

## Finanziamento degli studi professionali superiori in Svizzera

Con l'adesione a due importanti accordi intercantionali (ASUP e ASPSP), il nostro Cantone intende rivedere la sua partecipazione finanziaria ai costi degli studenti ticinesi che frequentano le scuole professionali di grado terziario d'Oltralpe. Alcuni dettagli sulla natura degli accordi corredati delle previsioni sull'ammontare del finanziamento.

## Il valore formativo della poesia: vicissitudini e nuovi approdi dell'educazione letteraria, di Martino Beltrani

Sviluppo della trattazione della letteratura e della poesia nell'insegnamento scolastico degli ultimi decenni. L'articolo disegna i mutamenti intervenuti facendo riferimento alle diverse correnti di critica letteraria: dallo strutturalismo alla semiologia, agli indirizzi fenomenologici, ermeneutici, psicologici e sociologici, per infine approdare ad una teoria estetica, eclettica ed ecologica, che trasmetta

all'allievo il gusto di interpretare il testo poetico al di fuori di rigidi schematismi.

## La grammatica italiana nella scuola media (I parte), di Daniele Christen

Quale utilità può avere l'insegnamento grammaticale nel settore medio? In questa prima parte, l'esperto di italiano pone l'accento sulla necessità didattica di favorire l'esplicitazione di conoscenze linguistiche che siano già implicitamente acquisite dall'allievo. La grammatica permette infatti l'autocorrezione e l'ampliamento delle capacità di pensiero nella misura in cui essa ha un riferimento con l'uso reale della lingua.

## Corso RCP nelle classi di IV media della regione Tre Valli, di Brenno Ambrosetti-Giudici

Grazie all'impegno di un gruppo di medici e al sostegno della Sezione sanitaria, nella scuole medie delle Tre Valli si svolge annualmente dal 1993 un corso di riabilitazione cardio-polmonare. Quali le finalità di questa iniziativa?

## Proficuo «feeling» tra Pinacoteca Züst e scuole, di Mariangela Agliati Ruggia

In questo contributo si riferisce della fattiva collaborazione esistente fra la Pinacoteca di Rancate e numerose classi scolastiche del Cantone che vi fanno visita: la diversità delle esperienze svolte.

## Giornate svizzere di sport scolastico 1999: in Ticino la 30ª edizione

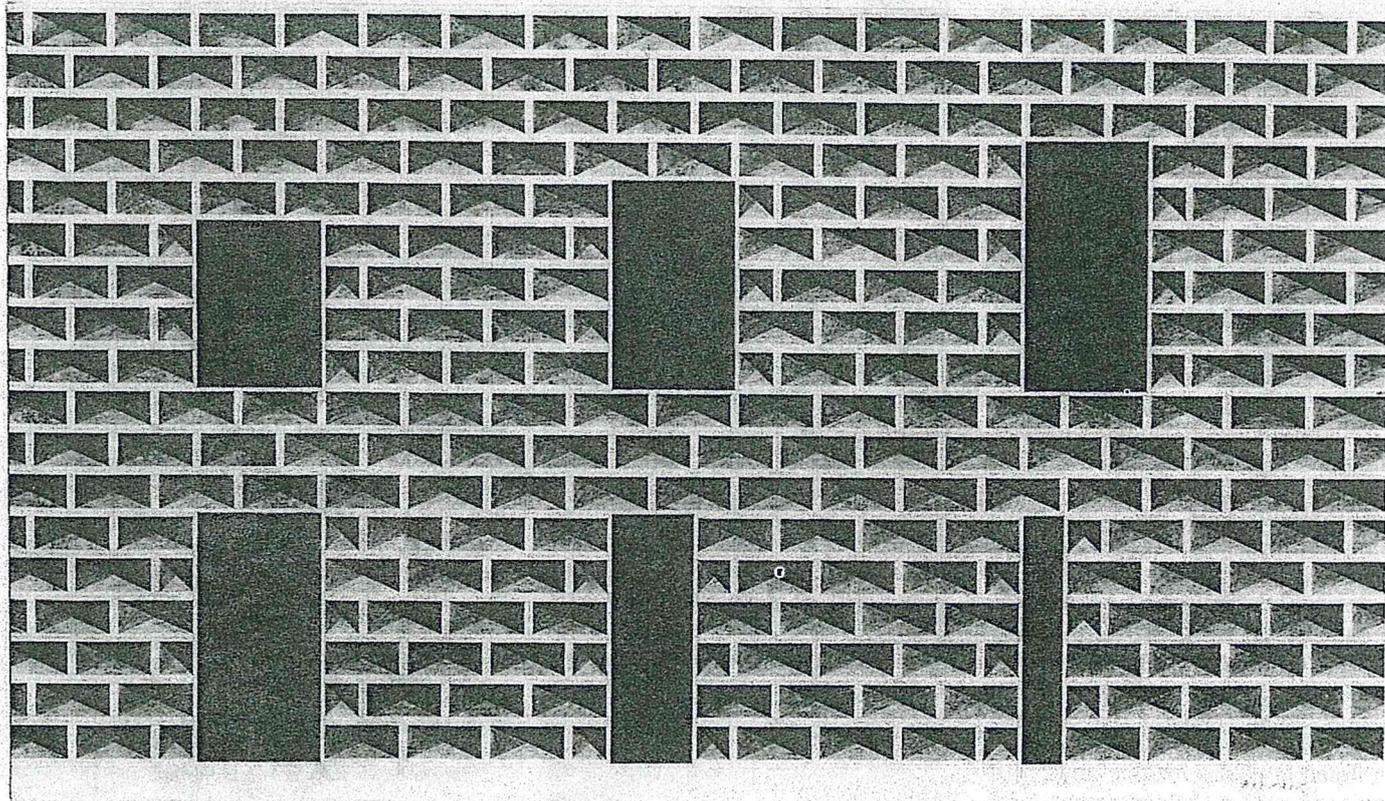
L'Associazione svizzera di educazione fisica (ASEF) ha destinato al nostro Cantone la trentesima edizione delle Giornate svizzere di sport scolastico. La manifestazione, che avrà luogo al Centro sportivo di Tenero e nei dintorni nei giorni 11 e 12 giugno 1999, dovrebbe coinvolgere all'incirca 1'500 allievi e 300 docenti provenienti da tutte le regioni della Confederazione.

## Recensione

*Ezio Galli:* TAZIO CARLEVARO, «Ottant'anni e oltre».

## Comunicati, informazioni e cronaca

Vaclav Pozarek - Senza titolo, 1994



## Finanziamento degli studi professionali superiori in Svizzera

Ad inizio febbraio il Consiglio di Stato ha approvato il messaggio concernente l'adesione da parte del nostro Cantone a due importanti accordi che regolano la formazione professionale di grado terziario nella Confederazione: l'Accordo intercantonale sulle scuole universitarie professionali (ASUP) e l'Accordo intercantonale sulle scuole professionali superiori (ASPS).

Questi accordi, messi a punto dalla Conferenza dei direttori dei dipartimenti della pubblica educazione (CDPE), segnano un importante passo avanti nel coordinamento della formazione professionale superiore in Svizzera. Da una parte, l'adesione permetterà di rafforzare il principio del libero accesso di studenti di un cantone a istituti professionali di altri cantoni; dall'altra, con questa regolamentazione, sono definiti - secondo nuove modalità di perequazione - i contributi finanziari che spettano a ciascun cantone per la copertura dei costi della formazione professionale superiore.

L'istituzione delle scuole universitarie professionali (SUP), sancita a livello federale, e i mutamenti in atto nel settore professionale implicano un riorientamento della formazione professionale svizzera. Il quadro delle scuole professionali di livello terziario, disciplinato finora da convenzioni interregionali, ha subito negli ultimi anni importanti trasformazioni che hanno reso necessaria l'elaborazione di nuove e più ampie normative intercantionali. Le proposte di regolamentazione sono così sfociate negli accordi sopramenzionati, i quali - se verranno sottoscritti da almeno quindici cantoni - entreranno in vigore a partire dal 1999/2000.

Per quel che concerne la posizione del Ticino, è bene rammentare le tre convenzioni interregionali cui si fa riferimento da diversi anni: la «Convenzione interregionale sui contributi agli istituti di formazione non universitari del settore terziario», applicata in diversi cantoni della Svizzera germanofona; la «Convenzione intercantonale concernente il finanziamento del-

la formazione delle professioni sanitarie», riguardante la Romandia e il Canton Berna; la «Convenzione sull'esercizio della Scuola di studi sociali e pedagogici di Losanna». Con queste tre convenzioni, che resteranno in vigore fino alla ratifica degli accordi ASUP e ASPS, il nostro Cantone ha consentito per un certo periodo agli studenti ticinesi di frequentare le scuole professionali di grado terziario ubicate fuori Cantone, prendendosi a carico una parte considerevole dei costi di formazione.

Alcuni dati statistici danno un'idea di quanto il Ticino abbia speso negli ultimi anni per sostenere gli studenti ticinesi che seguono la formazione professionale oltre Gottardo: nell'anno scolastico 1996/97 la Convenzione sulle scuole specializzate della Svizzera tedesca ha interessato 150 studenti ticinesi, per un importo a carico del nostro Cantone pari a fr. 982'181.-; nel 1998 la Convenzione con la Svizzera romanda e il Canton Berna ha riguardato 26,75 unità-studente (comprese le frequenze a tempo parziale) per un onere cantonale di fr. 308'086.-; mentre nell'anno scolastico 1997/98, in base alla Convenzione

con la Scuola di studi sociali e pedagogici di Losanna, il Ticino ha partecipato ai costi di formazione di 20 studenti ticinesi per complessivi fr. 259'484.-.

Accanto a esigenze di coordinamento delle neocostituite SUP e delle altre scuole professionali superiori, gli accordi ASUP e ASPS trovano ragion d'essere nella necessità politica di risistemare la formazione professionale in un quadro territoriale più esteso. Si tratta insomma di correggere quelle anomalie regionali che esistono e resistono ancora nelle convenzioni attualmente in vigore.

Inoltre è opportuno segnalare la pressione esercitata dai Cantoni Zurigo e Basilea di fronte ad una situazione gestionale che penalizza eccessivamente i cantoni di tradizione universitaria o di studi superiori rispetto agli altri cantoni. Con i due accordi si è dunque voluto rivedere i contributi versati, stabilendo nuove quote di partecipazione finanziaria.

### Da un Accordo...

Nell'affrontare la tematica degli studi professionali superiori, la CDPE ha voluto dedicare un capitolo a parte alle SUP, già costituite o in via di realizzazione, attraverso l'accordo specifico ASUP, che prevede per i singoli cantoni accordi separati con le diverse SUP. Fra gli aspetti salienti dell'accordo va segnalato il finanziamento, da parte dei cantoni, di strutture facenti parte delle SUP a carattere privato (ciò concerne pure la SUPSI, dal momento che essa riveste uno statuto parastatale particolare). L'ASUP disciplina inoltre eventuali trasferimenti di studenti da una SUP all'altra, nel caso in cui il numero di studenti iscritti non fosse conciliabile con le capacità di accoglienza delle strutture scolastiche.

Quanto alla partecipazione finanziaria dei cantoni, in attesa di rilevamenti più precisi l'ASUP prevede contributi per due periodi distinti: dal 1999 al 2001; dal 2001 al 2006. Gli importi, variabili da scuola a scuola e valutati alla luce dei consuntivi degli istituti esistenti prima delle SUP, tengono

(Continua a pag. 24)

Carlo Ringier - Donne che leggono. 1923



Questo numero è illustrato con alcune opere tratte dal catalogo «Nel regno del disegno, Creazioni del secolo XX dalla collezione dell'Aargauer Kunsthaus», Aarau, Edito da Stephan Kunz e Beat Wismer.

## Il valore formativo della poesia: vicissitudini e nuovi approdi dell'educazione letteraria

Nel ricordo del vissuto scolastico di chi ha sorpassato il giro di boa degli «anta» lo studio della poesia occupa uno spazio considerevole e forse a volte ingombrante.

Nella scuola di qualche decennio fa il testo veniva affrontato attraverso una procedura che vedeva variamente miscelate e intercalate le fasi della ricostruzione della biografia dell'autore, della contestualizzazione dell'opera, della ricerca lessicale (spesso su modelli di lingua ormai obsoleti), della lettura espressiva, della versione in prosa (una pratica particolarmente controversa perché perfettamente antitetica al lavoro del poeta), dell'apprendimento a memoria. Al liceo, poi, lo studio della letteratura si riduceva, oltre alla lettura di pochi testi canonici sommersi da una marea di note e postille, all'arido apprendimento mnemonico di voluminosi manuali di storia della letteratura zeppi di nomi, date, titoli di opere che non potevano significare nulla per lo studente privo di qualsiasi diretto contatto col testo. In realtà quella forma di insegnamento tradizionale era sostanzialmente accettata da tutti, anche dai ragazzi, che l'assumevano e la facevano propria sia pure, spesso, nella forma scherzosa della parodia.

Questa accettazione non deve stupire, perché presupponeva un'adesione sociale di fondo alla visione pedagogica da cui quel tipo di approccio scaturiva. Nella visione che dominava l'approccio educativo «tradizionale» lo studio dei classici della letteratura era infatti uno dei piloni portanti dell'educazione del cittadino. Esso garantiva la continuità della coscienza di una identità nazionale e culturale e come tale costituiva il fondamento dell'educazione etica e civile delle giovani generazioni.

In una scuola di élite il linguaggio dei classici era il segno distintivo dell'appartenenza o dell'accesso alla classe dirigente, e i segni rossi o blu apposti dal docente sui componimenti valevano a sanzionare la

gravità degli scarti tra la lingua dell'allievo e «buona norma» dei grandi modelli canonici.

Il quadro di riferimento proveniva, storicamente, dallo studio del latino e del greco, considerato un tempo propedeutico a qualsiasi formazione di livello universitario, in quanto gli veniva attribuito un valore imparaggiabile per la formazione dell'intelletto, del gusto e del senso morale delle future classi dirigenti. D'altronde, in quanto lingue morte, il latino e il greco non potevano essere studiate che attraverso i testi letterari. Questo approccio diventava quindi esemplare anche per lo studio della lingua materna.

Ma in una scuola di massa e in una società stratificata in una pluralità di modelli culturali e linguistici di riferimento, il ruolo privilegiato della letteratura nell'educazione dell'uomo e del cittadino perde ogni significato. Nel nuovo contesto creatosi a partire dagli anni '60 l'insegnamento letterario ha quindi visto rapidamente appannarsi il suo antico splendore e quell'aura di prestigio di cui era circondato nella scuola di un tempo, evidenziando soltanto i limiti di una didattica stancamente nozionistica.

Nella società attuale non vi sono più né una vocazione ai valori umanistici né un patrimonio condiviso di cultura in cui tutti possano riconoscersi. A ciò si aggiunga il processo di profonda trasformazione genetica subita dalle lingue moderne negli ultimi decenni: in particolare per quanto concerne l'italiano, la lingua si è articolata maggiormente, è diventata più variegata, si è gonfiata di locuzioni popolari, regionali, colloquiali, di tecnicismi e prestiti allogloti, di sottocodici, di nuove varietà funzionali ed esigenze comunicative, relegando la funzione letteraria ad un ruolo sempre più esornativo e marginale. Per dirla con Guido Armentini: «Perché l'italiano di Manzoni e non quello di Enzo Biagi o di Pippo Baudo?»<sup>1)</sup>. Di più, perché la storia della letteratura e non quella della moda o della gastronomia?

Perché il libro e non lo schermo? Perché la poesia e non il giallo o l'horror? Perché l'inattualità dei classici e non la tangibile utilità di competenze più pragmatiche e monetizzabili? O, in termini meno spregiati, il diritto del cittadino in formazione a impadronirsi attraverso la parola del proprio diritto alla partecipazione sociale non ridimensiona di per sé drasticamente lo spazio da riservare ai preziosi orpelli del linguaggio poetico in una scuola democratica di massa?<sup>2)</sup>

Con l'esplosione della contestazione studentesca, queste riserve si sono tinte di connotazioni politiche. Negli anni '60 lo studio della letteratura è stato accusato di essere il principale veicolo della trasmissione (o dell'imposizione) di un patrimonio culturale appartenente solo alle classi dirigenti ma sostanzialmente estraneo ai bisogni e alla mentalità dei ceti popolari: uno strumento di condizionamento ideologico e un lusso inutile che sottraeva spazio prezioso alle priorità più urgenti. In questo senso, per limitarci a qualche esempio, vi sono passi fin troppo eloquenti anche in un libro destinato a fare epoca nella cultura italiana quale la «Lettera a una professoressa» del compianto don Lorenzo Milani («*Io questo Gide non so chi sia*»; «*Il Foscolo... non voleva bene ai poveri. Non ha voluto far fatica per noi*»).

A fare da facile bersaglio era la stereotipia di una prassi didattica nozionistica pigra e autoritaria, priva di slancio e di mordente, negatrice di ogni concreto aggancio con gli interessi e i reali bisogni dei ragazzi, che trovava il suo strumento nell'antologia come «matrice di ripetizione inerziale»<sup>3)</sup> di canoni triti e sedimentati la cui custodia era affidata al docente, l'unico depositario e garante di una «giusta» interpretazione del testo che non concedeva alcuno spazio ad interpretazioni alternative.

A una visione dell'insegnamento della lingua materna che aveva il suo cardine e il suo traguardo nello studio letterario si è così sostituita, negli anni '70 e '80, una concezione principalmente mirata all'acquisizione delle competenze comunicative d'uso, basata sul valore centrale delle quattro abilità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e sulla fruizione e produzione di testi polifunzionali intonati ai più svariati contesti comunicativi. In questo qua-

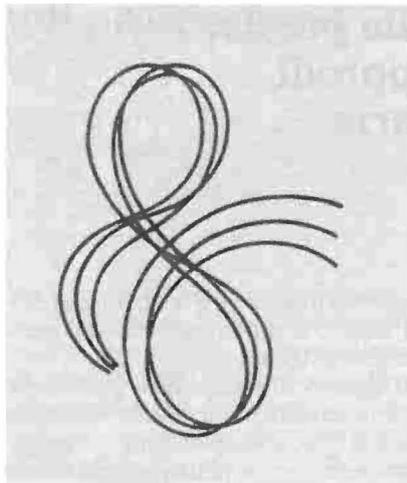
dro la letteratura veniva, nella migliore delle ipotesi, fortemente ridimensionata, e finiva con l'assumere il rilievo marginale che può essere accordato a un determinato tipo di testo tra altri tipi di testo formalmente equivalenti ad esso e per di più generalmente avvantaggiati da un maggiore rilievo pragmatico. Se la letteratura è soltanto una funzione della lingua, certamente non è quella più utile. La tradizionale gerarchia tra studio della lingua e studio della letteratura è così totalmente rovesciato. Se, come è stato intanto dimostrato dai risultati della critica semiologica dei testi, ciò che contraddistingue il testo letterario è proprio la sua anomalia, il suo scarto dall'uso linguistico quotidiano, la sua tradizionale funzione di modello esemplare di «bello scrivere» è esclusa in partenza.

Nel sentimento di molti docenti la poesia cominciò sempre più a sembrare una sorta di fronzolo superfluo rispetto a urgenze più impellenti dettate dagli imperativi ineludibili della formazione linguistica di una massa eterogenea di studenti che avevano alle spalle una educazione familiare spesso carente o impastata di aspettative e valori assai difformi da quelli scolastici.

### La ventata strutturalista

A complicare ulteriormente le cose dal punto di vista didattico, proprio in quegli anni si abbatté sulla scuola la ventata fresca delle nuove correnti della critica letteraria: formalismo, strutturalismo, semiotica<sup>4</sup>).

La base di partenza di questa nuova visione del testo poetico sviluppava un'intuizione che era stata già espressa da Proust nella sua polemica contro Sant-Beuve<sup>5</sup>): l'opera d'arte non appartiene alla persona dell'autore, non ha niente a che fare con il suo «io», ma vive di vita propria. Questa visione si è gradualmente sviluppata in una concezione critica che svincolava il lavoro sul testo da tutti i riferimenti contestuali (la psicologia dell'autore, le sue vicende biografiche, la sua collocazione storica, le idee che intendeva diffondere con i suoi testi, ecc.), centrandolo sugli aspetti puramente linguistici (scelte formali, occorrenze lessicali, individuazione delle omologie tra i vari livelli del testo, ricerca delle frequenze e delle funzioni costanti: le cosiddette isotopie). L'analisi letteraria ambiva così a conquistarsi lo



Sophie Taeuber-Arp – *Nodo di linee aperte*. 1941

statuto di una «scienza oggettiva» che si avvaleva degli strumenti più sofisticati della linguistica per esaminare i meccanismi e le procedure compositive che costituiscono il testo poetico in quanto prodotto fisico. La poesia, ad usare le parole di Boris Tomasevskij, non mette a nudo l'anima del poeta, ma il proprio artificio tecnico. In questa visione l'opera letteraria consisteva perciò in un insieme di rapporti sonori, di schemi metrici, di scelte sintattiche e lessicali. Tra i diversi tipi di discorso fondati sulle funzioni jakobsoniane dell'atto comunicativo, il discorso poetico è quello che si definisce in base a un'accentuazione specificamente posta sulla forma del messaggio<sup>6</sup>).

In una seconda fase, col passaggio dalla scuola formalista a quella strutturalista il testo viene visto non solo come un insieme di significanti, ma come una pluralità di livelli espressivi ma relativi anche al contenuto semiologico. Maria Corti<sup>7</sup>) descrive i diversi possibili strati del testo: tematico, simbolico, ideologico, stilistico o discorsivo, morfosintattico, lessicale, fonico-timbrico, ritmico e metrico. L'interazione e la coerenza tra questi diversi livelli che si manifestano nella struttura di superficie dell'opera rimandano a una «struttura profonda».

L'analisi del testo poetico deve perciò mirare a individuare non solo i diversi livelli, ma anche le loro connessioni reciproche e la loro organizzazione gerarchica<sup>8</sup>). Si trattava di risultati di grande rilievo sul piano del-

la ricerca linguistica. Il problema era quello di una loro trasposizione al di fuori dell'ambito specialistico e scientifico.

La traduzione di questi strumenti di analisi testuale in termini di insegnamento avvenne alla metà degli anni '70. Uno dei primi e dei più interessanti tentativi in questa direzione è stato forse, all'epoca, la raccolta di saggi curata, col titolo *Pratiche della scrittura*, da P.M. Bertinetto e C. Ossola<sup>9</sup>). Prendendo le mosse da uno stringente atto di accusa nei confronti di una pratica scolastica in cui il testo era poco più che una «appendice» dell'autore e degli eventi storici (si arrivava a parlare di «testo in contumacia»), gli autori fornivano ai docenti concrete piste di lavoro didattico-metodologico alternative rispetto alle pratiche dell'insegnamento tradizionale.

Erano gli anni in cui nei ginnasi ticinesi trovavano ampia circolazione le proposte didattiche messe a punto nei seminari condotti nell'ateneo di Friburgo da Giovanni Pozzi<sup>10</sup>). Anni decisivi, tra l'altro, anche per motivi puramente anagrafici, per la formazione disciplinare di gran parte degli insegnanti del nostro Cantone, che in quel periodo furono, tra l'altro, massicciamente coinvolti, nella prima ondata dei corsi abilitanti per la scuola media, fortemente segnati da queste impronte teoriche.

Questo movimento di ritorno al testo in quanto tale era certamente salutare in una scuola abituata da decenni a un pesante paludamento nozionistico che faceva sparire il piacere di una lettura diretta sotto un ciarpame di erudizione mnemonica e di spropositati commenti critici. Si è finito però col cadere nel difetto opposto: il testo veniva smontato e sminuzzato nei minimi dettagli, spietatamente anatomizzato nei singoli ingredienti tecnici fin quasi a desemantizzarlo, a espianarlo dalla sua collocazione ecologica<sup>11</sup>) per trasportarlo nel laboratorio critico e analizzarlo al microscopio sotto vuoto spinto.

### Altri indirizzi critici

La reazione non tardò ad arrivare. E si trattò di una crisi di rigetto che segnalava una frattura tra il campo di pertinenza di una corretta e feconda metodologia d'indagine a livello specialistico e la sua reale utilità per la formazione del cittadino comune. I primi sintomi di disagio si avvertirono quasi subito nella crescente in-

sofferenza degli studenti che nel passaggio dall'approccio tradizionale a quello strutturalista capirono presto di essere caduti dalla padella nella brace. Non a caso in un pungente articolo<sup>12)</sup> A. Berardinelli comparava le pratiche vivisettorie del testo a «interventi di chirurgia estetica» eseguiti nell'asettica atmosfera di una sala operatoria.

Il rifiuto dell'applicazione didattica degli strumenti della critica strutturalista crebbe via via fino a sfociare in una durissima polemica contro i nuovi «logotecnocrati» che animò il panorama della letteratura pedagogica alla fine degli anni '70<sup>13)</sup>. L'avvio provenne da uno scritto del poeta tedesco Hans Magnus Enzensberger il cui titolo era già tutto un programma: *Una modesta proposta per difendere la gioventù dalle opere di poesia* e la proposta era quella di lasciare agli studenti la libertà e il piacere di una lettura puramente «edonistica» o – meglio – «anarchica» del testo:

*Fa parte di questa libertà sfogliare il libro da una parte e dall'altra, saltare passi interi, leggere le frasi alla rovescia, travisarle, rielaborarle, continuare a tesserle e a migliorarle con tutte le possibili associazioni, ricavare dal testo conclusioni che il testo ignora, arrabbiarsi e rallegrarsi con lui, dimenticarlo, plagiarlo, e ad un certo punto gettare il libro in un angolo. La lettura è un atto anarchico.*

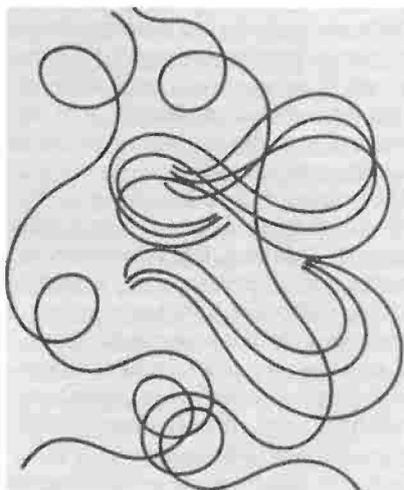
Il «ritorno al testo» che stava alla base delle nuove proposte didattiche fondate sui metodi strutturalisti finiva secondo Cesare Cases col tradire se stesso facendo sparire la freschezza di un approccio immediato col testo dietro una fitta cortina di procedure tecniche e di analisi aridamente raffinate, col risultato di scoraggiare e distogliere dalla lettura soprattutto quei ragazzi che non avevano alle spalle una cultura familiare che li mettesse comunque in grado di accedere autonomamente al testo letterario di qualità.

La risposta – certamente efficace – degli autori attaccati fu che la capacità immediata di godere del piacere della «lettura anarchica» non appartiene che ai lettori ormai esperti; ma che non si diventa lettore esperto che mediante un processo di acquisizione di competenze anche strettamente tecniche. Rimase però l'impressione generale di una certa incompatibilità tra gli strumenti di un'analisi

scientifico raffinata e il piacere di una lettura spontanea. D'altronde non si trattava soltanto di *boutades* dettate da uno sbuffo d'insofferenza irriflessa, visto che nel frattempo anche in ambito scientifico, come onestamente riconobbe poco dopo C. Segre<sup>14)</sup>, la semiologia di impianto strettamente linguistico (quella degli strutturalisti, per l'appunto) stava lasciando gradualmente il passo (con i lavori della scuola di Tartu, con la rivalutazione degli scopi e dei contenuti operata da Boris Uspenskij, col concetto di «semiosfera» di Jurij Lotman) a una semiologia di tipo più cognitivo ed epistemologico che ripudiava come estremisti i precedenti tentativi di isolare la letteratura in un limbo asettico e tornava a riconnetterla col mondo della cultura, della storia, della comunicazione intersoggettiva<sup>15)</sup>. Come ha scritto lo studioso americano Jonathan Culler: «Comprendere il linguaggio di un testo significa riconoscere il mondo a cui si riferisce». Si arriva così alla visione semiologica di Umberto Eco che pone al centro del discorso il problema della comunicazione sociale descrivendo la cultura come «un sistema di codici interconnessi». Il contesto e il peso semantico del testo riacquistano così pieno valore, mentre passa al centro della scena il gioco complesso delle interazioni comunicative e delle sottili trame della complicità tra l'autore e il ricevente<sup>16)</sup>.

Il problema è dato dal fatto che in un'epoca come la nostra, influenzata e infiltrata da una pluralità di codici comunicativi di largo consumo

Sophie Taeuber-Arp – *Movimenti di linee*, tratto largo. 1939



che s'intersecano e si compenetrano a vicenda e tra i quali è difficile stabilire criteri gerarchici, la poesia si stempera in altre forme comunicative prodotte dall'industria culturale e dai mass media, da cui non si distingue se non per un indice relativamente maggiore di «anomalia» e di «distanza dalla norma». Anzi, il campo ideale dell'indagine semiotica è quello della comunicazione di massa (paraletteratura, fumetto, canzone, quotidiano, pubblicità), dove le norme e le convenzioni sono più riconoscibili. Venendo a mancare dei tratti distintivi specifici, il testo poetico rischia di mimetizzarsi tra i diversi codici simbolici, usi linguistici, linguaggi settoriali o «generi discorsuali». Sottolineando questo «carattere spurio e proteiforme del concetto di letteratura», Armellini ne conclude che:

*se volessimo dar retta fino in fondo agli sviluppi della ricerca, dovremmo riporre ogni rigorismo scienziato o «militante», e riconoscere che la letteratura, ben lungi dal configurarsi come un campo d'indagine circoscritto o precisamente delimitabile, costituisce un problema fondamentalmente non risolto<sup>17)</sup>.*

Se l'insistenza sul fatto comunicativo non rende più possibile definire e circoscrivere secondo criteri «oggettivi» la peculiarità linguistica del testo letterario rispetto ad altri tipi di testo, la responsabilità di definire la letterarietà del testo spetta allora alle convenzioni che regolano la lettura e alle modalità d'uso poste in atto dal lettore nel suo dialogo ideale con l'autore. La critica semiologica sposta quindi il fuoco dell'analisi *dall'opera* (in quanto struttura completa e autosufficiente) *al testo*, quale schema comunicativo aperto che, per tradursi in atto, non può fare a meno dell'interpretazione del lettore allo stesso modo in cui, per usare una metafora di Michael Riffaterre, lo spartito di una composizione musicale diventa vivo soltanto nella determinata e specifica interpretazione di un esecutore.

Il senso e il valore di un testo si determinano e si rinnovano costantemente nella cooperazione che si instaura di volta in volta tra quest'ultimo e le intenzioni di lettura di ciascuno dei suoi interlocutori, che sono liberi di proiettare sul testo le proprie associazioni fantastiche senza alcuna chiara linea di demarcazione tra interpretazioni autorizzate

e interpretazioni arbitrarie. L'oggetto artistico in quanto «opera aperta» diventa così in quanto tale inafferrabile e non distinguibile in linea di principio tra gli altri sistemi di segni. Si tratta di una diagnosi ampiamente confermata dalle direzioni assunte negli ultimi decenni anche dalle teorie della letteratura di matrice diversa. Agli indirizzi di provenienza linguistica si sono infatti affiancati modelli e teorie di altra provenienza e ispirazione<sup>18</sup>. Il principale filone è quello di estrazione fenomenologica ed ermeneutica (com'è il caso di Sartre, Blanchot, Poulet, Ingarden o della *Rezeptionskritik*, sviluppata con diverse sfumature, nell'ambito della scuola di Costanza da Wolfgang Iser e da Hans Robert Jauss). Ma ve ne sono altri di tendenza psicologica (Rosenblatt, Holland, Bleich, Fisch)<sup>19</sup> o sociologica (Jacques Leenhardt, Lucien Goldmann).

Il bersaglio polemico comune di questi indirizzi (al di là delle ovvie divergenze tra le varie impostazioni) è la pretesa formalistica e stutturalistica di un «testo in sé» come oggetto autonomo da indagare «scientificamente»: un feticcio teorico che pone tra parentesi proprio ciò che è più essenziale, il variare della fisionomia e del significato del testo nelle sue interpretazioni che si succedono e si confrontano idealmente nel tempo e nello spazio. Nell'incontro, in definitiva, con il lettore quale «coautore» e «interlocutore alla pari».

Al posto del fantomatico significato «oggettivo» dell'opera, ciò che balza in primo piano sono il concetto di *intenzione comunicativa* (sia dello scrittore che del lettore) e il significato potenziale sprigionato dal testo (*l'orizzonte di attesa*, intrinsecamente intersoggettivo) che prende vita concreta solo nel dialogo ideale con chi, nel leggerlo, lo interroga e lo attualizza. L'azione di scrittura rappresenta ancora una mossa astratta; per concretizzarla è necessaria, come ha scritto Sartre, la messa in scena della cerimonia della lettura. È come se il libro attendesse – per usare un'immagine di Poulet – un gesto liberatorio che lo strappi alla sua inerzia.

Il senso di un testo è quindi nelle sue interpretazioni possibili una volta che esso venga a contatto con i diversi lettori che di volta in volta lo ricontestualizzano in rapporto a situazioni storiche, sociologiche, psico-

logiche differenti. Ciò è d'altronde confermato da numerose ricerche sul campo circa approcci e modalità di lettura comparate di uno stesso testo da parte di diversi lettori-cavia o gruppi di lettori selezionati in differenti paesi o ambienti sociali. Queste ricerche mostrano una enorme e sorprendente variazione di risposte tale da mettere in crisi il dogmatismo testuale delle analisi di tipo formalista. Il testo letterario diventa così un campo aperto di stimoli virtuali su cui ogni lettore proietta – in un processo circolare che si estende senza limiti – le proprie fantasie inconsce, le proprie attese ideologiche, le proprie domande esistenziali.

Questo spostamento di attenzione sui processi di lettura tocca il suo punto estremo (ed estremistico) nel «decostruttivismo» di Jacques Derrida e dei suoi seguaci di Oltreatlantico quali Bloom, Hartman, Miller, De Man, che si raccolgono nel gruppo degli *Yale Critics*.

Nella visione decostruttivista la lettura viene considerata come un atto non meno complesso della scrittura e viene equiparata a una seconda scrittura. «Non ci sono testi, ma solo interpretazioni» (Harold Bloom); e lo stesso scrittore non è che un lettore che legge a suo modo («*mis-interpreta*» o «*dis-legge*») altre storie precedenti. Il testo dunque non ha mai un significato, ma è il «crocevia di significati multipli ambigui» (J. H. Miller), vive solo nella proliferazione delle interpretazioni possibili. Al vecchio concetto della «polisemia» dell'opera artistica succede adesso quello di *disseminazione*. Non esiste un nucleo di verità cui far riferimento: il problema dell'interpretazione del testo è in linea di principio *indecidibile e senza fine*. Per questo tutte le letture sono sbagliate: esiste un ostacolo insormontabile sul tragitto di ogni tentativo di comprensione. In questa visione, il testo diventa, per dirla con Dario Corno «un *pretesto* per determinate avventure di comprensione che mettono in gioco l'immaginario e le sue leggi»<sup>20</sup>.

Col decostruttivismo si passa dalla semiosi limitata dell'approccio semiotico di Umberto Eco, Jonathan Culler o Robert Scholes alla totale *deregulation* di una semiosi illimitata, con i conseguenti rischi di una deriva relativistica che chiaramente entrerebbe in rotta di collisione con i bisogni educativi della scuola.

Fatto sta che anche per questa via si

arriva a una forma di delegittimazione dell'insegnamento letterario. Una delegittimazione, per lo meno, rispetto al modello della scuola tradizionale e a quello (rimasto peraltro allo stato embrionale nella prassi didattica) della stagione formalista, alla cui scarsa praticabilità scolastica i docenti sono in genere pervenuti sulla base della semplice esperienza didattica, indipendentemente dall'evoluzione della ricerca teorica.

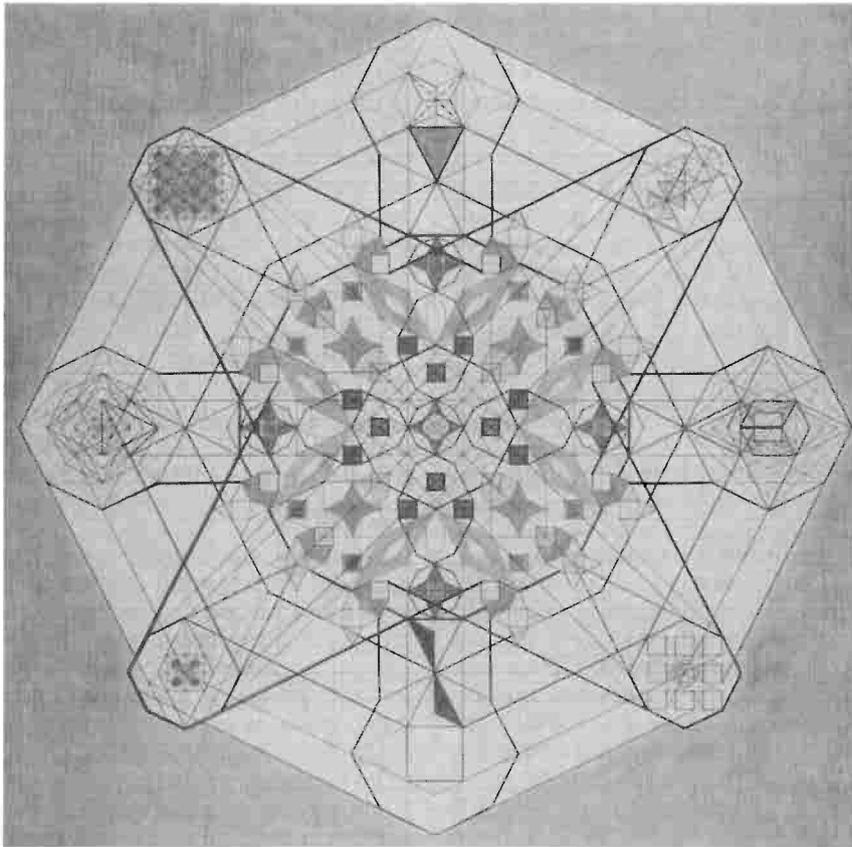
### Un bisogno insoddisfatto

A questo punto, frastornato dalle critiche all'insegnamento tradizionale e dalla girandola delle mode e degli esperimenti didattici più o meno infelici e preso da altre urgenze e priorità, il docente di italiano preferisce in genere lasciar perdere o arrangiarsi con le vecchie ricette caserecce.

Se non abbandonata, la poesia è stata quindi, almeno nelle scuole dell'obbligo del nostro cantone, progressivamente degradata al ruolo di un *optional*, peraltro con un certo sollievo degli allievi. Questo sollievo potrebbe essere interpretato come il rifiuto nei confronti del mondo dell'immaginazione e dell'introspezione da parte di una generazione disincantata e pragmatica.

In realtà basta sfogliare i diari degli allievi, entrare nel mondo dei loro bisogni e sentimenti più profondi, decifrare le loro scelte in materia di musica, di libri, di cinema, di spettacoli televisivi, per accorgerci che la poesia è un ingrediente insostituibile nella vita di un adolescente, e che la scuola commette un grave errore a non farsi carico di questa esigenza<sup>21</sup>. E in realtà è proprio questo bisogno esistenziale che costituisce il punto di partenza più fecondo per il lavoro didattico sulla poesia. Lo rivendicano con convinzione ed energia gli autori che hanno forse dato gli apporti più stimolanti sull'argomento alla metà degli anni '80: Lorenzo Renzi e Guido Armellini.

Richiamandosi ai ricordi del suo periodo di leva, Renzi osserva che *i soldati, quasi tutti giovani contadini che provenivano in genere dalle parti più sperdute, spesso della Calabria, erano voracissimi di poesia. La loro poesia era contenuta però nelle canzonette. Il verso più bello era: «Amore, ritorna, le colline sono in fiore, e io, amore, sto morendo di dolore». Anche i gusti dei soldati di regioni più avanzate, veneti toscani lombardi e perfino della gran parte*



Emma Kunz – Nr. 063. Tra il 1940 e il 1963

degli ufficiali erano gli stessi... I versi della canzonetta ricordata prima e altri che ho dimenticato, erano pure naturalmente accompagnati da musica – come del resto ai tempi dei Trovatori in Provenza e dei Minnesänger nei paesi tedeschi. Oggi i giovani che non appartengono all'infima minoranza che compra i «Quaderni dello Specchio» non chiedono altro che di ascoltare le canzoni di Guccini... Quando si dice dunque che i giovani non hanno fame di poesia si vuol dire invece: non hanno fame della poesia che intendiamo noi. Non leggono quello che vorrebbero Pozzi e Cases... La fame di poesia è una cosa naturale e universalmente diffusa... ma il gusto poetico si educa e si educa passando dal più facile al più difficile<sup>22)</sup>.

Il sollievo (di cui sopra si è parlato) degli allievi si riferiva dunque non all'oggetto poesia in quanto tale, ma ai criteri di scelta dei testi e al tipo di approccio proposto dai docenti. Non è tanto un fenomeno di inappetenza quanto il rigetto di un cibo immaniabile. Ci troviamo quindi davanti a un bisogno che la scuola lascia spesso inappagato.

Il fatto ineluttabile di cui bisogna prendere atto è che in una società dominata dalla multimedialità e dalle varie forme di comunicazione di massa le differenze tra generi «alti» e «bassi» e i rapporti di filiazione tra il «prima» e il «dopo» tendono a sfumare nell'indistinto. Sintomatica l'esperienza citata da Armellini di uno studente che al termine della lettura in classe di un'opera di Rimbaud illuminandosi esclama: «Ma è come Vasco Rossi!». Qualcuno potrà certo amareggiarsi di fronte ad una simile reazione che mostra di non saper distinguere tra un artista geniale e un tardivo orecchiante degli stereotipi della letteratura *maudite*; tanto più quanto il secondo è eretto a metro di riferimento del primo, il cui merito sarebbe sostanzialmente quello di rassomigliare al mitico Vasco. Da un punto di vista complementare ci si potrebbe invece rallegrare del modo autonomo e personale (anche se ovviamente non ancora giunto a piena maturazione) con cui quel ragazzo organizza i parametri del proprio immaginario e della propria enciclopedia personale creando rapporti (non necessaria-

mente gerarchizzati) e gettando ponti tra diversi media culturali e tra sfere diverse della propria esperienza, com'è inevitabile che avvenga in una società complessa. Lo spazio di un'educazione letteraria moderna va presumibilmente collocato nella vasta zona intermedia che si estende tra questi due punti di vista polarmente contrapposti.

In questo quadro la sfida del rapporto con i mass media non è più un problema, ma il problema fondamentale da affrontare. E nessuno può ragionevolmente aspettarsi che la soluzione possa venire da un ritorno all'educazione tradizionale come alternativa ai condizionamenti della cultura di consumo.

Da questa sfida anche la figura del docente esce solo a condizione di una ridefinizione radicale: l'insegnante non è più il depositario di una conoscenza socialmente riconosciuta e accettata, ma dovrà inevitabilmente riqualificarsi come il regista di processi di *mediazione* e di occasioni di progressivo affinamento dell'immaginario e delle competenze linguistiche, capace di organizzare e di gestire una «offerta» culturale che toccherà all'allievo rielaborare in una visione costruttivistica dell'apprendimento<sup>23)</sup>. In questa prospettiva insegnare letteratura significa aprire sul testo delle porte (o delle botole) e incoraggiare gli allievi ad esplorare i passaggi, i cunicoli, i corridoi, le uscite esterne che collegano l'opera al mondo nello spazio e nel tempo.

#### L'atto di leggere implica una disposizione etica

Il problema posto sul tappeto sia dall'evoluzione del discorso didattico (l'impostazione costruttivistica e le recenti analisi dei processi di apprendimento) sia dallo spostamento della teoria letteraria dall'oggetto-testo al lettore è allora quello di affinare la competenza estetica dell'allievo portandolo progressivamente ad avvicinarsi all'ideale del Lettore Modello:

*Il Lettore Modello è un insieme di condizioni di felicità, testualmente stabilite, che devono essere soddisfatte perché un testo sia pienamente attualizzato nel suo contenuto potenziale<sup>24)</sup>.*

Il concetto di Lettore Modello rimanda a quello di «lettore implicito» adottato dalla *Rezeptionstheorie*: una somma di predisposizioni

che permettono al testo di sprigionare i suoi possibili effetti. È ovvio infatti che anche per una teoria transazionale, imperniata sull'attività del lettore, non tutte le letture e gli usi del testo si equivalgono. Si può infatti concordare con Culler (con buona pace di Jacques Derrida) sul fatto che «un'opera letteraria può avere una gamma di significati, ma non qualunque significato».

Ma non si tratta soltanto di plausibilità delle ipotesi o di pertinenza di una interpretazione con il reale campo semantico virtuale attivato dal testo, ma soprattutto di una capacità di porsi in ascolto e di entrare in sintonia con l'autore. Un problema etico, in definitiva. Ecco perché, al di là di ogni contraddizione indecidibile sul significato del testo, anche il decostruttivismo sfocia nell'esigenza di un'«etica della lettura» che impone che il lettore si ponga nella posizione di una risposta personale a una domanda posta dalle parole del testo.

*È necessaria insomma un'assunzione di responsabilità verso il linguaggio, un vero e proprio 'amore per il linguaggio' che possa [...] offrire una base credibile all'insegnamento della letteratura<sup>25</sup>.*

La lettura diventa così «un esercizio di generosità» (Sartre), il dono di tutta la propria persona con i suoi sentimenti e i suoi sogni. Leggere un testo letterario non significa assumere informazioni, ma lasciarsi permeare da una prospettiva del mondo e metterla in risonanza con la propria esperienza umana, reinterpreandola, all'occorrenza manipolandola ma trattandola in ogni caso con rispetto e attenzione.

In tal modo la lettura diventa un atto di comunicazione intimo e privilegiato, un esercizio di ascolto e – ad un tempo – una palestra di spirito critico, dato che, se ogni narratore ha un proprio punto di vista, è pur vero che ogni lettore ha il diritto inalienabile di giudicarlo e di metterlo in discussione.

Si rimette così piede sul terreno dei valori, che abbiamo abbandonato insieme alla descrizione del modello tradizionale di educazione letteraria. Solo che lì si trattava di una morale eteronoma, imposta da parte di un docente che si assumeva il compito istituzionale di un «garante scientifico» cui competeva il ruolo di informare, istruire, controllare in un atto di falsa comunicazione che di fatto si limitava a duplicare un sapere «consacra-

to» ed escludeva l'alunno dal diritto di un rapporto personale col testo.

Il concetto di «responsabilità personale» diventa invece il cuore stesso di un insegnamento letterario mirato alla costruzione della competenza di lettura dell'allievo. Responsabilità di impegnarsi in prima persona nell'esplorazione e nell'«ascolto profondo» del testo; responsabilità di essere plausibili nel sostenere e giustificare in modo argomentato la propria interpretazione; responsabilità nell'affrontare il confronto critico con altre interpretazioni. È su queste potenzialità etiche della lettura che giustamente insiste Dario Corno nell'articolo sopra citato.

### **Il problema della comprensione**

Adottare questa chiave di lettura dell'insegnamento letterario come educazione alle «condizioni di felicità» dell'atto comunicativo implica tutto sommato una teoria estetica: la considerazione della poesia come il tentativo di ottimizzare la comunicazione.

Chiusi nel loro sacco di pelle gli esseri umani mostrano l'un l'altro solo il loro involucro esterno. Ciò che sta «dietro» (sentimenti, percezioni, modi di essere...) rimane chiuso in una sorta di scatola nera cui il segno sonoro o grafico (convenzionale per definizione) può solo in qualche modo alludere, ma che non può direttamente esibire o descrivere.

«Le parole insegnano solo le parole», diceva già S. Agostino, e «con le parole non si fa nient'altro che stimolare l'uomo ad apprendere, ed è già molto se attraverso la parola traspare qualche po' di pensiero»<sup>26</sup>.

L'attività poetica consiste dunque nel tentativo di forzare queste barriere comunicative e di conferire alla parola la capacità di esprimere con evidenza sensibile una esperienza (reale o immaginaria) o una visione interiore dello scrittore.

Il compito del docente è appunto quello di accendere la scintilla che innesca questa tensione comunicativa, questo campo di interscambio dinamico tra il lettore e il suo testo.

Gli aspetti formali dell'opera sono gli strumenti che rendono possibile questo sortilegio. È appunto la padronanza tecnica dell'artista, l'artificio stilistico e retorico, che gli permette di manomettere la propria scatola nera e quella del ricevente – e di trasmettere a quest'ultimo la sensazione viva, quasi carnale di un'esperienza autentica e di coin-

volgimento profondo. Tutto concorre a realizzare questo risultato: la scelta del materiale e degli effetti ritmici, timbrici, fonetici, la disposizione dei significanti e dei significati, gli spazi vuoti che il lettore dovrà reintegrare con un lavoro personale d'immaginazione, il campo lessicale e la struttura morfosintattica del periodo, il gioco delle figure retoriche, dei richiami anaforici e cataforici, il gioco delle attese e delle sorprese, le cesure delle sequenze, il rapporto sottile tra autore, narratore e lettore, gli aspetti diegetici e metadiegetici, i *trompe-l'oeil* dell'intreccio, l'alternanza dei registri, dei sottocodici, delle varietà linguistiche...

L'insieme di questi tratti caratterizzanti del testo poetico contrassegna la poesia come un uso linguistico la cui specificità è data dai segni distintivi della congruenza (coerenza delle scelte stilistiche rispetto ai contenuti), della sinergia comunicativa, della polisemia, dell'economicità, della forza comunicativa<sup>27</sup>.

Comprendere la pienezza del messaggio, entrare sul serio nella danza del testo, significa fare i conti con tutto ciò e quant'altro. Anche questo fa parte dell'«etica della lettura». L'errore è quello di trattare queste caratteristiche testuali, come spesso avviene nella manualistica corrente, secondo percorsi rigidamente tecnici e linearizzati, senza lasciare agli studenti alcuno spazio di elaborazione autonoma e di reale attività personale sui testi.

Capire vuol dire sapere analizzare, collegare, confrontare. Non si tratta solo di un problema cognitivo da liquidare con un «test di comprensione». A un livello più profondo, comprendere un testo letterario vuol dire anche passarne in rassegna alcune possibili interpretazioni, coglierne alcune risonanze intertestuali, interrogarsi su ciò che esso significa qui e oggi per noi in quanto interlocutori concretamente determinati. Sono tutti processi imprescindibili per la creazione di quella competenza letteraria (sostanzziata anche di tensione etica e cognitiva) che costituisce lo scopo e il ruolo primario dell'educazione alla poesia nell'ambito del curriculum formativo. Gli strumenti critici approntati dallo strutturalismo, dalla semiotica, dall'ermeneutica, dalla critica psicologica sono quindi tutti degli utili supporti.

In questa prospettiva, è ovvio che l'arte suprema del docente sta in una scelta oculata di testi che sia sul piano linguistico sia per la tematica che affrontano rientrino nell'«area prossimale di sviluppo» degli allievi e nel campo dei loro interessi reali o potenziali. *C'è poco o nulla da guadagnare* – avverte giustamente Markwardt<sup>28)</sup> – *dal fatto di sottoporre allo studente forme della lingua arcaiche, significati obsoleti, materiale che richiede un'interpretazione storica.* Anche a costo, aggiungerei da parte nostra, di sconfinare dai recinti della letteratura in lingua italiana per proporre dei testi in traduzione, purché quest'ultima sia, si intende, di sicura qualità.

In questa prospettiva è pure ancora ampiamente fruibile (in uno spirito nuovo e con il contributo dei risultati attuali della ricerca letteraria) il modo tradizionale di guardare alla letteratura come una palestra per rinsaldare i legami morali tra il giovane e la società nella quale è chiamato a inserirsi creativamente con un proprio apporto critico personale e originale.

Capire un testo, infine, significa anche conoscerlo, e cioè tenerlo in memoria perché continui a lavorarci dentro, a crescere con noi senza disperdersi subito nelle brume dell'oblio. Quello della memoria è un antico problema pedagogico che richiama alla mente della generazione di chi scrive vecchi tormenti studenteschi. È inutile però negare che il problema comunque esiste. In termini generali, può essere quindi interessante affidare alla riflessione e al giudizio del lettore (lasciando ovviamente aperto il tema) le seguenti parole di Romano Amerio:

*La memoria è un principio di libertà e di cultura. Di libertà perché grazie ad essa l'uomo si affranca dagli esterni ammenicoli come libri, carte, note, registratori.*

*Ma la memoria è anche principio di cultura: senza memoria ci sarà intelligenza, ma non cultura perché sapere vuol dire ricordare. Né intelligenza si può se la cosa intelligibile non è tenuta, cioè saputa, cioè ricordata. Solo lo studio a memoria, quello che si praticava nella scuola con il conseguente dire, recitare lo studiato a memoria, dava concretezza all'educazione letteraria ed estetica dei giovani. L'imparare a recitare a memoria era una maniera di dire, di far vivere, di rendere la poesia: la poe-*

*sia è un concerto di sensi, di suoni, di ritmi, di vocalità e non già mera sequenza di concettualità e logicità circoscritta all'interno dell'uomo. Una poesia è impossibile coglierla nella sua poeticità se facciamo una lettura puramente mentale, silente, interiore, consueta all'uomo moderno. La recitazione a memoria obbediva a questo alto principio estetico e introduceva al gusto della poesia. È impossibile studiare latino senza leggere gli autori ad alta voce, senza mandarli a memoria, senza dirli, senza eseguirli<sup>29)</sup>.*

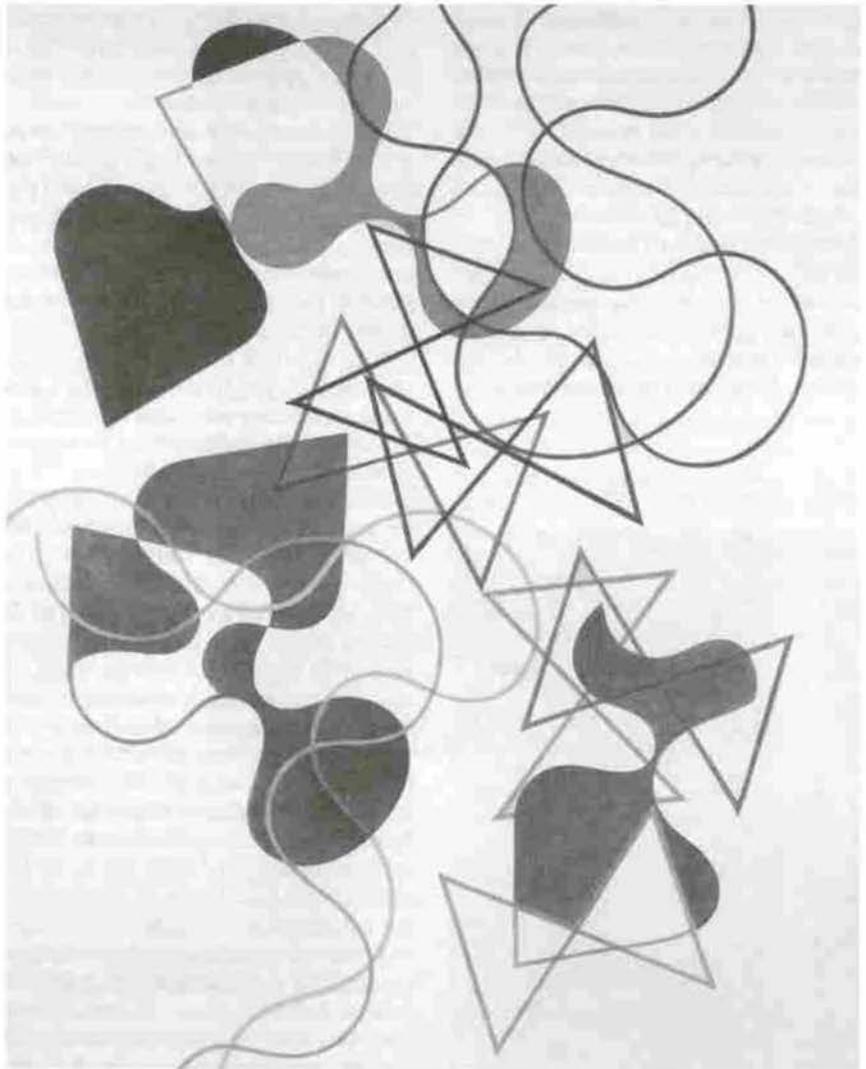
### Ecologia della lettura

Quanto detto finora porta alla necessità di un punto di vista eclettico in cui il docente – senza perdere mai di vista un approccio comunicativo e tematico al testo – sappia di volta in volta attivare e alternare i diversi

livelli di analisi servendosi del supporto offerto dai diversi approcci, motivando soprattutto la capacità dell'allievo di assumersi la responsabilità di diventare «coautore», nel senso che abbiamo sopra indicato. Tentare di evitare questa esigenza di eclettismo nel nome di una supposta «semplicità» significherebbe illudersi di eludere la complessità dell'atto educativo.

La verità è che, al di là dello schematicismo di una accentuazione unilaterale degli aspetti oggettivi del testo o dell'importanza decisiva del processo di lettura, gli approcci epistemologici più aggiornati (che si richiamano, appunto, a una visione complessa della realtà) vedono l'opera d'arte come un sistema aperto (proprio come un ecosistema o un organismo vivente), dotato di una relativa autonomia, ma in perenne tra-

Sophie Taeuber-Arp – Geometrico e ondulante, piano e linee. 1941



sformazione storica e dipendente dalle proprie condizioni ecologiche date dai rapporti con la società, con il cervello umano, con l'ambiente culturale, ecc.

Edgar Morin<sup>30</sup> ha rilevato giustamente che il sistema letterario è un sistema autoriflessivo ma anche «generativo». Dai modelli e dalle tradizioni si sviluppano opere innovative che diventeranno nel futuro nuove tradizioni. Le regolarità sincroniche rilevate dall'analisi strutturalista, le variazioni diacroniche messe in luce dalla ricerca ermeneutica e le continue riconfigurazioni sistemiche operate dalle letture decostruttive sono quindi aspetti complementari e interdipendenti di un modello reticolare ed ecologico. È lo stesso Morin a riassumere questo punto di vista:

*Talvolta studiamo la fenomenologia dell'opera per se stessa, e mettiamo l'autore fra parentesi; talvolta spieghiamo l'opera attraverso l'autore del quale diventa il prodotto, talvolta riconduciamo l'opera a un tempo, a una cultura, a una classe sociale della quale diventa allora l'espressione, il riflesso più o meno fantastico. Il punto di vista ecologico ci consente di vedere l'autodeterminazione e l'ecodeterminazione dell'opera su parecchi livelli differenti.*

*Dobbiamo inserire l'autore di un'opera nell'ecologia della sua cultura hic et nunc e vedere come questa ecologia sia coorganizzatrice e quindi coautrice dell'opera, senza che per questo l'autore cessi di esserne l'au-*

*tore. (...) Così alla catena di riduzioni dobbiamo sostituire una catena di ecologizzazioni che non neghino l'autore ma che al contrario lo moltiplichino, che riconoscano l'autonomia di ogni opera nella nostra mente e che vi vedano nello stesso tempo il prodotto sintetico e sincretico di eco-coautori embricati e implicati gli uni negli altri.*

Una volta prodotta, l'opera resta in vita soltanto se è letta. Senza lettori (...) essa non è nemmeno morta, semplicemente non esiste. È il lettore a donare la vita all'opera, un'altra vita della quale diventa coautore.<sup>31</sup> Per cogliere tutto ciò occorre uno sguardo olistico, flessibile, leggero e penetrante a un tempo. Affrontare lo studio della poesia con questo spirito ecologico è forse il segreto per rivitalizzare lo studio della letteratura nelle scuole.

Il nodo da sciogliere per scatenare la dialettica di domande e risposte tra il testo e il lettore è il rapporto tra «comprensione» e «uso» di un testo. Se la comprensione, di cui ci siamo occupati in precedenza, è la tappa preliminare dell'apprendimento, l'uso ne è lo sbocco più interessante.

Sapere «usare» un testo significa in primo luogo consentirgli di entrare in circolo con altri testi che fanno già parte del nostro bagaglio di esperienze, e – contemporaneamente – predisporlo a divenire a sua volta un gancio per altri testi futuri. In tal modo tutta la realtà esterna, l'ambiente di vita e il mondo biografico psicologico degli allievi entra a sua volta in circolo con tutta la sfera semiotica della cultura che la scuola costruisce.

Siamo così al di là dell'impostazione prevalentemente linguistica che si è voluta dare all'italiano a partire dagli anni '70. Un'impostazione che rispondeva a criteri e bisogni di ordine pragmatico e sociale, che mirava alle capacità d'uso in vista di un inserimento democratico nel mondo sociale, ma che finiva col mettere la sordina ad altri bisogni psicologici essenziali di carattere etico ed estetico. Con la rivalutazione del lavoro sul testo letterario rientrano in classe anche la dimensione educativa e la riflessione sui valori umani. L'importante è che ciò non venga inteso come un'autorizzazione a tornare a un insegnamento fatto di chiacchiere retoriche. Occorre soltanto capire che la formazione linguistica non è detto

che debba passare soltanto attraverso motivazioni di ordine tecnico o utilitario e che la mente dell'allievo ha bisogno anche di motivazioni che affondino le radici nelle emozioni, nelle domande esistenziali e nella fantasia. Ma ciò non significa rinunciare a un confronto stringente coi testi, anzi... Si tratta però di cogliere accanto alla coerenza interna di un testo anche la sua forza centrifuga, la sua forza generativa, le sue ramificazioni esterne. Il testo diventa così un ipertesto. L'immagine, che è di Genette, richiama alla mente gli sviluppi delle nuove tecnologie informatiche. L'ipertesto è un testo di secondo grado, che connette un testo con altri testi o con una realtà extratestuale. In questa prospettiva la connessione di cui sopra si parlava tra Rimbaud e Vasco Rossi diventa del tutto legittima.

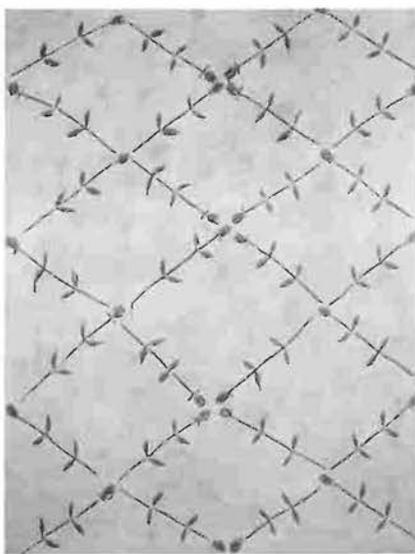
Le tematiche si rimandano, rimbalzano da un racconto all'altro, da una poesia all'altra, si deformano, si trasformano nel tempo. Assumono sensi sempre nuovi come la nuvola che Amleto addita di volta in volta a Polonio come un cammello, una donnola e una balena<sup>32</sup>.

Incanalare la lettura in percorsi lineari, sequenziali, conduce spesso a smarrire la specificità del testo letterario, che è fatto di coerenza e di coesione interna ma anche di salti improvvisi, di rapporti tra sfondo e primo piano, di spiazzamenti e straniamenti inattesi, di soluzioni eclatanti, improvvise, di preludi silenziosi che preparano l'esplosione drammatica. Sarebbe interessante ad esempio porre in cantiere il progetto di costruire un ipertesto che connetta e confronti storie e punti di vista narrativi diversi, che costruisca percorsi di letture, che ponga a confronto strategie rappresentative e scelte retoriche differenti, tipi di intreccio e tematiche ricorrenti.

Quello che è da costruire è il lettore-interprete, capace di muoversi tra vari testi, di prendere le proprie decisioni, di scegliere delle strategie, di esercitare in proprio quel pensiero narrativo cui Bruner attribuisce un peso decisivo per la strutturazione del pensiero, della vita affettiva, del rapporto esistenziale col mondo e che assume oggi un ruolo centrale nelle nuove epistemologie della complessità.

*In questo modo* – concludiamo con Dario Corno – *si offrirebbe all'individuo in crescita non solo l'opportu-*

Heiner Kielholz – Rose. 1976



nità di cogliere il valore della letteratura nella rappresentazione di come il soggetto (l'essere umano, la persona) esprime una conoscenza di sé, ad esempio, nella sofferenza, nel piacere o nel desiderio; ma soprattutto la necessità di capire come ogni singolo valore può essere argomentato, confermato o abbandonato nel gioco intersoggettivo del comprendere e del comunicare<sup>33)</sup>.

**Martino Beltrani**  
(Esperto per l'insegnamento dell'italiano nella SM)

#### Note:

- 1) Guido Armellini: *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna, 1987, p. 17.
- 2) Con le dovute varianti, questo problema circa il senso e gli scopi dell'insegnamento della lingua materna nel mondo attuale si è posto a partire dagli anni '60 in tutto il mondo occidentale. Per una panoramica su sviluppi del dibattito nei paesi di lingua inglese, ad esempio, si può consultare Albert H. Markwardt: *Il ruolo della letteratura nell'insegnamento dell'inglese*, Zanichelli, Bologna, 1987, pp. 21-29.
- 3) *Branco a branco. L'antologia di italiano nella scuola media inferiore*, a c. di Carlo Ossola, Il Mulino, Bologna, 1978, p.13. Nel volume viene sferrata una dura polemica all'indirizzo dell'impostazione didattica delle antologie.
- 4) Una carrellata panoramica sulle varie tendenze di analisi letteraria in Italia è presentata in: *I metodi attuali della critica in Italia*, a c. di M. Corti e C. Segre, ERI, Torino, 1973<sup>2</sup>.
- 5) Cfr. la raccolta degli inediti di Proust pubblicata postuma nel 1954 con il titolo: *Contre Saint-Beuve*.
- 6) Per uno sguardo d'insieme sui principali risultati della ricerca teorica dei formalisti, ci si può limitare a consigliare: *Théorie de la littérature. Textes de formalistes russes réunis, présentés et traduits par Tzevatian Todorov*. Préface de Roman Jakobson, Éditions du Seuil, Paris 1965; Viktor Sklovsky: *Teoria della prosa*, trad. it. De Donato, Bari, 1966; Jury Tynianov: *Il problema del linguaggio poetico*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1968; Viktor Ehrlich: *Il formalismo russo*, trad. it. Bompiani, Milano, 1966.
- 7) M. Corti: *Principi della comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano, p. 125.
- 8) Per un approfondimento sulla critica a carattere strutturalistico sono molto utili i testi di Cesare Segre: *I segni e la critica*, Einaudi, Torino, 1969 e *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1985.
- 9) *La pratica della scrittura. Costruzione e analisi del testo poetico*, Paravia, Torino, 1976.
- 10) Una dozzina di analisi di testo all'indirizzo dei docenti ticinesi del settore medio,

Juris Verlag - Zurigo, 1975; *Analisi testuali per l'insegnamento*, Liviana, Padova, 1976.

- 11) Questo uso del concetto di ecologia verrà chiarito nell'ultimo paragrafo di questo articolo.
- 12) in «Quaderni piacentini» n. 67/68.
- 13) Su questa polemica si vedano: C. Cases: *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio* in C. Acutis (a c. di) *Insegnare la letteratura*, Pratiche, Parma, 1979, p. 37-59; C. Segre: Cases, *la figlia del macellaio e la logotecnocrata*, in *Alfabeta*, I, 1979, p. 18; P. M. Bertinetto e C. Ossola: *Tristi tropi: La «figlia del macellaio». Ipotesi a confronto per la didattica della letteratura*, in *Insegnare stanca*, Il Mulino, Bologna, 1982, p. 27-45; F. Brioschi: *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Il Saggiatore, Milano, 1983, pp.189-231; A. Bernardinelli: *Il critico senza mestiere. Scritti sulla letteratura oggi*, Il Saggiatore, Milano, 1983, pp. 125-138.
- 14) In «Tuttolibri», 2 aprile 1983.
- 15) Sulla semiologia (o, alla maniera degli studiosi anglosassoni, semiotica) si vedano ad esempio: R. Barthes: *Elementi di semiologia*, trad. it. Einaudi, Torino, 1966; Pierre Guiraud: *La sémiologie*; U. Eco: *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano, 1975.
- 16) U. Eco: *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979. Per una informazione di base sugli indirizzi semiotici in campo letterario si possono consultare ad esempio: *Letteratura e semiologia in Italia*, a c. di G. P. Caprettini e D. Corno, Rosenberg & Sellier, Torino, 1979; U. Eco: *La critica semiologica*, in *I metodi attuali della critica in Italia*, cit., p. 369 sgg.; AAVV: *La semiologia letteraria in Italia*, a c. di M. Minciu, Feltrinelli, Milano, 1982; AAVV: *I sistemi di segni e lo strutturalismo sovietico*, a c. di R. Faccani e U. Eco, Bompiani, Milano, 1969; F. Bertoni: *Il testo a quattro mani*, La Nuova Italia, Firenze, 1996, pp. 3-162; R. Barthes: *L'aventure sémiologique*, Éd. du Seuil, Parigi, 1985; A. Marchese: *La storicità del letterario in prospettiva semiologica*, in LEND, *Lingua e nuova didattica*, 7, 1985: *Insegnare la lingua - Educazione letteraria*, p. 54-72.
- 17) Guido Armellini: *Come e perché insegnare letteratura*, cit., p. 50.
- 18) Per uno sguardo d'insieme sulle teorie contemporanee della letteratura cfr. D. W. Fokkema - E. Kunne-Ibsch: *Teorie della letteratura nel xx secolo*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1981; e l'ottima, completa e ragionata presentazione sinottica di F. Bertoni nel volume *Il testo a quattro mani. Per una teoria della letteratura*, cit.
- 19) Per quanto concerne la critica d'indirizzo psicologico in Italia si possono leggere: Francesco Orlando: *Per una critica freudiana della letteratura*, Einaudi, Torino, 1973 o Michel David: *La critica psicanalitica*, in *I metodi attuali della critica in Italia*, cit., che contiene anche una ricca bibliografia.
- 20) D. Corno: *Il decostruzionismo e la formazione della competenza letteraria*, in *Metafore*, II, 1990.
- 21) Su questo bisogno di poesia e sul ruolo in-



Serge Brignoni - *Cristallizzazione. 1940*

- sostituibile che esso assume nell'età evolutiva sono molto interessanti le ricerche e le analisi svolte da Ada Fonzi e Elena Negro Sancipriano nel volume *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino, 1975.
- 22) L. Renzi: *Come leggere la poesia*, Il Mulino, Bologna, 1985, p. 11-12.
  - 23) Silvana Ranzoli: *Approccio comunicativo e lettura letteraria. Un capovolgimento nel ruolo dell'insegnante*, in LEND, 7, 1985: *Insegnare la lingua - Educazione letteraria*, cit. p. 188 sgg.
  - 24) Umberto Eco: *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 1993<sup>2</sup>, p. 53.
  - 25) F. Bertoni: *Il testo a quattro mani*, cit., p. 157.
  - 26) Aurelio Agostino: *De Magistro*, XIV,46.
  - 27) Una buona presentazione dei diversi livelli di analisi del testo (esaurente ma attenta ai bisogni concreti dei docenti) è svolta nel testo di Daniela Bertocchi e Edoardo Lugarini: *Guida alla poesia. Per insegnanti della scuola media e superiore*, Editori Riuniti, Roma, 1986.
  - 28) Albert H. Markwardt: *Il ruolo della letteratura nell'insegnamento dell'inglese*, cit., p. 89.
  - 29) Romano Amerio: *I giorni e le voci*, Il Pardo, Edizioni della Svizzera Italiana, Locarno, 1980, pp. 69-71 passim.
  - 30) E. Morin: *La littérature dans la culture d'aujourd'hui*, in *Études Littéraires*, VI,3, 1973, Québec, presses de l'Université Laval, p. 297-320.
  - 31) E. Morin: *Il pensiero ecologico*, trad. it. Hopeful Monster, Firenze, 1988.
  - 32) *Amleto*, atto III, scena II.
  - 33) D. Corno: *Il decostruzionismo e la formazione della competenza letteraria*, cit.

# La grammatica italiana nella scuola media – I parte

## 1. Grammatica: a che scopo?

È molto probabile che l'insegnamento della grammatica nella lingua materna abbia un'incidenza sulla competenza linguistica assai minore di quella che si suole attribuirgli<sup>1</sup>. La quantità di cose che un bambino anche solo di tre anni «sa» della propria lingua ci può lasciare stupefatti: e non le ha certo imparate prendendo lezioni di grammatica!<sup>2</sup> A maggior ragione si potrebbe sostenere l'inutilità dell'insegnamento grammaticale a degli adolescenti cui resterebbe solo di ampliare il proprio vocabolario e il ventaglio delle scelte sintattiche, accanto a qualche inevitabile richiamo alla correttezza formale: un affinamento dell'abilità linguistica al quale basterebbe l'esposizione continua a testi e a modelli linguistici diversificati nonché un certo esercizio della produzione orale e scritta. Certo, rimane ancora parecchio da fare sul piano delle idee e della loro coerenza, ma ciò si lega alla maturazione cognitiva e culturale nel senso più ampio, e se l'italiano come disciplina scolastica può contribuirvi in modo sensibile, l'insegnamento grammaticale tradizionalmente inteso vi incide però in maniera piuttosto limitata. E comunque, per la maggioranza delle persone, si tratta di un processo che generalmente continua per tutta la vita, in modo del tutto indipendente dalla scuola.

Se dunque si occupa di cose che in larga parte gli allievi comunque già «sanno» – nel senso che le sanno più o meno sistematicamente applicare nella ricezione e nella produzione verbale – appare legittimo chiedersi a che cosa possa servire la grammatica italiana nella scuola media.

Per rispondere occorre innanzi tutto richiamare la distinzione tra forme qualitativamente diverse di «sapere»: tra un *sapere procedurale* (implicito) e un *sapere dichiarativo* (esplicito)<sup>3</sup>. Il primo consente di compiere determinate operazioni senza che si sappia necessariamente *come* le si compie; il secondo permette invece di analizzare una procedura nelle unità che la compongono e di riconoscerla come serie di operazioni: perché ciò sia possibile bisogna

che se ne abbia una rappresentazione astratta, cioè una qualche sorta di modello mentale. È probabile che vi siano diversi gradi di esplicitazione delle conoscenze: Annette Karmiloff-Smith individua addirittura quattro livelli di formato rappresentazionale delle conoscenze, che, a partire da quello implicito (dove le conoscenze sono semplicemente attivate in risposta a stimoli esterni), attraverso successive ride descrizioni, possono arrivare a un grado massimo di esplicitazione dove sono verbalizzabili. I livelli intermedi, pur non permettendo dei resoconti verbali, consentono un accesso conscio e dunque la manipolabilità e la trasferibilità delle conoscenze: «nella mente esistono rappresentazioni multiple di conoscenze simili, a diversi livelli di dettaglio e di esplicitazione»<sup>4</sup>.

Come per ogni altro aspetto della realtà, anche della prima lingua cui è esposto il bambino costruisce una sua rappresentazione che viene via via modificata a seconda che le sue ipotesi trovino una conferma nelle risposte dei suoi interlocutori o no<sup>5</sup>. È probabile che anche in questo ambito si abbiano gradi diversi di esplicitazione delle conoscenze e che alcune di queste raggiungano un livello in cui sono verbalizzabili. Non è però affatto scontato che questa verbalizzazione delle conoscenze linguistiche coincida e debba coincidere con quella che tradizionalmente concepiamo come grammatica. Quando «insegriamo la grammatica» imponiamo all'allievo di far collimare la sua rappresentazione (prevalentemente implicita) del sistema linguistico, che ha creato spontaneamente e che gli pare adeguata nel senso che nella maggioranza dei casi sembra funzionare alla perfezione, con una rappresentazione astratta e con un metalinguaggio artificiale che hanno una natura sostanzialmente diversissima dalla prima. Innanzi tutto perché la grammatica è una rappresentazione formalizzata della realtà linguistica<sup>6</sup> e dunque il risultato di una complessa serie di operazioni razionali (induzione, deduzione, generalizzazione, categorizzazione): se queste operazioni non vengono spiegate, la

distanza fra la conoscenza implicita o moderatamente esplicita che l'allievo ha del linguaggio e il sistema di classi e di regole che gli viene impartito rimane disperatamente incolmabile. In secondo luogo perché la grammatica è una *teoria* della lingua (della lingua in generale e di una lingua in particolare) e, in quanto tale, oltre che falsificabile, è un prodotto storico nel quale possono sopravvivere nozioni e classificazioni concepite nell'ambito di sistemi di pensiero diversissimi dal nostro e talora riferiti a lingue o a stadi della lingua molto lontani dalla nostra.

Per quanto si sforzi di essere scientificamente coerente e di avere una validità anche esplicativa, cioè psicologicamente congruente con i processi mentali coinvolti nell'attività verbale, ogni grammatica rimane dunque qualcosa di fondamentalmente diverso dalla nostra reale capacità di capire e produrre messaggi verbali. D'acchito non vi è in essa niente di «naturale» e di «ovvio»! Non c'è quindi da stupirsi se degli allievi, anche bravi nell'espressione orale o scritta, si trovino nell'imbarazzo più totale quando sono chiamati a definire la classe grammaticale di una parola o la funzione sintattica di un gruppo di parole, di cui peraltro conoscono perfettamente l'uso e che quindi sanno necessariamente ricondurre a una qualche forma astratta nell'ambito della loro rappresentazione interiore della lingua.

Da quanto precede discendono due conclusioni che mi sembrano rilevanti<sup>7</sup>:

i) l'insegnamento della grammatica nella prima lingua può aiutare il consolidamento di alcuni aspetti dell'abilità linguistica se è tale da favorire la ride descrizione, a partire da un formato implicito o meno esplicito ad un formato esplicito e verbalizzabile, delle conoscenze linguistiche che l'allievo già possiede, in modo da agevolare un controllo consapevole dei processi verbali sia nella produzione che nella ricezione. La coscienza che la lingua funziona in base a certe regolarità rispettate dai parlanti permette di auto-correggersi in funzione di una maggiore efficacia comunicativa, ma anche di riconoscere più facilmente determinate forme e strutture e di decodificarle correttamente;

ii) l'insegnamento grammaticale può contribuire a promuovere e ad ampliare le capacità di pensiero (come la generalizzazione, la formulazione di ipotesi, il ragionamento logico, il controllo delle proprie attività nella risoluzione di problemi, la messa a punto

di euristiche) quando diamo agli allievi la possibilità di scoprire e applicare i criteri che portano a una rappresentazione formale delle regolarità e delle categorie che caratterizzano la loro lingua. Se adeguatamente tradotta nella didattica, questa visione dell'insegnamento grammaticale ne fa una vera palestra del ragionamento, diventando non solo propriamente una «riflessione sulla lingua», ma un luogo per l'esercizio delle principali attività mentali coinvolte nell'analisi e nella rappresentazione di una data porzione della realtà.

Un approccio alla grammatica che si traduca in un'attività di scoperta e di ragionamento si fa tanto più prezioso in quanto ci si è ormai decisamente avviati sulla strada di una formazione plurilingue e multiculturale, dove l'insegnamento e l'apprendimento devono necessariamente puntare sull'acquisizione di competenze trasferibili da una lingua all'altra, per ottimizzare le risorse cognitive degli allievi e l'investimento didattico dei docenti nei limiti di griglie orarie che non possono essere ulteriormente caricate. È inoltre solo per questa via che l'allievo può giungere all'effettiva consapevolezza che la lingua è un sistema *convenzionale* di segni e di regole (o meglio: di regolarità): il che favorisce la presa di coscienza dei rapporti fra pensiero e linguaggio; contribuisce al superamento di una visione egocentrica della comunicazione, cioè porta ad adeguare le proprie strategie comunicative all'interlocutore e alla situazione; aiuta a riconoscere i legami fra lingua, identità personale e identità culturale e agevola l'abbattimento dei pregiudizi nei confronti delle lingue straniere e di chi le parla.

Il problema non è dunque se trattare la grammatica o no, e nemmeno quello del modello grammaticale (della teoria o del manuale scolastico) cui riferirsi, ma è piuttosto il *come* insegnare la grammatica in sintonia con una filosofia dell'educazione che intenda promuovere la capacità di pensiero autonomo, la disposizione alla risoluzione di problemi, la versatilità dell'intelligenza e l'apertura a lingue, culture e persone diverse dalla propria.

## 2. Alcuni principi guida

Se è vero che le osservazioni di carattere metalinguistico hanno una particolare efficacia didattica quando si innestano nel vivo di una situazione comunicativa (per esempio partendo da una difficoltà sorta nella compren-

sione di un brano o dalla correzione di un componimento), è altrettanto vero che un lavoro sulla lingua che voglia veramente dare un quadro concettuale consapevolmente attivabile durante la ricezione e la produzione linguistica ha bisogno di qualcosa di più che occasionali incursioni nel territorio della grammatica. La grammatica (o riflessione sulla lingua, se si preferisce) deve dunque trovare nei programmi e nell'attività didattica uno spazio ragionevole che consenta una trattazione sistematica. Nell'ambito di questo spazio, l'impostazione di un'unità didattica o di una sequenza di unità didattiche può seguire i percorsi più diversi, ma sarà opportuno rispettare i seguenti principi.

a) La scelta del percorso non è indifferente, e va compiuta tenendo conto di diversi fattori, in particolare della capacità di astrazione degli allievi, legata all'età evolutiva, e delle conoscenze grammaticali pregresse.

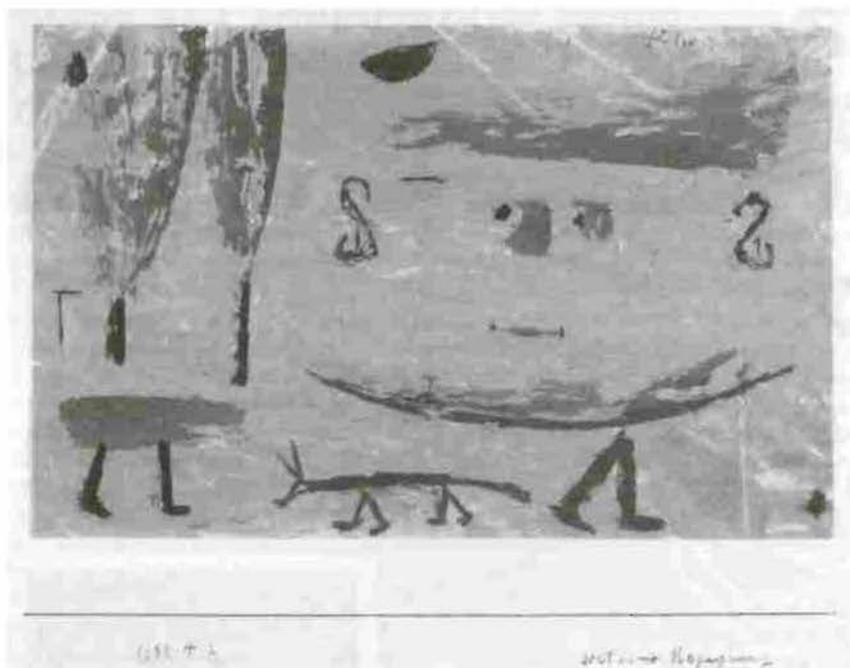
b) Il metodo deve essere tale da sfruttare al meglio la competenza linguistica implicita degli allievi, come pure le ipotesi sul funzionamento di un dato sottosistema linguistico che sapranno formulare sotto la guida dell'insegnante. Per contribuire allo sviluppo di un *pensiero produttivo* (Wertheimer) il lavoro sulla grammatica deve essere un *processo di scoperta* che parta dalle intuizioni degli allievi; l'insegnante assume un ruolo di guida selezionando i dati di partenza in funzione dell'obiettivo didattico prescelto, valorizzando le considerazioni pertinenti fatte dagli allievi e sorvegliando la coerenza del sistema di concetti e di regolarità cui l'analisi approderà. Non si tratta quindi di insegnare una grammatica data a priori, ma di ricostruirla insieme con gli allievi.

c) Occorre la continua consapevolezza da parte dell'insegnante che la grammatica è il tentativo di descrivere formalmente un fenomeno complesso, peraltro vivo e in continua evoluzione, e dove le etichette (classi, categorie) e le regole sono il risultato di un processo di astrazione e hanno dunque un *carattere convenzionale*; per esempio: non esiste l'aggettivo dimostrativo *questo* e, distintamente, il pronome dimostrativo *questo*: esiste solo la parola *questo*, cui per certe ragioni possiamo dare il nome di dimostrativo, che può funzionare da determinante del nome oppure sostituirlo; se proprio siamo inguaribilmente affezionati alla grammatica classificatoria possiamo chiamarlo «aggettivo» nel

primo caso e «pronome» nel secondo, ma ricordandoci sempre che non chiamiamo così due parole diverse ma due *funzioni* diverse della stessa parola.

d) Le varie categorie devono essere spiegate in considerazione della *funzione* svolta dai fenomeni cui si riferiscono e ai problemi che possono presentarsi nel loro uso. Così si parlerà del numero e del genere con esplicito riferimento all'accordo, grazie al quale una successione di parole è riconoscibile come un'unità (gruppo nominale, soggetto-predicato). Analogamente, si affronteranno il congiuntivo e il condizionale a partire dai contesti in cui effettivamente operano, cioè da quel gruppo ristretto di frasi formate con i verbi che esprimono atti del pensiero e atti della parola e da quelle che traducono alcune relazioni logiche (ipotetica, concessiva)<sup>8</sup>.

e) La progressione delle difficoltà non dovrà fondarsi su distinzioni artefatte, lontane dall'uso reale della lingua, ma dovrà procedere in modo da tener in conto soprattutto il significato, raggruppando fenomeni anche eterogenei sul piano dell'espressione che però abbiano la medesima funzione in un dato contesto sintagmatico o che portino lo stesso contributo semantico. Ciò vale soprattutto per il discorso sulla sintassi, dove spesso si persevera ancora nella netta separazione tra analisi (logica) della proposizione e analisi (logica) del periodo, come se la difficoltà stesse nel mero passaggio dalla frase semplice alla frase complessa e non nei rapporti logico-semantici tra i costituenti della frase e nella corrispettiva realizzazione verbale. Per fare un esempio concreto: la distanza – in termini di carico cognitivo – tra un'espansione di tempo espressa da un avverbio o da un gruppo nominale («Paolo è arrivato *ieri/la settimana scorsa*») e quella espressa da una subordinata temporale («Paolo è arrivato *quando tutti se n'erano già andati*») è assai minore di quella tra la medesima subordinata temporale e un costrutto concessivo («Paolo corre velocemente *anche se è zoppo*»), che implica una presupposizione implicita – in molti casi meno ovvia di quella data qui – accessibile solo tramite il ricorso alle proprie conoscenze sul mondo («Se qualcuno è zoppo solitamente corre con difficoltà»). Eppure, nella maggior parte dei manuali di grammatica e della pratica didattica, la forma avverbiale, quella nominale e quella frasale dell'espansione temporale sono trattate separatamente, addirittura a distanza di anni, sicché l'allievo ta-



Paul Klee – Strano incontro. 1938

lora incontra difficoltà a riconoscere una subordinata temporale – sulla quale si riverbera ingiustificatamente tutta la presunta problematicità del discorso sulla subordinazione – e, soprattutto, non coglie le possibilità di parafrasi offerte dall'intercambiabilità delle varie forme in un medesimo punto della catena parlata. Si è così sciupata una preziosa occasione per ampliare il ventaglio della sua competenza sintattica! Qui sarà invece proposta una progressione che tiene conto delle effettive difficoltà logiche e semantiche dei diversi legami fra le parti della frase (sia essa semplice o complessa) e dei problemi che pongono sul piano dell'espressione.

f) Se un certo bagaglio terminologico è indispensabile per poter parlare della lingua in modo economico e preciso, occorre però guardarsi dall'accanimento classificatorio (penso agli spropositati elenchi di «complementi» di certe grammatiche), soprattutto quando questo si accompagna all'illusione dell'eshaustività e dell'univocità. Si tenga inoltre conto che, piuttosto spesso, il riconoscimento della funzione di un certo costituente non ha più nulla a che vedere con la grammatica: sintatticamente e morfologicamente un'espansione di causa, di modo e di tempo possono essere identiche (Sono caduto inciampando nella tua borsa / tornando a casa) ed è solo in base alla nostra conoscenza del mondo (enciclopedia) che lo stesso

costrutto assume significati diversi. È molto meglio allora, una volta definite le principali categorie morfologiche e sintattiche, insistere sulla capacità dell'allievo di riconoscere con sicurezza fra quali elementi è istituita una data relazione di dipendenza e di saper spiegare l'informazione che questa relazione trasmette. E, invece di affrontare una dopo l'altra, secondo una sistematicità male intesa e fuorviante, i diversi tipi di subordinate (come se si trattasse di entità *grammaticalmente* distinte), bisognerebbe piuttosto chiarire che esistono solo due modi per esprimere un rapporto di subordinazione tra frasi, e cioè mediante una marca lessicale (un connettivo) oppure mediante la marca morfologica del modo verbale (gerundio, participio, infinito, congiuntivo), talora accompagnata da un connettivo (*l'avessi saputo prima/ se l'avessi saputo prima*): nel primo caso è solitamente il connettivo a segnalare il tipo di relazione logica, nel secondo invece la sua interpretazione comporta l'analisi di una combinazione di fattori (il contributo semantico di ambedue le frasi, il modo verbale scelto e la posizione della subordinata) che è estremamente interessante compiere insieme agli allievi e che non mancherà di riservare sorprese anche per il docente.

**Daniele Christen**  
(Esperto per l'insegnamento dell'italiano nella SM)

#### Note:

<sup>1)</sup> Tullio De Mauro, un po' provocatoriamente, osservava che «pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.» (*Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Convegno Cidi 1975, ora in: DE MAURO T., *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1977, p.145). Per una rassegna del dibattito su questo problema, cfr. LO DUCA, M. G., «Grammatica sì? Grammatica no?». Un po' di storia, in: *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

<sup>2)</sup> Per un recente studio (secondo una prospettiva generativista) dello sviluppo della competenza linguistica dai 17 ai 40 mesi cfr. ANTELMIDI D., *La prima grammatica dell'italiano*, Bologna, Il Mulino, 1997.

<sup>3)</sup> A questo proposito si parla anche di competenza 'criptica', in opposizione a quella 'fenica': «nel modo fenico l'azione è regolata da strutture e processi accessibili alla coscienza; nel modo criptico è regolata da strutture e processi inaccessibili alla coscienza.» (Robin N. CAMPBELL, *Acquisizione del linguaggio e attività cognitiva*, in P. FLETCHER, M. GARMAN (a cura di), *L'acquisizione del linguaggio. Studi sullo sviluppo della lingua materna*, Milano, Raffaello Cortina editore, 1991, (orig: *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986), p.54.

<sup>4)</sup> KARMILOFF-SMITH A., *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 48.

<sup>5)</sup> Mi mantengo qui espressamente a una formulazione generica della questione, in modo da eludere la polemica fra la tesi innatista dell'acquisizione del linguaggio (Chomsky) e quella empirista-comportamentista (Skinner) e le varie posizioni intermedie (Piaget, Vygotskij).

<sup>6)</sup> Per i vari significati che può assumere il termine 'grammatica' cfr. Lend, *Grammatiche e didattica delle lingue*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1985, pp.13-14.

<sup>7)</sup> Sono consapevole che molto di quanto si dice qui non rappresenta nulla di particolarmente nuovo e di originale dal punto di vista psicolinguistico e da quello della didattica disciplinare (si pensi per esempio ai lavori di Maria Luisa Altieri Biagi, di cui mi limiterò a citare la sempre attuale *Didattica dell'italiano*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1978). Queste idee informano in larga misura i programmi ticinesi per la Scuola elementare (1984) e soprattutto il manuale per la scuola primaria curato da A. Jelmini (*La grammatica*, Bellinzona, Salvioni, 1997). Se le richiamo qui è perché la riscrittura dei programmi di italiano per la scuola media attualmente in corso vuole porsi decisamente in questa prospettiva. La loro effettiva traduzione didattica potrà però avvenire solo con la convinta adesione dei docenti.

<sup>8)</sup> Si tratta quindi, per usare un'espressione di Maurizio Della Casa, di incoraggiare una «riflessione metalinguistica d'uso», cioè «costantemente mirata al re-impiego nella soluzione dei problemi comunicativi» (DELLA CASA, M., *Insegnare la grammatica*, in CORNO, D. (a cura di), *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p.9).

## Corso RCP (rianimazione cardio-polmonare) nelle classi di IV media della regione Tre Valli

Dall'anno scolastico 1993/94 è iniziato l'insegnamento della rianimazione cardio-polmonare (RCP) a tutti gli allievi di IV delle scuole medie della regione Tre Valli (sedi di Acquarossa, Biasca, Lodrino, Giornico, Ambri).

Lo scopo principale di questa iniziativa è quello di estendere il più possibile a tutta la popolazione delle conoscenze teorico-pratiche di rianimazione, atte a mantenere nel paziente un minimo di attività cardio-respiratoria in attesa dell'arrivo dei professionisti che, nella maggior parte dei casi, non possono essere operativi sul posto entro i fatidici sei minuti dal momento dell'arresto cardiaco. Un altro scopo, per niente secondario, è quello di «instillare» nei giovani un po' di «spirito samaritano», nella speranza che qualcuno di questi possa un giorno entrare a far parte di una società samaritana o di un servizio autolettiga.

Nel 1992 era apparso uno studio della Federazione cantonale dei servizi autolettiga sulle rianimazioni effettuate in Ticino, il quale metteva in evidenza che la RCP era eseguita in modo corretto solo in un terzo dei casi; quasi contemporaneamente la Federazione svizzera dei samaritani lanciava una campagna a livello nazionale per insegnare la RCP al personale delle ditte a rischio (impianti idroelettrici, grosse aziende ecc.) e ai familiari dei cardiopatici, in considerazione di quanto la drammaticità delle crisi cardiache provochi reazio-

Carlo Ringier - Caffè. 1922



ni di panico e/o eventualmente di fuga (reazione normale se non si sa come padroneggiare la situazione).

Un gruppo di medici delle Tre Valli ha quindi pensato di provare ad insegnare la tecnica della RCP a tutta la popolazione e per raggiungere questo scopo ha ritenuto di iniziare nelle scuole. Si è così organizzato, nello spazio di poche settimane, un primo corso a Lodrino (nell'autunno 1993) strutturato nel modo seguente:

- una settimana prima del corso il docente di scienze fa un richiamo teorico sull'anatomia e sulla fisiologia della circolazione (normalmente insegnata in III media);

- il giorno del corso vengono riuniti tutti gli allievi di IV media e il medico, con l'ausilio di diapositive, fa un breve riassunto teorico sui controlli da effettuare prima di iniziare una REA (rianimazione), su come comportarsi in caso di soccorso (come allarmare i servizi competenti), sull'anatomia, sulla fisiologia e sulla tecnica della RCP in riferimento al modello proposto dalla Croce Rossa Svizzera; la parte pratica del corso viene poi svolta in palestra, in diversi posti di lavoro attrezzati ognuno con un manichino per la RCP (fornito dai diversi servizi autolettiga), dove un monitore (soccorritore professionale o con brevetto A oppure medico) insegna ad un gruppo di allievi (4, massimo 5) i controlli da effettuare prima di iniziare qualunque manovra rianimatoria e la tecnica della respirazione e del massaggio cardiaco. Da ultimo si insegna la posizione in decubito laterale (posizione sul fianco) che non ha niente a che vedere con la RCP ma si applica a quei pazienti con problemi respiratori dovuti a paralisi della lingua per stato comatoso, al fine di evitare di aspirare nei polmoni materiale rigurgitato dallo stomaco;

- gli allievi sono poi sottoposti ad un piccolo test teorico sulla falsariga di quanto è richiesto dalla Federazione svizzera dei samaritani e viene loro distribuito un questionario sul «gradimento» dell'iniziativa;

- al termine il medico rilascia un certificato di abilitazione alla RCP, valido due anni;

- l'anno dopo, tutti gli allievi vengono poi contattati per iscritto per partecipare ad un corso di ripetizione.



Carlo Ringier - Caffè. 1922

Il numero degli allievi varia per sede e per corso tra i 40 e i 50; nei primi cinque anni sono stati formati a questa tecnica circa 1'300 allievi.

L'esperienza è stata accolta in modo a dir poco entusiastico dagli allievi e dal corpo insegnante e possiamo dire di aver finora constatato una partecipazione con concentrazione massima per tutta la mattinata del corso. Il risultato appare ottimale anche a distanza di un anno per coloro che partecipano al corso di ripetizione (10-15 % degli allievi).

L'iniziativa è attualmente giunta al sesto anno e il circolo medico delle Tre Valli, che ne è promotore, vorrebbe poterla portare avanti almeno fino al decimo anno, in modo da poter fare una valutazione completa dei risultati dei primi cinque anni su soggetti di 18 anni che intraprendono il corso soccorritori per accedere alla licenza di condurre e hanno raggiunto l'età per poter eventualmente entrare a far parte di una società samaritana o di un servizio autolettiga.

L'iniziativa è stata sostenuta per cinque anni dalla Sezione sanitaria del Dipartimento delle opere sociali come progetto pilota nel quadro del progetto di prevenzione «i minuti che contano». Da quest'anno (anno scolastico 1998-99) il gruppo RCP sta cercando di autofinanziarsi grazie ad un contributo delle sedi scolastiche (circa 500.- fr. per una mattinata di corso) e alle Banche Raiffeisen della regione (circa 5'000.- fr.). Esistono contatti anche con un'assicurazione Vita e con il Lions Club dell'Alto Ticino.

**Dr. Med.  
Brenno Ambrosetti-Giudici  
membro gruppo RCP**

## Proficuo «feeling» tra Pinacoteca e scuole

La Pinacoteca Züst, come d'altronde oggi vari musei ticinesi, si è sempre rivolta con grande interesse al mondo della scuola, per cercare, con il tramite di un contatto diretto, un approccio «diverso» alle opere da essa esposte. Così, accanto ai questionari della collezione permanente, studiati appositamente per gli alunni delle scuole elementari e delle medie, si è spesso voluto dare direttamente voce agli stessi ragazzi. E per tre anni, in occasione della riapertura primaverile della Pinacoteca, sono stati gli stessi allievi a presentare i loro lavori su quanto suggerivano i pittori visti in Pinacoteca: dal Serodine, al Petrini, da Rinaldi a Luigi Rossi ad Adolfo Feragutti Visconti<sup>1</sup>. Le suggestioni non sono state soltanto «artistiche», ma anche «letterarie», o di costume: con dialoghi umoristici, poesie ispirate ai quadri, eccetera<sup>2</sup>. Perciò abbiamo voluto, per il 1° marzo 1999, che siano ancora i ragazzi a volerci presentare talune importanti donazioni fatte alla Pinacoteca. Ancora con Alberto Poli la classe di V elementare di Arzo ha lavorato su quattro

ritratti (due di Antonio Rinaldi e due di Ernesto Fontana) lasciati al museo da Marco Bianchi e da Ada Sommer Martinetti e da suo figlio Ugo (i lavori saranno esposti fino al 25 aprile). In queste pagine si vorrebbe rivolgere un invito a un'ulteriore collaborazione con i vari docenti di scuola elementare o media. Chi volesse lavorare con noi può annunciarsi direttamente in Pinacoteca (tel. 091/646.45.65). Ma accanto all'attività legata alla collezione permanente del Museo, che oggi è ben visitato soprattutto dalle scuole elementari, si è anche voluto presentare un programma per le mostre temporanee, che si volgono soprattutto alla riscoperta di artisti della nostra regione operanti tra il XVII e il XIX secolo: i secoli appunto presenti in Pinacoteca. Nel 1997, in occasione della mostra di Carlo Innocenzo Carloni, l'associazione Mitici aveva stilato un programma didattico molto seguito e amato dai ragazzi; allora -ad esempio- gli allievi della scuola elementare di Vacallo, diretti dalla maestra Giovanna Soldati, si erano molto divertiti, tanto da voler tornare a vede-

re la mostra di Paolo Pagani (chiusa nel novembre del 1998). Anche lì i ragazzi potevano usufruire dell'aiuto di alcuni formulari preparati da Carla Burani Ruef. Quegli scolari sono diventati ormai nostri giudici: hanno trovato la mostra più impegnativa delle altre, e affermano di aver da essa «imparato molte cose interessanti» tanto da potersi ritenere «piccoli esperti e critici d'arte». Di più (il che per noi è motivo di particolare piacere), si fissano già un appuntamento per la prossima mostra<sup>3</sup>.

Grazie al questionario i ragazzi hanno dimostrato di saper riconoscere i colori primari e secondari, di intendere il significato di mostra temporanea e di mostra permanente, di capire la necessità di leggere bene il cartellino che accompagna il quadro, per essere informati sul nome e sulle date dell'autore e sulla tecnica usata.

Come Museo amiamo proprio proporci non con visite guidate «canoniche», infarcite di troppe nozioni storico artistiche; il nostro scopo è portare i ragazzi a visitare il museo: luogo non «noioso» e indicato solo ai «grandi». Molte infatti sono le possibilità di imparare «divertendosi», e crediamo che frequentare mostre di arte antica, dove senza fatica si riconoscono le forme, il colore e il disegno, sia forse più facile che non visitare mostre di arte contemporanea. Da un museo si possono trarre spunti di storia, di costume, di teorie delle luci e dei colori; e per di più ci si può poi sbizzarrire, magari anche in classe, a ridipingere le opere, a colorarle, interpretarle e anche variarle.

Un'esperienza estremamente positiva, d'interscambio fra varie discipline, è stata una «prova» diretta sul campo. Gli allievi della 3B della scuola media di Breganzona, sotto la «regia» della loro insegnante d'italiano Lucia Barella, hanno visitato la Pinacoteca e la mostra di Pagani, dopo aver letto l'avvincente romanzo di Roberto Piumini: *Il segno di Lapo*, dove le analogie con l'ambiente di Rancate erano molte. Ma lasciamo spiegare direttamente da Chiara e Sabrina: «Consapevoli dell'esistenza della nostra Toscana svizzera (Il Mendrisiotto), ci siamo recati alla Pinacoteca Züst situata a Rancate o Collenostro? Infatti questi due borghi hanno molti punti in comune: il panorama, la chiesa, le industrie (molto presenti...) e la quadreria! Ma... sorpresa! La pinacoteca di Rancate esiste grazie alla donazio-

### Esempi per una libera rielaborazione dei dipinti

Paolo Pagani - «San Gerolamo»

Completa il dipinto: colora il disegno e sostituisci la testa del leone raffigurato a sinistra del Santo con un animale che ti piace





Paolo Pagani – «Martirio di San Vitale»  
 Gurada il cielo del dipinto. Individua  
 la sagoma di una figura angelica. Disegna  
 nel cielo dello schizzo accluso alcuni  
 angioletti e colorali!

ne di Giovanni Züst, basilese, fondatore di una ditta di trasporti... A Collenostro il donatore è il dottor Fattori padrone di molte industrie nella vallata. Ovviamente al signor Züst, estimatore di arte, non mancano i consiglieri, simili a quel Tibardi, critico d'arte toscano che Fattori ama. La conservatrice di Rancate è la signora Mariangela Ruggia... Invece a Collenostro a dirigere il museo è Alessandro. Barbara Cini è la fusione tra la nostra maestra di italiano e il nostro docente di educazione visiva. Per completare il «gemellaggio» bisogna menzionare ovviamente i protagonisti: la 4B a Collenostro e la 3B a Breganzona. Se in Toscana *Le nozze di Cana* di Lapo sono il pezzo centrale del museo, a Rancate sono Pagani, Petri e Serodine la meta dei visitatori...».

Sul posto, come fanno notare anche Amanda e Jasmine, gli allievi hanno saputo meglio apprezzare la «fantarealtà» dello scrittore Piumini: «L'arte del dipingere in un certo modo è legata all'arte dello scrivere. Piumini sa usare le parole come Pagani sa usare le immagini. Scrutavamo ogni cosa e avevamo tutti una risposta opposta a quella dei compagni. Quei quadri ci trasmettevano qualcosa, ognuno di noi interpretava quel messaggio misterioso in modo diverso. Eravamo là lieti di essere la fantasia di uno scrittore tramutata in realtà».

Come Pinacoteca ci auguriamo che queste nostre esperienze, che ormai contano numerosi *aficionados*, pos-

sano sempre di più essere seguite anche da quella parte di docenti che oggi è ancora un po' scettica sull'opportunità di far vedere un museo ai bambini. Ricordiamo che l'entrata per le scuole è gratuita, e che Rancate da Mendrisio può essere raggiunta pure a piedi. Ci mettiamo inoltre volentieri a disposizione anche per accompagnare gli allievi e aiutarli in una lettura che non è sempre sulle prime facile, ma risulta alla fine affascinante.

**Mariangela Agliati Ruggia**  
 Conservatrice della  
 Pinacoteca Züst

#### Note:

<sup>1)</sup> Hanno presentato i loro lavori gli allievi della scuola elementare di Arzo, di Rancate e gli alunni della scuola media di Pregassona, diretti dai docenti Alberto Poli, Carlo Cairoli, Gabriella Moresi e Silva Pellegatta.

<sup>2)</sup> Si veda M. Agliati Ruggia, «*La Pinacoteca Züst d'après ... moi*», «Scuola ticinese», marzo 1998, dove insieme avevano lavorato la docente di educazione visiva Gabriella Moresi e la docente d'italiano Silva Pellegatta.

<sup>3)</sup> La mostra che si terrà da settembre a novembre 1999 sarà dedicata a Julien de Parme (1736-1799) artista di Cavigliano, nel Locarnese, pressoché sconosciuto alle nostre latitudini, ma studiato per noi da Pierre Rosenberg, accademico di Francia, e direttore-presidente del Louvre di Parigi.

## Ottant'anni e oltre, di Tazio Carlevaro Pro Senectute-1998

Il documento di ricerca del Dr. Tazio Carlevaro\* – presentato durante le manifestazioni organizzate nel nostro Cantone in occasione dell'Anno Mondiale dell'Anziano (Lugano, 9 febbraio 1999) – benché di carattere medico ed epidemiologico, assume anche un'importanza pedagogica inconsueta. Il suo apporto conoscitivo, opportunamente trasferito nella scuola – in ogni scuola – rappresenta infatti uno stimolo per una necessaria presa di coscienza delle condizioni che caratterizzano la Quarta Età, ossia lo stadio più avanzato della nostra esistenza, finora proposto ai giovanissimi in modo molto approssimato, per non dire deformato e, spesso, anche celato. La nostra società, tendenzialmente edonista, si sforza infatti nel mascherare a se stessa – in particolare ai nostri bambini e ai nostri adolescenti – tutto quanto è doloroso, spiacevole, non escluso il richiamo alla morte, per evitare di offuscare l'immagine dinamica che ritiene invece opportuno doversi dare. Gli oneri sempre più gravosi di natura scolastica prima e di natura professionale dopo, tendono inoltre a impoverire anche i rapporti intergenerazionali: la carenza di conoscenze sulla Quarta Età viene insomma aggravata dalla mancanza di tempo per le visite ai nonni, ai parenti, ai cono-

scenti anziani. D'altra parte, il concetto di senescenza – l'involuzione e l'esaurimento delle funzioni organiche che incidono sempre maggiormente con l'età sulle persone – viene sbrigativamente generalizzato ed esteso anche alle potenzialità mentali dell'anziano che risulta spesso sottovalutato ingiustamente anche sul piano intellettuale: se ne ignora cioè la sua rara capacità di stabilire confronti curiosi, pertinenti, fondati, impensabili per un giovane.

In questo senso, è quindi auspicabile che lo studio del Dr. Carlevaro – perché straordinariamente obiettivo e, sotto certi aspetti provocatorio, – oltre che quelli ricreativi e affettivi, favorisca un recupero dei rapporti intergenerazionali anche sul piano culturale fra giovanissimi e anziani: alludo ad un volontariato scolastico innovativo con la ricerca di storie di vita, di testimonianze autentiche riguardanti la famiglia, la scuola, il lavoro, la religione, la vita politica, ossia di una memoria storica ormai divenuta precaria e presto irrecuperabile.

\* Collaborazione: A. Degrate, C. Molo-Betelini, U. Sörensen, F. Tanzi

Gli interessati possono richiedere il documento a Ezio Galli, 6951 Colla

**Ezio Galli**

## Giornate svizzere di sport scolastico 1999: in Ticino la 30<sup>a</sup> edizione

Il Ticino si sta preparando alle Giornate svizzere di sport scolastico 1999. Da quasi un anno il Dipartimento dell'istruzione e della cultura e il Centro sportivo nazionale di Tenero sono impegnati nell'organizzazione della manifestazione, che annualmente si svolge in uno o più cantoni della Confederazione.

Nel 1999 le Giornate svizzere di sport scolastico si terranno l'11 e 12 giugno e per la prima volta avranno luogo in Ticino. Sede principale dello svolgimento delle competizioni sarà il Centro sportivo nazionale di Tenero; comunque, dato il numero sia delle differenti discipline proposte sia degli atleti che giungeranno in Ticino, saranno utilizzati anche impianti sportivi scolastici dei dintorni.

L'11 e 12 giugno 1999 sono attesi a Tenero circa 1'500 allievi e 300 docenti accompagnatori. Alle competizioni prendono parte allievi delle scuole medie al termine dell'obbligo scolastico, quindi giovani di 14-15 anni, che gareggeranno con i coetanei provenienti dagli altri cantoni. Si prevede che gli allievi ticinesi che parteciperanno alle gare saranno circa una sessantina. Nelle edizioni passate i ticinesi sono intervenuti con entusiasmo a questa manifestazione, che ha sempre suscitato ampio consenso per i suoi risvolti sociali e umani.

Quella del 1999 è la 30<sup>a</sup> edizione delle Giornate svizzere di sport scolastico, che si preannuncia come una manifestazione interessante e vivace, sia per l'aspetto prettamente agonistico sia per quello socializzante. Cominciamo dall'aspetto agonistico.

### Gare in otto discipline

I giovani che giungeranno in Ticino da tutta la Svizzera parteciperanno a numerose competizioni. Il programma contempla infatti gare in otto discipline:

- atletica (corsa 80 m, salto in alto, salto in lungo, lancio del peso, lancio della pallina, staffetta 5x80 m, staffetta cross);
- nuoto (50 m stile libero, 50 m dorso, staffetta 6x50 m);
- beach-volley;

- basket;
- unihockey;
- corsa d'orientamento;
- staffetta polisportiva (corsa a ostacoli, nuoto, pattini a rotelle o rollerblades, cross, ciclismo);
- badminton.

### Festa per i giovani

Le Giornate svizzere di sport scolastico assumono, oltre all'intrinseco carattere sportivo, una forte connotazione socializzante. L'aspetto di incontro tra giovani provenienti dalle diverse regioni della Svizzera, con lingue e culture differenti gli uni dagli altri, verrà sottolineato dalla festa serale che avrà luogo venerdì 11 giugno, alla fine del primo giorno di gara.

La festa serale è un'iniziativa proposta dal Ticino e che viene quindi realizzata per la prima volta. Il Ticino intende fare di questo evento scolastico nazionale non solo una manifestazione agonistica ma anche un'occasione ricreativa per i giovani. Se infatti l'aspetto tecnico-sportivo è il perno delle manifestazioni, il lato ricreativo e socializzante ha pure un suo significato. Nell'ambito dello sport è infatti molto facile, più che in altri ambiti, che i giovani familiarizzino tra loro. L'aspetto tecnico e quello di contatto sociale vengono qui accomunati in modo armonico.

È importante che un'edizione delle Giornate si svolga in Ticino, regione di minoranza nella Confederazione, ma comunque regione indispensabile al completamento del pluralismo culturale e linguistico elvetico. Anche una manifestazione come questa può giovare per sviluppare i contatti all'interno delle giovani generazioni, soprattutto per accomunare le diverse peculiarità delle varie regioni svizzere.

### Sport, salute e amicizia

I singoli cantoni prenderanno parte con delegazioni composte da molti o pochi allievi, a dipendenza del numero di discipline alle quali intendano competere.

Per il DIC e il Centro sportivo nazionale di Tenero il lungo lavoro di orga-

nizzazione per accogliere le circa 1'800 persone annunciate implica un impegno su parecchi fronti: non solo quello della preparazione delle gare e delle infrastrutture sportive, ma anche quello logistico - di vitto e alloggio e dei trasporti -, quello amministrativo e soprattutto quello finanziario, inoltre quello dell'animazione ricreativa per i giovani. Quest'ultimo settore è, come detto, una novità che il Ticino introduce quest'anno.

Manifestazioni come quella organizzata in Ticino promuovono l'educazione fisica nelle scuole, incoraggiano la visione dell'attività fisica e sportiva come mezzo di aggregazione sociale, sono un veicolo di valori etici e morali, sensibilizzano i giovani allo sport come beneficio per la propria salute e li stimolano a impiegare il proprio tempo libero praticando sport.

Che cosa significa per il Ticino organizzare la 30<sup>a</sup> edizione? E' senza dubbio una buona opportunità per allestire un'edizione delle Giornate svizzere di sport scolastico innovativa e originale. Lo spirito d'iniziativa del Ticino risalta anche nella proposta della festa serale per i giovani atleti, che vuole essere un momento di distensione, di vivacità e soprattutto di incontro. Dal punto di vista pedagogico la manifestazione è efficace anche in un momento di divertimento come quello della festa.

### Per informazioni

Chi volesse avere informazioni dettagliate sulle Giornate svizzere di sport scolastico può rivolgersi all'Ufficio dell'educazione fisica scolastica del Dipartimento istruzione e cultura, viale Portone 12, 6501 Bellinzona, tel. 814.42.40, fax 814.44.63 oppure al Centro sportivo nazionale, 6598 Tenero, tel. 735.61.11, fax 735.61.02.

Carlo Ringier - Caffè. 1922



## Concorso Fondazione Felix Leemann 1999

La Fondazione Felix Leemann ha aperto il concorso per l'assegnazione del Premio di fondazione del 1999. Nella sua quinta edizione, il concorso intende valorizzare studi svolti sul tema delle scienze della terra. Al concorso sono ammessi lavori di ricerca, tesi di laurea e pubblicazioni risalenti agli ultimi due anni. Il Premio, che ammonta a complessivi fr. 30'000.-, è riservato a ticinesi e grigionesi di lingua italiana nati dopo il 31 dicembre 1959. Per la partecipazione al concorso, che prevede la consegna del lavoro entro il 31 dicembre 1999, è necessario richiedere la scheda di partecipazione alla Segreteria del Premio Fondazione Felix Leemann, c/o avv. Andrea Pozzi, Via G. B. Pioda 12, 6900 Lugano, tel. 091/910.20.70.

## Esposizione di fossili presso il Banco di Lugano

Grazie alla disponibilità del Banco di Lugano, il Museo cantonale di storia naturale ha potuto allestire una mostra di una grande lastra (1,6 m x 2,2 m) contenente numerosi rettili fossili del genere dei Neusticosauri, piccoli sauri marini della dimensione di 25/30 cm, provenienti dal monte San Giorgio. La lastra, scoperta nel 1996, è esposta fino al mese di giugno presso il Banco di Lugano, in Piazzetta San Carlo 1.

## Finanziamento degli studi professionali superiori in Svizzera

(Continuazione da pag. 2)

conto delle differenze di formazione - a tempo pieno/a tempo parziale, con infrastrutture specialistiche, ecc. - e si estendono da un minimo di fr. 5'000.- a un massimo di fr. 25'000 per studente. Tra l'altro, gli importi a carico dei cantoni possono essere ridotti nella misura in cui sono accresciute le tasse di frequenza scolastica. In pratica, ciò scoraggia gli istituti ad applicare tasse d'iscrizione troppo elevate.

### ... all'altro

Attraverso il secondo accordo verranno introdotte norme che lasceranno ai cantoni l'autonomia di definire quali scuole professionali superiori non uni-

In mancanza di dati precisi sulle scuole professionali superiori non universitarie, alcune simulazioni concernenti le SUP hanno permesso di stabilire i probabili costi a carico dei cantoni. Le simulazioni sono state allestite dalla Segreteria del Consiglio delle SUP sulla base degli effettivi di allievi del 1995.

La situazione che si prospetta per il Ticino risulta essere più onerosa rispetto allo stato attuale: se attraverso le convenzioni regionali l'onere di partecipazione ammonta attualmente a fr. 1'504'000.-, con l'adesione all'ASUP l'onere potrebbe oscillare, a dipendenza delle varianti scelte, tra 2,7 milioni e 3,4 milioni di fr. Nella partecipazione finanziaria sono conteggiate sia le uscite per i costi degli allievi ticinesi fuori Cantone, sia le entrate per la partecipazione finanziaria degli altri cantoni alla formazione svolta in Ticino a favore di allievi confederati. Di conseguenza, l'attenzione all'offerta formativa della SUPSI, con l'eventuale introduzione di cicli di studio mancanti, potrà permettere in futuro di ridurre i costi a carico del Canton Ticino.

La logica dell'ASUP e dell'ASPS è di favorire il coordinamento degli studi professionali terziari, incoraggiando le scuole dotate di infrastrutture adeguate e che trasmettono una formazione di qualità. A questo obiettivo il nostro Cantone non può di certo sottrarsi.



Alice Bailly - Ritratto del poeta Henry Spiess. 1918

versitarie dovranno essere riconosciute e quindi finanziate. Evidentemente in questa autonomia cantonale si rifletteranno anche gli interessi di altri cantoni, secondo una logica di reciprocità e di collaborazione. In base a quanto prescrive l'ASPS, l'elenco delle scuole riconosciute dai singoli cantoni dovrà essere aggiornato ogni due anni. Riguardo all'importo a carico del nostro Cantone per il finanziamento di queste scuole, le relative previsioni conservano ancora qualche margine di incertezza: è possibile che gli importi ricalcheranno grossomodo i valori già stabiliti nelle convenzioni precedenti.

### REDAZIONE:

Diego Erba  
direttore responsabile  
Maria Luisa Delcò  
Mario Delucchi  
Giorgio Merzaghi  
Renato Vago  
Francesco Vanetta

### SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

Paola Mäusli-Pellegatta  
Dipartimento dell'istruzione  
e della cultura, Divisione scuola,  
6501 Bellinzona  
telefono 091 814 34 55  
fax 091 814 44 92

### GRAFICO: Emilio Rissone

### STAMPA:

Arti grafiche Salvioni SA  
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

### TASSE:

abbonamento annuale fr. 20.-  
fascicolo singolo fr. 3.-

G.A.B. 6500 Bellinzona 1  
Mutazioni:  
Divisione scuola - 6501 Bellinzona