completa è l'adesione alle sue norme ed abitudini, quanto più profondi sono l'identificazione con gli altri ed il conformismo di opinioni, di atteggiamenti, di linguaggio. In un secondo tempo, però, un adolescente, vivendo dentro il gruppo, trae occasione ed incitamento dal continuo confronto con gli altri non soltanto per conoscere sempre meglio se stesso, per verificare le abilità che possiede o crede di possedere, ma anche per cercare di differenziarsi dagli altri, e di

elaborare un modo proprio di valutare gli eventi, o di atteggiarsi di fronte ad essi.

La crisi di originalità non è presente con la stessa intensità in tutti gli adolescenti; negli studenti, tuttavia, essa può essere più frequente e più intensa per il fatto che la maggior preparazione culturale comporta una maggiore ricchezza di problemi ed una più ampia consapevolezza dei vari aspetti della vita con i quali si deve «fare i conti». Nei giovani in cui questa crisi è presente in modo molto vivo, essa si manifesta nel bisogno persistente di dare una interpretazione personale ed unitaria delle varie dimensioni dell'esperienza, soprattutto in casi in cui esse sembrerebbero escludersi a vicenda (la filosofia e la religione, la scienza e l'arte, ecc.), di prendere posizione nei confronti delle affermazioni e delle azioni di personaggi storici o viventi, di elaborare uno stile interpretativo ed uno stile espressivo originali e caratterizzanti. «Secondo me», o «a mio modo di vedere», sono espressioni che ritroviamo frequentemente nel linguaggio di molti adolescenti.

Questo ci permette anche di meglio comprendere una caratteristica della personalità degli adolescenti, di cui molti insegnanti non tengono sufficientemente conto, e cioè la presenza di un vivo interesse per i grandi problemi, e per il modo in cui gli uomini li hanno affrontati, nonché per i rapporti che intercorrono fra tali problemi, vale a dire per le risonanze che la soluzione di alcuni di essi può avere sugli altri. (Ad es., la soluzione di certi grandi problemi biologici o fisici, come quello della evoluzione della vita sulla Terra, o quello della navigazione interplanetaria, ha ovviamente dei contraccolpi sulla concezione che l'uomo può avere di sé, della propria origine e natura, del proprio destino, dei rapporti con gli altri animali, della modificabilità delle strutture dell'individuo, o dei modi di vita, o dei rapporti interpersonali, o delle abitudini fondamentali, e così via).

Questo interesse per i grandi problemi e questo sentimento dell'interdipendenza fra i diversi aspetti della vita rendono conto di un comportamento, presente in molti adolescenti, che potrebbe a prima vista sembrare contraddittorio: una tendenza ad astrarsi dall'ambiente, ad immergersi completamente in una realtà diversa, caratterizzata appunto da alcuni di tali grandi problemi (per es., quello della libertà, o del destino dell'uomo, dei suoi compiti nel mondo, ecc.) e poi invece il ritorno improvviso all'ambiente (nel momento in cui vi è la presa di coscienza di certi collegamenti fra tali problemi), la piena attenzione alle sue caratteristiche sociali e politiche specifiche, e l'impegno concreto, appassionato (anche se talvolta solo temporaneo) a lavorare per una modificazione di tali caratteristiche.

Guido Petter

Guido Petter, direttore dell'Istituto di psicologia dell'età evolutiva dell'Università di Padova, è noto come pubblicista nel campo della ricerca psicologica. Le sue opere più importanti sono: «Lo sviluppo mentale nella psicologia di Jean Piaget» (Giunti Barbera); «Conversazioni psicologiche con gli insegnanti» (Giunti Barbera); «Problemi di psicologia della preadolescenza e dell'adolescenza» (La Nuova Italia); «Dall'infanzia alla preadolescenza» (Giunti Barbera).

Sul prossimo numero pubblicheremo la continuazione dell'articolo, in cui vengono considerate le conseguenze sul piano dell'attività scolastica.

L'insegnamento della matematica nelle scuole maggiori e nei ginnasi

È in atto da qualche anno, da noi, un processo irreversibile che tende al rinnovamento dell'insegnamento della matematica.

Ovviamente questo processo è avvertito dall'opinione pubblica in misura maggiore nel settore dove il numero degli allievi è più elevato, e cioè nel primario e secondario inferiore.

In queste pagine si esamina la situazione di una parte del secondario inferiore (Ginnasio, Scuola Maggiore e CP Magistrale), là dove più importanti sono stati gli avvenimenti registrati nel trascorso anno scolastico.

Varie sono le ragioni che hanno indotto (e inducono) a modernizzare il programma di matematica nelle scuole medie inferiori.

1 Riforma «mondiale» dei programmi (cfr. le giustificazioni su «Scuola ticinese» no. 14).

2 Riforma dei programmi di vari settori dell'ordinamento scolastico ticinese:

a) Scuola elementare

Nel 1969/70 iniziava la sperimentazione di un nuovo programma. In seguito, alle classi-pilota si sono associate «classi di applicazione», che lavorano in base ai risultati conseguiti dalle prime.

La situazione nel prossimo anno si presenterà così:

classi (anno scolastico 1973/74):

sperimentali pilota:	V classe	10
	IV classe	8
	III classe	9
		<hr/> 27
di applicazione:	III classe	24
	II classe	52
	I classe	50(ca.)
		<hr/> 126(ca.)

Per poter fare una valutazione precisa delle dimensioni dell'evoluzione bisogna tener

Cambiamenti d'indirizzo

Invitiamo nuovamente i signori docenti a notificare eventuali cambiamenti alla Sezione pedagogica del Dipartimento della pubblica educazione, 6501 Bellinzona.

Gli altri abbonati si rivolgano invece all'Amministrazione di «Scuola ticinese», 6648 Minusio.

A tutti gli interessati raccomandiamo di precisare sia il vecchio sia il nuovo indirizzo in maniera esatta (cognome, nome, via o quartiere, località) in modo da evitare ritardi o disguidi. Gli uffici postali respingono infatti gli indirizzi incompleti.

L'Amministrazione

presente che la cinquantina di classi di applicazione di prima corrisponde a circa un quarto del totale delle sezioni di tale anno. Ne consegue che dalla scuola elementare arriveranno nelle prime ginnasiali o maggiori con una preparazione «moderna»:

nel 1974/75: 10 classi

nel 1975/76: 8 classi

nel 1976/77: 33 classi

Inoltre, possiamo affermare che, anche a prescindere da una decisione in merito alla generalizzazione del programma moderno da parte del CISE, nella scuola elementare c'è una **modernizzazione in atto** determinata:

- dal diffondersi spontaneo di idee e di pubblicazioni sull'argomento;
- dall'indirizzo moderno dato al programma della Magistrale A, sia per la parte teorica, sia per la parte didattica;
- dai vari corsi informativi organizzati dal CISE per i maestri.

b) Ginnasi

Quattro anni fa aveva inizio la sperimentazione di un programma moderno e, nel contempo, veniva curata, tramite riunioni quindicinali, la preparazione degli insegnanti.

c) Scuole superiori

Alla Scuola Magistrale A, come detto al punto a), è già in vigore un programma moderno, sperimentato negli anni scorsi. Per quanto riguarda la preparazione didattica dei futuri maestri, già quest'anno la quasi totalità degli allievi dell'ultimo anno ha approfondito lo studio dell'intera didattica «moderna» del primo ciclo; dal prossimo anno, con un incremento del numero delle ore, sarà trattata la didattica relativa a tutti i cinque anni di scuola primaria, consentendo così alla Magistrale di licenziare maestri con una preparazione teorico-didattica moderna.

Al Liceo cantonale, la maggioranza dei docenti interpreta in maniera costruttivamente moderna l'Ordinanza federale di maturità. È da tener presente inoltre che la Società Svizzera dei Professori di Matematica (SSPM) sta elaborando un nuovo progetto modernizzato di maturità federale, che dovrebbe essere approvato nei prossimi mesi ed entrare in vigore nel 1975.

Si è pure avuta nel trascorso anno scolastico un'iniziativa di notevole importanza: la realizzazione di un seminario settimanale di aggiornamento che ha accomunato docenti di tutte le scuole superiori, contribuendo così in maniera determinante al diffondersi delle nuove idee e di fermenti di rinnovamento anche in quelle scuole dove ancora non è in atto ufficialmente un programma moderno di matematica.

In altre parole, al di fuori delle situazioni di fatto «legalizzate», c'è anche una corrente di idee e di opinioni che preme e porta ineluttabilmente verso un rinnovamento di quelle scuole (Commercio, Tecnica ecc.), dove non sono ancora intervenute innovazioni in forma ufficiale.

d) L'organo consultivo preposto all'analisi di tutti i cambiamenti di cui sopra è la Commissione cantonale permanente per l'insegnamento della matematica, istituita con risoluzione del Consiglio di Stato n. 9927 (14.12.1971). Essa comprende 20 membri effettivi, che rappresentano tutti gli ordini di scuola.

Vasta e diversificata è stata la sua attività di quest'anno:

- esame della situazione in tutti gli ordini di scuola,
- esame delle sperimentazioni in atto,
- esame dei programmi in atto e delle proposte di programmi,
- esame del problema del «recyclage» a tutti i livelli,
- esame del progetto di programma di matematica per la SMU.

Fra le altre, sono molto importanti, e da sottolineare, le conclusioni cui si è giunti riguardo la SMU:

- il progetto di programma per la SMU è stato unanimemente approvato dalla Commissione;
- la Commissione ritiene che il processo di rinnovamento dei docenti di SM sia un problema grave e urgente, da risolverlo con coraggio e celerità, indipendentemente dalla realizzazione e dai tempi di realizzazione della SMU.

3 Risultati poco soddisfacenti del programma Boffa scaturiti dall'inchiesta effettuata dall'USR nel 1969 nei Ginnasi e SM (cfr. Rapporto 69.04 dell'ottobre 1969).

4 Riforme globali nel settore medio inferiore con il progetto riguardante la Scuola Media Unica.

Questo comporta lo studio di un nuovo programma che possa essere valido per tutti gli allievi delle attuali secondarie inferiori (Ginnasio, Scuola Maggiore, Scuole Professionali); questo programma dev'essere sperimentato in concreto prima di procedere a una generalizzazione totale.

Per tutto quanto esposto nei precedenti punti, si è proceduto gradatamente alla realizzazione di diversi progetti paralleli che hanno segnato, nel trascorso anno scolastico, tappe fondamentali.

Sembra ora conveniente dare una visione d'insieme della situazione attuale e dei progetti futuri, esaminando singolarmente i tre settori: Ginnasio, CP alla Magistrale, SM.

A) Ginnasio

Nel Ginnasio si è verificata una delle svolte più importanti nell'ambito del rinnovamento; infatti, si è conclusa quest'anno, con l'arrivo alla meta delle quinte, la sperimentazione iniziata quattro anni fa; visti i risultati positivi dell'esperienza, con risoluzione dipartimentale (n. 28 del 29 maggio 1973) si è deciso di **generalizzare il programma moderno a tutte le prime classi** già dall'inizio del 1973/74 e, progressivamente negli anni successivi, a tutte le altre classi susseguenti.

Nel settore delle scuole secondarie inferiori, il Ginnasio ha sinora assunto un ruolo di punta; quindi si potrebbe pensare che la generalizzazione provochi dei problemi per quanto riguarda il passaggio di allievi dalla SM al Ginnasio e una frattura di livello tra allievi che entrano alla Magistrale: da una parte gli allievi del Ginnasio con un pro-

I lavori per la scuola media

I lavori per la scuola media sono stati caratterizzati negli ultimi mesi dalla fase di consultazione degli abbozzi di programma pubblicati sui no. 13 e no. 14 di «Scuola ticinese». Dal canto suo la Commissione consultiva per l'attuazione della scuola media è stata impegnata nella stesura del progetto di regolamento d'applicazione del disegno di legge, che è quasi terminato.

La consultazione dei docenti sugli abbozzi di programma ha avuto come primo atto, nello scorso mese di maggio, l'organizzazione regionale di 5 pomeriggi che avevano come scopi precisi l'informazione sulla procedura seguita, la presentazione dei documenti e la sensibilizzazione del corpo insegnante allo studio e alla riflessione sui problemi e sulle proposte presentate.

Nello scorso mese di giugno è stato distribuito a tutti i docenti del settore medio un questionario per facilitare la manifestazione delle opinioni sui problemi generali della riforma della scuola media, presentati in particolare nel no. 13 di «Scuola ticinese». Hanno risposto 183 docenti su un totale complessivo di circa 950. Occorre sottolineare che il questionario era impegnativo per la vastità dei temi toccati, per il tipo di risposte richiesto (risposte aperte) e per la necessità di conoscere sufficientemente i testi di riferimento. Se il numero delle risposte può essere considerato relativamente ristretto, fa comunque riscontro, in molte di esse, un livello di argomentazioni qualitativamente elevato. Riassumiamo alcune tendenze emerse.

Per far fronte alle difficoltà scolastiche degli allievi, il 43% di coloro che hanno dato una risposta opta per una combinazione di ore complementari e di corsi semplici per singole materie; soltanto il 10% è per le classi omogenee composte unicamente degli allievi più deboli. Una domanda chiedeva esplicitamente di prendere posizione sulla forma organizzativa del ciclo d'orientamento: il 47% è per l'istituzione delle sezioni A e B ma con la possibilità di seguire certi insegnamenti in una sezione e altri nell'altra; il 15% chiede che non vi sia alcuna differenziazione; il 13% è per la suddivisione degli allievi nelle 2 sezioni per tutti gli insegnamenti. Il 68% dei docenti ritiene opportuno che le differenze tra i diversi curricula del ciclo d'orientamento concernano il ritmo dell'apprendimento, l'estensione dei vari argomenti e le esigenze nel raggiungimento degli obiettivi; i programmi e l'orario settimanale dovrebbero rimanere uguali per tutti i curricula. Le risposte ad alcune proposte contenute nel no. 13 di «Scuola ticinese» sono state generalmente positive con, semmai, qualche riserva sulle possibilità effettive di metterle in pratica: si

tratta delle domande riguardanti le finalità della scuola, i principi metodologici generali, il sistema di promozione, l'osservazione e l'orientamento degli allievi e il coordinamento fra le diverse materie. Agli interrogativi per sapere se i programmi debbano essere analitici e vincolanti oppure indicativi, la maggioranza si è pronunciata, anche se con qualche sfumatura, per il secondo orientamento. Segnaliamo ancora: l'adesione al principio di introdurre, specialmente nel secondo biennio, alcune ore dedicate a materie facoltative e opzionali; la presentazione di un gran numero di proposte d'emendamento all'orario settimanale che, nel suo insieme, non ha provocato critiche di fondo; le maggioranze manifestatesi in favore dei «cours d'essai» di latino in seconda e dell'obbligatorietà dell'insegnamento dell'economia familiare sia per i ragazzi sia per le ragazze.

Il rapporto sull'inchiesta, consegnato a tutti i docenti nel corso della «3 giorni», può essere chiesto all'Ufficio Studi e Ricerche del Dipartimento della pubblica educazione.

L'iniziativa più impegnativa e più originale per favorire la partecipazione dei docenti è stata la «3 giorni» di settembre, proposta dalla Commissione consultiva per l'attuazione della scuola media, nella quale tutti i docenti, riuniti per gruppi, hanno potuto esprimersi sugli abbozzi di programma e anche su altri aspetti della riforma. È stata una prima esperienza, che ha messo in moto quasi 1000 docenti, e come tale va valutata.

Dal punto di vista organizzativo occorrerà in futuro prevedere gruppi di discussione meno numerosi e stabilire un migliore equilibrio tra il tempo a disposizione e l'importanza degli argomenti da discutere. La decisione di affidare a docenti la presidenza e l'organizzazione dei gruppi di lavoro si è rivelata felice.

Dal punto di vista qualitativo i risultati della «3 giorni» devono essere ritenuti positivi soprattutto dal profilo della sensibilizzazione di tutti ai problemi della scuola e dei motivi di riflessione e di stimolo che ognuno ha potuto ricavarne. L'accoglienza dei docenti alle proposte dei gruppi di lavoro è stata generalmente positiva, sia pur con qualche riserva che vedremo più avanti, come testimoniano le conclusioni scritte consegnate e le richieste di poter sperimentare con aiuti adeguati i nuovi orientamenti già in questa fase transitoria. Numerosi sono stati i suggerimenti, le critiche, le proposte d'emendamento rivolti ai gruppi di lavoro per la stesura dei programmi veri e propri. Durante le discussioni sono emerse, in uno o più gruppi, alcune richieste di carattere generale: l'estensione dell'infor-

mazione alla popolazione, la continuazione della discussione sui programmi, la messa in discussione del disegno di legge fra i docenti, l'aggiornamento degli stessi.

Per quanto riguarda la discussione sul disegno di legge occorre precisare che la richiesta deriva prevalentemente dall'opposizione di una parte dei docenti alle due sezioni del ciclo d'orientamento. Ricordiamo che la discussione fra i docenti sulla struttura della scuola media è avvenuta: nel 1968 e 1969 promossa dalla comunità di lavoro delle associazioni magistrali dapprima in assemblee delle associazioni stesse, in seguito in riunioni plenarie di sede (ginnasi) e di circondario (scuole medie obbligatorie); nel 1970/71 promossa dal DPE sulla base del progetto di messaggio e di disegno di legge. Inoltre, nell'inchiesta condotta presso i docenti la scorsa estate era presente la domanda sull'opportunità delle 2 sezioni, la quale diede l'esito sopra riportato. Il Dipartimento ha tenuto conto dell'insoddisfazione di una parte del corpo insegnante per la presenza delle 2 sezioni, introducendo un articolo nel disegno di legge in conformità del quale «il Consiglio di Stato può autorizzare la sperimentazione di forme organizzative diverse da quelle previste...» (articolo 10). Per il ciclo d'orientamento si prevede (ma altre soluzioni potranno essere prese in considerazione) di sperimentare appena possibile un tipo d'organizzazione che differenzi gli insegnamenti (nel ritmo più che nei contenuti) solo per le materie che presentano difficoltà di assimilazione e differenze individuali di apprendimento marcate, mantenendo però l'eterogeneità delle classi per le altre.

D'altra parte, una scuola che conserva, in forma generalizzata, l'eterogeneità delle classi per tutti gli insegnamenti principali e per tutti i 9 anni di scuola obbligatoria — come chiede in generale chi è contrario alle due sezioni — non è conciliabile con l'ordinanza federale di maturità (art. 10 e 11) e con la prassi che l'ha finora accompagnata. La necessità di intraprendere un'opera generale di aggiornamento del corpo insegnante è sentita in modo molto diffuso e dovrebbe avere carattere di priorità. In un gruppo di docenti di matematica, quelli di scuola maggiore si sono perfino astenuti dal pronunciarsi sugli indirizzi del programma per mancanza di formazione sufficiente. Da parte di molti docenti di scuola maggiore è venuta la proposta di essere liberati dall'obbligo di assistere alle lezioni speciali come contropartita all'impegno richiesto da corsi o seminari di aggiornamento. La riforma della scuola media ha offerto l'occasione per ripensare contemporaneamente i contenuti e i metodi di tutti gli insegnamenti. Ma l'aggiornamento dei docenti e la messa in pratica delle nuove proposte dovrebbero contribuire a elevare il livello di formazione dei docenti e dell'insegnamento in modo relativamente indipendente dalle strutture.

Per l'arredamento migliore da:

Chiedete il catalogo

Visitate l'esposizione

MOBILI
Mornaghini
MURALTO

Via S. Gottardo - Tel. 093-335923

riri

la chiusura lampo che esprime l'eccellenza del lavoro ticinese

Ufficio dell'insegnamento primario (anno scolastico 1973-1974)

Programma degli incontri di lavoro dei docenti di matematica moderna

1. Sperimentatori (III - IV - V classe)

Data	Orario	III classe	IV classe	V classe
20.9.73	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
27.9.73			* Froidcoeur (Bellinzona)	
4.10.73	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Vezia)
11.10.73	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
18.10.73			* Froidcoeur (Gordola)	
25.10.73	13.40-15.10 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Locarno)
8.11.73	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
15.11.73			* Froidcoeur (Caslano)	
22.11.73	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Bellinzona)
29.11.73	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
6.12.73			* Froidcoeur (Vacallo)	
13.12.73	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Cassarate)
20.12.73	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
10.1.74			* Froidcoeur (Bellinzona)	
17.1.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Melide)
24.1.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
31.1.74			* Froidcoeur (S. Antonino)	
7.2.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Bellinzona)
14.2.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
21.2.74			* Froidcoeur (Arzo)	
7.3.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Vezia)
14.3.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
21.3.74			* Froidcoeur (Gordola)	
28.3.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Locarno)

Data	Orario	III classe	IV classe	V classe
4.4.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
25.4.74			* Froidcoeur (Caslano)	
2.5.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Bellinzona)
9.5.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Froidcoeur Cavalli	Cavalli	Cavalli Cavalli
16.5.74			* Froidcoeur (Vacallo)	
30.5.74	13.40-15.00 15.10-16.30	Cavalli	Cavalli	* Froidcoeur (Cassarate)

Note:

- a) Le riunioni si terranno a Bellinzona, Scuole Sud, Aula no. 5
 b) Per le riunioni indicate con * si terrà conto dell'orario delle rispettive scuole. Durata: 2 ore.

2. Applicatori di III classe

Data	Orario	Sede	Animatrice
27.9.73	14.00	Mendrisio	Koch
28.9.73	14.00	Bellinzona	Camani
9.10.73	16.30	Viganello	Koch
19.10.73	16.30	Chiasso	Koch
26.10.73	14.00	Bellinzona	Camani
15.11.73	14.00	Mendrisio	Koch
27.11.73	16.30	Viganello	Koch
30.11.73	14.00	Bellinzona	Camani
6.12.73	16.30	Chiasso	Koch
10.1.74	14.00	Mendrisio	Koch
25.1.74	14.00	Bellinzona	Camani
31.1.74	16.30	Chiasso	Koch
5.2.74	16.30	Viganello	Koch
21.2.74	14.00	Mendrisio	Koch
22.2.74	14.00	Bellinzona	Camani
21.3.74	16.30	Chiasso	Koch
26.3.74	16.30	Viganello	Koch
29.3.74	14.00	Bellinzona	Camani
25.4.74	14.00	Mendrisio	Koch
7.5.74	16.30	Viganello	Koch
16.5.74	16.30	Chiasso	Koch
17.5.74	14.00	Bellinzona	Camani

7.3. Applicatori di II classe

Data	Sede del corso
4 e 5 gennaio 1974	Scuola magistrale, Locarno
11 e 12 aprile 1974	Scuola magistrale, Locarno

7.4 Nuovi applicatori di I classe

Sono previste 3 giornate di studio (un mercoledì intero ogni trimestre)

8. Corsi estivi 1974

(Sede: Locarno, Scuola magistrale)

8.1.	Sperimentatori di III, IV e V classe: 17-20 giugno 1974
8.2.	Applicatori di III classe: 24-26 giugno 1974 e 12-13 settembre 1974
8.3.	Applicatori di II classe: 27-28 giugno 1974 e 10-11 settembre 1974
8.4.	Applicatori di I classe: 9 settembre 1974

Amaro canto d'amore

Sarà da dir subito che tanto il titolo quanto la forma di questo libro¹⁾ ci han lasciati sulle prime, per dir così, alquanto perplessi: non certo poteva cattivarci l'idea di un nuovo libro di descrizione e magari di esaltazione di quell'entità per certi aspetti problematica e di comodo che è il «Canton Ticino», né tampoco di un libro fatto in due, in coppia o tandem, quasi in una sorta di «doppio misto» poi, trattandosi, appunto, di un misto di pagine scritte e di immagini in fotografia. E nemmeno poteva cattivarci troppo la veste, d'un rigoroso nero funereo, dentro il quale emergeva uno spettrale e diremmo caricaturale volto di vecchio, la cui fitta ragnatela di rughe fortemente contrastate più testimoniava dell'abilità tecnica del fotografo che d'una realtà veramente emblematica del paese. Quanti tipi così si incontrano nelle strade del Ticino? D'altra parte i nomi degli autori volevan pur dare qualche garanzia di autenticità e di non conformismo, di non supina acquiescenza ai canoni della propaganda turistica imperante nei «dépliants»: Bianconi è Bianconi, e Alberto Flammer già aveva dato molte prove di novità, d'estro, di coraggio.

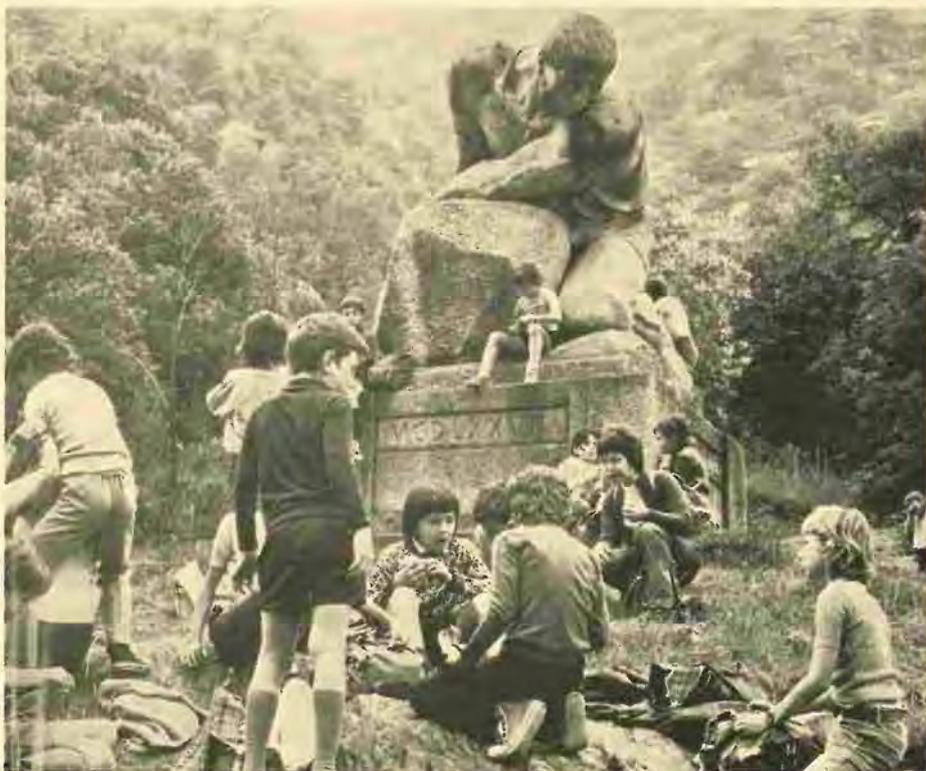
A ragion veduta però, o, per dir come usa, a verifica fatta, è voluta fuggire ogni perplessità: il libro è valido nonostante il titolo, e la coabitazione di due autori, lo sfoggio di molte immagini e la scostante copertina. Il Bianconi, in una prefazione felice, narra anche come è nato: triplice intesa, anzitutto, tra il fotografo Flammer, l'editore-tipografo locarnese Armando Dadò e il «cliqueur» luganese Giuseppe Crivelli; di poi idea del Flammer, non osteggiata dai due «partners», di far precedere la teoria delle fotografie da un testo bianconiano, il più libero, il più sfrenato e ghiribizzoso possibile. Si conosceva il Bianconi come uomo non privo, quando occorre, di peritanze: l'accordata sfrenatezza sarebbe stata di certo «corretta» da una prudenza che ormai non si può staccare da quell'autore, «per anni e per natura». Ma ahimé, qui è cominciato il pasticcio: ché il Bianconi, come confessa in limine, «appena presa la penna in mano, si è sentito dentro un rimescolio di vecchie passioni e di nuove amarezze, amori e malumori, vagheggiamenti di care cose e acide nostalgie: con quel tanto di reazionario che i tempi che corrono e gli anni parecchi gli mettono in corpo». Vinta la solita (falsissima, come già avvertiva quarant'anni fa il povero Janner, che giustamente nel punto definiva il Bianconi un «poseur») pigritia, ne son venute filate filatissime sessanta pagine davvero a briglia sciolta, «à bâton rompu», quasi una piena di pensieri e sentimenti e risentimenti e brontolii e veemenze e virulenze e, se così si può dire, non blasfemi sagrati: un testo che nella sua appa-

rente inconsistenza è concretissimo, ed è chiaro d'intelletto pur nel voluto disordine, profondamente patriottico proprio là dove nega ogni retorica di patriottismo tradizionalmente imbecille, e si potrebbe continuar con le irritate lodi: qualcosa insomma di quanto mai valido, che proprio, come si suol dire, «ci voleva», e speriamo sia letto bene dai ticinesi, e sia presto tradotto in tedesco, perché lo meditino anche i non ticinesi, specie, come dicevano il Franscini e il povero Calgari, i «cari e amati». Noi non siamo su tutte le posizioni reazionarie che nel punto assume il Bianconi, forse perché abbiamo qualch'anno in meno, ma anche perché, soprattutto, non ci sentiamo alle spalle la sua tradizione di famiglia e di valle; ma su talune sì, «toto corde»; anche se poi vorremmo che questo reazionarismo si trasformasse in un programma autenticamente rivoluzionario, di contestazione non soltanto parolaia contro una società che ci ha ridotto a questi miserevoli panni.

Un piglio nuovo

Si potrà dire che questo del Bianconi sia un Ticino personale, non sia il Ticino di molt' altri. L'osservazione è esatta, ma troppo facile da farsi. Chi non ricorda, per esempio, il «Ticino» di Giuseppe Zoppi? Ma il titolo di quel libro era anche troppo onesto, almeno intendendo in un certo senso l'aggettivo possessivo: **Presento il mio Ticino**: «mio», non di tutti. Il Bianconi già nelle prime pagine è chiarissimo anche più che non soglia: «Per me, figlio di gente della terra, di un padre emigrante e di una madre

di fervidissima pietà, il Ticino resta soprattutto una terra antica e scabra, di gente attaccata alla terra che la fame caccia nel vasto mondo e torna fedele tra le dure montagne e le valli limate dall'immemore pazienza dei ghiacciai: di gente religiosa, e sia pure di una religione non molto illuminata né complessa, ma ferma e profonda: magari peccatori, incattiviti dal duro bisogno». Di qui l'indugiare del Bianconi sul fenomeno dell'emigrazione, che già gli aveva fatto scrivere eccellenti pagine, e che qui ritorna in pagine sintetiche, anche basandosi su studi di altri, a ogni modo sempre mosse e commosse; di qui certe insistenze sugli oratori, i santuarietti, le chiesine di montagna e di valle, non pur visti, forse, da una angolatura positivamente religiosa, ma piuttosto come luoghi da cui il mondo moderno appare remoto, scontentato, tornato a un'essenza che la «civiltà» (per usar un bruttissimo barbarismo, che però forse non trova il corrispondente in parole di puro italiano, per esempio né in «civiltà» né in «cultura») ha turbato e apparentemente distrutto: «Un grandissimo merito di quelle specole è che la visione del mondo che si gode di lassù compare stranamente pulita, quasi si direbbe innocente: scompaiono le brutture dell'uomo, assorbite dalla lontananza, fuse nel gran quadro d'insieme, di montagne colline valli laghi e fiumi: rimane l'immagine del mondo di centomila anni fa, di sempre...»; di qui, ancora, l'affiorar continuo di situazioni e momenti e tipi vallerani, e l'assenza quasi totale della vita cosiddetta borghese, della città. Anche ritorna qui il tema cimiteriale, il tema della morte, del disfacimento umano, della ossificazione universale, ma, si direbbe, senza una spirituale adesione tragica, né di tipo esistenziale né di tipo anche solo romantico, quasi soltanto con un mero compiacimento estetico, un sempre diletto e continuante esercizio letterario. E ritorna il te-



1) Occhi sul Ticino. Testo di Piero Bianconi — fotografie di Alberto Flammer. Tipografia Stazione SA — Locarno 1972

ma del Ticino romanico e soprattutto barocco, pur con l'aggiunta correttiva di uno zinzino di neoclassico, che è aggiunta doverosa, o altrimenti non saremmo lombardi... Insomma il Bianconi di sempre, si potrebbe esser tentati di dire. E tuttavia no, perché qui c'è anche un piglio nuovo, una impostazione polemica già altre volte affiorata qua e là ma non mai così scopertamente e quasi sistematicamente espressa. Il Ticino dell'emigrazione, per far un esempio; un Ticino molto particolare, ripetiamo, ma autentico. Il Bianconi a un certo punto annota: «Delle tante scempiaggini che la scuola ci ha inoculato, una delle più nefaste era canora, erano le canzonette che noi incolpevoli asinelli cantavamo con bella fede: e saltando le gesta e le lotte per la libertà di quelli che ci predicavano «avi nostri» e non erano nemmeno nostri padroni: allora...». Per concludere poi, ed è conclusione che può portare a pensieri lontani: «Ancora non si è fatta la storia delle lunghe strade della fatica, non la si è fatta per attendere fino alla noia a quella degli «avi nostri», e delle loro eroiche gesta...». L'origine della carenza di una sicura coscienza nazionale ticinese, di una coscienza insomma non alienata, sta, crediamo, soprattutto qui. La vera storia delle terre che si son alla perfine chiamate «Canton Ticino» finora nelle scuole è rimasta quasi completamente latitante.

Alluvione di cemento e d'altro

Molte magagne, che giustamente il Bianconi non tace, ma anzi mette in mostra con una stizza e anzi rabbia che gli fa onore, vengono anche di qui. Così, già nella prima pagina, il nostro autore: «L'occhio non ce la fa a posarsi con amoroso compiacimento sull'aspetto odierno, sempre più oppresso da un'alluvione di cemento di politici di avvocati di banchieri e di gente aliena, sempre più tradito e involgarito; senza, purtroppo, la difesa di un'orgogliosa forza di tradizione che riesca a opporre qualche resistenza a tanto scadimento: un paese che non parla più il vecchio dialetto, rugoso e forte come i tetti di piode, — il che non vuol già dire che ha imparato a parlare la lingua...» Ahimé, la lingua! Si sentono docenti, studenti, magari studenti universitari di lettere («accademici», come barbaramente si dice), discettera sui modi della neolingua, nelle conversazioni di corridoio e magari d'aula, in «ticinese», ch'è un dialetto, o una lingua, che non esiste: «la scrtütüra, ul scrtüturaliscmu, ul messagg, la conutazion, ul valur semantic»; e magari non sanno più che cosa sia «ul beché» e «ul cifün»... L'Alfieri aveva inventato, per il suo paese, il verbo «spiemontizzarsi»; sarebbe il caso, per certe cose, che almeno i giovani applicati agli studi imparassero a «sticinesizzarsi». I tetti di piode, poi (o di coppi, per noi meridionali). Adesso anche nell'alta Leventina usa, grazie ai materiali moderni, il tetto piano; da chiedersi dove stia di casa il buon gusto, il senso comune di certi architetti, e che cosa ci stia a fare la famosa commissione delle bellezze naturali, che tra l'altro non ci consta che lavori gratis. Scrive il Bianconi: «Si ha un bel chiacchierare di piani regolatori, di prevenienze urbanistiche, la divinità che presiede a questa insensata proliferazione



è l'arbitrio, il miope egoismo, nessun'altra legge è efficiente. Mentre i vecchi sentieri soffocati dall'erba, le incerte scalette di un tempo avevano carattere di necessità, d'una necessità non passivamente subita ma accettata con vigile intelligenza, senza diplomi politecnici né carta millimetrata. Le poche stalle ancora superstiti sulla collina, grigie e dimesse, hanno un'aria di sdegno silenzioso, si direbbero vecchiette aristocratiche cadute in miseria in mezzo alla vocante volgarità dei nuovi ricchi...». La realtà è quella che è, e non giova che i «dépliants» turistici la nascondano: il Ticino rustico (e potremmo anche dire, come s'era detta una volta, traducendo a orecchio, ma con espressione che insomma si comprende, borghese) è davvero ormai in molti punti, quando ancora riesce a sopravvivere, «come un trovante, un relitto fossile, archeologico». Né mancano altre espressioni di sacrosanta veemenza nei confronti di questo «amato-odiato Ticino», questo paese «disidratato, inaridito dall'ingordigia... involgarito, rumoroso e intimamente inquinato», paese alienato sulle rive dei laghi e ora anche nelle valli (ci dicono, quest'anno, in maniera impressionante anche nella Verzasca) col favore della propaganda turistica «che porta camelie nelle nebbie nordiche ad allettare gente, sempre più gente a gonfiare le trionfali statistiche dei pemottamenti...».

A momenti vien da deplorare che il Bianconi, nel suo sfogo, in questo che potremmo definire un suo amaro canto d'amore, non sappia ritrovar la calma necessaria a portar il discorso anche più in là. Così un momento essenziale, il momento dei rapporti culturali e umani con l'Italia, è appena sfiorato in un punto, parlando di Sogno: il tasto è certo doloroso, ma per una diagnosi che supponga almeno una illusione di cura deve pur essere una volta o l'altra toccato. Più invece si sofferma il Bianconi sui rapporti coi confederati di lingua tedesca, per dir cose assennate e anche coraggiose, con la dovuta fermezza ma anche con lealtà e obbiettività; che essi abbiano contribuito e contribuiscano ad alienare il paese (senza che se ne preoccupi il signor Schwarzenbach, così sollecito, nei confronti dei poveri Gstarbeiter, dell'alemanica «Eigenart»; e se mai una parolina dovrebbe esser detta ai capitalisti italiani tra-

fugatori di valuta e finanziatori, con la connivenza di avvocati e banchieri, di orrendi condomini a prezzi di lusso) nessuno lo può onestamente mettere in dubbio; ma è giusto dire, come dice il Bianconi, che essi sono un po' come la lancia di Achille, «insieme causa del male e in parte rimedio al male»: ché proprio loro talvolta, per la ticinese vergogna, alzano lai contro quel che barbaramente si fa nel Ticino. Ci scriveva l'altro di una signorina giustamente indignata per quel che s'è fatto a Lugano e più ancora si minaccia di fare: e prospettava l'idea di denunciar la situazione al Blick o alla Südachweiz. Ci vengono a mente tre versi del Foscolo: «Questo di tanta speme ora ci resta! — Straniere genti, almen l'ossa rendete — allora al petto della madre mesta!»

Il Bianconi, è ben vero, vuol finire ottimisticamente, con una piccola galleria di tipi e macchiette e con qualche battuta che invero ci par faccia torto alla sua abituale eleganza: ma si tratta di un finale meramente letterario, che non ci convince, e per la sua rattezza, rispetto al corpo che precede, non sosta dal farci pensare alla coda di pesce: come spesso accade del resto in lavori del genere, dove la coabitazione impone a un tratto un inaspettato alti: il coabitante urge.

Immagini azzeccate

Eh sì, ci eravamo quasi scordati del coabitante; ma già la recensione è venuta troppo lunga, e l'ottimo Flammer non ce ne vorrà se per lui ce la sbrigheremo in poche righe. Ma diremo senz'altro che le sue ottantotto immagini son quasi tutte degne, e parecchie appaion davvero azzeccate, quasi lampi di magnesio che son anche piccoli lampi di genio. Certo le due sezioni del libro spesso vanno a spasso per conto loro, ma i punti di incontro son pur numerosi e basterà che il lettore scorra l'illustrata rassegna. A volte il riscontro è puntualissimo, come nella fotografia 58, col greto della Maggia, a Someo, che il Bianconi nel suo testo chiama «abbagliante distesa di tesschi», per i quali occorrerebbe, a ridar la vita, un novello Ezechiele; più spesso l'incontro è di sentimento, o d'«animus», quasi che con l'immagine il fotografo faccia il controcanto al giustamente lamentoso scrittore: si veda la fotografia 81, «Estate sul Verbano», e l'ultima, «Case popolari a Lugano». Per Lugano si direbbe che la condanna del fotografo sia senza appello, anche dal punto di vista sociale, si vegga il bambino della fotografia 84, costretto a giocare tra una ringhiera, una parete, un cofano di automobile e una rete metallica: ma la verità vuole il suo tributo, e l'obiettivo del Flammer, nel punto, poteva esser anche meno pietoso. Qualche immagine, sì, poteva esser tralasciata, non aggiunge nulla, o aggiunge male; qualcuno cede al letterario contrasto; qualche didascalia (quel «Neoclassico in vernacolo») è troppo di bianconiano; ma son mende lievi, e assai numerate. L'essenziale è che qui non si sia ceduto in nulla al gusto turistico, e poco a quello della «fotografia d'arte»: anche il Flammer, che pure a differenza del Bianconi è un ticinese «sui generis», ha dunque occhi che sanno vedere.

Mario Agliati

de portier du bronze final, une passerelle en bois du premier âge du fer, un renforcement de berge celtique, un pont celtique effondré et deux chemins celtiques, un grand pont militaire romain, cinq petits ponts et un renforcement de berge romains ainsi que nombreuses routes romaines, un habitat du 7^e siècle, un tour de défense du 13^e siècle et un renforcement de la berge avec les fondations de deux maisons superposées du 15^e et du 16^e siècle furent découverts le long de la Broye et de la Thielle et en partie explorés. De plus, l'excavation de l'Aar à Soleure apporte un matériel archéologique important qui englobe le passé de cette ville depuis l'époque romaine jusqu'au 18^e siècle».

Notizie, queste, molto interessanti per coloro che si aggiornano per quanto ha riferimento anche all'insegnamento della storia.

Le due serie di lezioni sul diritto romano concernevano una trattazione a fondo e spiccatamente scientifica su materia che in parte rivive nei codici di oggi.

Giardini della circolazione

Il Dipartimento di polizia, d'intesa con la Commissione cantonale per l'educazione stradale, ha potuto lo scorso anno scolastico mettere a disposizione di due centri scolastici i cosiddetti «giardini della circolazione».

Sugli stessi, realizzati grazie alla generosa collaborazione di una società del ramo petrolifero e del TCS, gli allievi possono imparare a comportarsi correttamente nel traffico stradale, esercitandosi come «automobilisti», ciclisti e pedoni sotto la direzione dei docenti o degli agenti di polizia che durante l'anno impartiscono lezioni di educazione stradale nelle nostre scuole elementari.

I rappresentanti della predetta Commissione e del Servizio della polizia stradale rimangono a disposizione per mostrare come funziona uno di questi utilissimi «giardini della circolazione».

L'insegnamento della matematica nelle scuole maggiori e nei ginnasi

(Continuazione della pag. 6)

Per tale ragione, e anche per motivi contingenti (necessità di avere a disposizione un certo numero di docenti con formazione moderna per la sperimentazione), si è proceduto in due tappe:

nel 1972/73 si è iniziato un corso di aggiornamento per circa 25 docenti di SM, a carattere teorico-didattico; il corso si concluderà nel 1974/75.

Il discorso didattico sviluppato è quello della sperimentazione di punta; infatti, da questo corso provengono (volontariamente) i componenti del gruppo sperimentale di verifica.

I primi risultati di questo corso, stando alle opinioni dei partecipanti, si possono senz'altro giudicare positivi: infatti, non soltanto sono stati raggiunti gli obiettivi cognitivi e metodologici proposti ma, ciò che forse è più importante, è stata data ai docenti l'occasione di incontrarsi, di discutere sui loro problemi professionali, di comunicarsi vicendevolmente le esperienze fatte. A giudizio di chi scrive, questa occasione non è stata sprecata, ma utilizzata per certi aspetti fino in fondo. Resta adesso da affrontare il problema più grosso: quello dell'aggiornamento di tutti i docenti di SM.

Questo costituisce materia per una seconda tappa: è stato presentato, a cura del Servizio per l'insegnamento della matematica della Sezione pedagogica, un progetto di massima che consentirebbe il raggiungimento di obiettivi di buon livello e con un impegno finanziario non eccessivo.

Il piano prevede un corso della durata di tre anni, nel quale sono armonizzate le esigenze teoriche con quelle didattiche; dal punto di vista realizzativo, il corso prevede due riunioni residenziali estive della durata di due settimane, una riunione residenziale di 3 giorni, due serie di sei incontri annuali, una serie di nove seminari.

Non è ancora stata stabilita per l'inizio una data precisa, perché sono molti, al riguardo, i problemi da risolvere; si ritiene comunque che il periodo più probabile possa essere l'anno scolastico 1974/75.

Edoardo Montalla

Per una politica della gioventù

(Continuazione della pag. 2)

rapporto con lo Stato e le istituzioni, la vita sessuale e affettiva, la socializzazione, si riflette su una condizione di instabilità difficilmente analizzabile nella sua totalità.

Di fronte a queste complessità è difficile trovare un punto d'intesa e di azione. Il rapporto del gruppo di studio riconosce di essere di fronte a una materia dilatata e connessa ad una condizione generale della società e delle componenti dello Stato e constata che una politica della gioventù non può essere un dominio nettamente circoscritto e il processo che si verifica è mutevole; tuttavia richiede un'azione più decisa e sistematica. Le conclusioni

pratiche per arrivare a una concreta politica della gioventù, considerati i limiti giuridici, il problema di un articolo costituzionale sulla gioventù, le richieste giovanili di centri autonomi, il problema della partecipazione e decisione particolare dei giovani anche in ordine a quello generale della partecipazione, si riassumono principalmente nella creazione di un delegato del Consiglio federale per i problemi della gioventù, di una commissione consultiva, di un rapporto all'Assemblea federale, nell'intensificazione delle ricerche sulla gioventù tramite un apposito istituto e di un servizio di documentazione e di tutte le forme di incoraggiamento alla formazione politica e all'organizzazione dei giovani. Ma ci si rende ben conto che queste misure non ricoprono tutta l'area del problema e lasciano pur sempre aperte zone imprevedibili. Perciò si prospetta anche una soluzione di ricambio creando un servizio dei problemi della gioventù per lo studio permanente e approfondito.

La consultazione rimane aperta; di modo che implicitamente si riconosce che uno studio esauriente e proposte definitive sono ancora lontani. Questo documento è tuttavia ormai un testo fondamentale di orientamento per una politica della gioventù in Svizzera. A questo i lettori possono accomunare il libro di P. Arnold, M. Bassand, B. Cretaz, J. Kellerhals, *Jeunesse et société*, edito da Payot, che fu recensito da «Scuola Ticinese» nel no. 12 (dicembre 1972). Qui i problemi ricevono una loro ordinata trattazione e portano ad un'analisi degli atteggiamenti, delle implicazioni, delle prospettive, alla luce della Conferenza sulla gioventù di Grenoble organizzata dall'Unesco nel 1964.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
Giovanni Borlioli
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelloni
Antonio Spadafora

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, via delle Vigne 26,
6648 Minusio; tel. 093/33 46 41
c.c.p. 65 - 3074.

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti grafiche A. Salvioni & C. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 10.—
fascicoli singoli fr. 1.—