

# SCUOLA **62** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno VII (serie III)

Marzo 1978

## SOMMARIO

Votato dal Gran Consiglio il programma d'urgenza relativo allo stato giuridico del docente — Gli studi di medicina in Svizzera — Commissione per l'educazione sessuale nelle scuole — Concluso il corso triennale per ispettori e direttori — Sull'insegnamento della matematica nel ginnasio: riflessioni a riforma conclusa — Istituzione dell'abilitazione per l'insegnamento nelle scuole medie, nei ginnasi e nelle scuole medie superiori — Fondamenti psicologici dell'educazione sessuale (VII parte) — Verso sud; Come il Ticino apparve a D. H. Lawrence nel 1913 — Comunicati, informazioni e cronaca.

### **Votato dal Gran Consiglio il programma d'urgenza relativo allo stato giuridico del docente**

Il Gran Consiglio ticinese ha votato a larga maggioranza le modificazioni della Legge della scuola del 29 maggio 1958 e della Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti del 5 novembre 1954, per quanto riguarda gli articoli relativi allo stato giuridico del docente. Si tratta del cosiddetto «programma d'urgenza», un primo atto cioè di riforma legislativa «inteso a ridefinire, come indica il messaggio del Consiglio di Stato, lo stato giuridico della scuola e delle sue componenti alla luce dell'evoluzione sociale, culturale e politica degli ultimi anni».

Le riforme di legge votate dal legislativo cantonale riguardano in particolare il rapporto d'impiego tra docenti e Stato e intendono garantire ai primi una migliore tutela dei loro diritti sul piano contrattuale. In una futura legge-quadro, in fase di avanzata elaborazione, la funzione del docente non sarà considerata unicamente nei rapporti con lo Stato e con il Comune, ma anche nelle sue interrelazioni con le altre componenti della scuola. Alla legge-quadro spetterà pure di definire la funzione individuale e collettiva dei

Henry Moore - **Madre e bambino** (particolare, bronzo).



docenti sul piano della gestione scolastica e della conduzione degli istituti, allo scopo di assicurare loro una partecipazione più diretta e un maggior grado di corresponsabilizzazione.

\*\*\*

Le modificazioni di legge, accettate dal Gran Consiglio secondo le proposte della maggioranza della Commissione della legislazione, che in taluni punti si scostano da quelle formulate dal Consiglio di Stato nel proprio progetto, contengono fra l'altro le seguenti innovazioni.

Per quanto riguarda il sistema di vigilanza è abrogata la Commissione cantonale degli studi, mentre vengono ridefinite per ogni ordine di scuola, le istanze di vigilanza secondo gli adattamenti intervenuti de facto negli ultimi dieci anni.

Quanto ai requisiti per l'ottenimento della patente di scuola maggiore, si è ritenuto di fissare nella legge l'obbligo per i candidati all'esame di aver svolto un periodo minimo di tre anni nelle scuole obbligatorie (proposta del Consiglio di Stato: 4 anni).

Il regime di libero accesso al corso, proposto dalla minoranza della Legislazione, non è stato accettato: come la maggioranza della Commissione, il Gran Consiglio ha giudicato che «sarebbe una troppo facile occasione e una immeritata possibilità di promozione per tutti quei docenti che dessero segni di disadattamento, di disimpegno e di scarsa prestazione nella scuola elementare».

Per i docenti di nomina comunale la legge definisce poi chiaramente le norme relative all'incarico e alla nomina, alla disdetta del contratto, alle sanzioni disciplinari, alla sospensione provvisoria e alle osservazioni dei genitori.

Per i docenti di nomina cantonale sono invece definiti con estrema minuzia, corrispondente ai voti espressi dal corpo insegnante in sede di consultazione, i criteri relativi all'incarico, alla nomina, alla nomina in difetto dei titoli di studio, all'incarico e alla nomina di docenti stranieri — domiciliati e non

domiciliati —, alla nomina a orario parziale, al trasferimento come necessità amministrativa oltre che come sanzione disciplinare, all'assistenza giuridica in caso d'inchiesta, ecc.

Su tre punti il dibattito granconsigliare è stato tuttavia particolarmente importante: sulle osservazioni dei genitori, sulla nomina a tempo parziale e sui congedi.

Per la presentazione di osservazioni da parte dei genitori di allievi di scuola elementare si è ritenuto opportuno mantenere nella legge il diritto dei genitori di accedere all'autorità di nomina.

Nel campo delle nomine, è stata poi accettata dal Legislativo cantonale una innovazione significativa. Il Consiglio di Stato aveva fissato nel suo progetto il limite per la nomina a tempo parziale nella misura di almeno i 2/3 dell'orario di legge, «in termini» cioè, come riferiva il messaggio, «che consentissero al docente una partecipazione attiva e frequente alle molteplici attività dell'istituto».

La Commissione della legislazione, seguita in questo dal Gran Consiglio, ha invece ritenuto conveniente proporre l'introduzione dell'orario a metà tempo. Le motivazioni di base per tale provvedimento sono state di vario genere. Dopo aver messo in evidenza il fatto che l'applicazione dell'orario parziale non avrebbe avuto effetto per le scuole elementari, bensì solo per quelle cantonali, è stato rilevato che tale misura avrebbe avuto un effetto positivo per la scuola quando in gioco sono docenti di materie culturali o speciali, i quali sono così messi nella condizione di meglio dedicarsi ad attività culturali, artistiche e di ricerca. L'introduzione dell'orario a metà tempo è stata poi considerata anche come mezzo idoneo a facilitare l'insegnamento a donne sposate.

Infine, sull'argomento dei congedi senza stipendio, il periodo massimo di congedo è stato portato da due a tre anni per tutti i dipendenti, mentre, oltre ai motivi di studio, si è ritenuto utile tenere in considerazione anche ragioni importanti di natura familiare. Tra l'altro, il personale femminile potrà

beneficiare in caso di parto di un congedo senza stipendio per un massimo di 6 mesi, estensibile per le docenti fino al termine dell'anno scolastico e, sull'arco di 360 giorni, il personale femminile con figli potrà beneficiare di un congedo senza stipendio per un massimo di 20 giorni per gravi motivi di famiglia.

Vi sono, per concludere, due altri capitoli sui quali la maggioranza della Legislazione e il Gran Consiglio, che ha appoggiato le proposte della prima con il suo voto, si sono scostati dal progetto presentato dal Consiglio di Stato. Il primo si riferisce alle supplenze e non figurava nel messaggio governativo. Il Gran Consiglio, su proposta della maggioranza della Legislazione, ha invece deciso di inserire nella parte della legge dedicata alle scuole elementari, un nuovo articolo, il quale prevede tra l'altro che la designazione del supplente nelle scuole elementari è di competenza del municipio, rispettivamente della delegazione consortile, udito in ogni caso il preavviso dell'ispettore. Per supplenze inferiori a 15 giorni, o quando il municipio o la delegazione consortile non provvedano direttamente, la designazione del supplente è fatta dall'ispettore, previa consultazione del municipio o della delegazione consortile.

Il secondo argomento, che ha trovato divergente il Gran Consiglio rispetto alle proposte del Consiglio di Stato, concerne la norma transitoria secondo la quale sarebbero state eleggibili solo persone che con la nomina non conseguissero un secondo reddito coniugale. Il Consiglio di Stato, nel suo messaggio giustificava il provvedimento, ritenendolo «equo sul piano sociale in un momento di grave situazione occupazionale sia nei diversi settori dell'economia, sia in rapporto ai pubblici impieghi». La disposizione è stata per contro definita dalla Legislazione «discriminatoria» e «di difficile comprensione per l'opinione pubblica, anche se la questione dei doppi redditi talvolta assume aspetti clamorosi».

Il Gran Consiglio, condividendo quest'ultimo parere, ne ha così deciso lo stralcio.



# Gli studi di medicina in Svizzera

Questi studi sono al centro di un largo dibattito, che si concentra nella domanda: *si deve studiare medicina oggi?* In merito è utile conoscere l'opinione della Conferenza universitaria svizzera.

È certo che in Svizzera nessuno contesta il diritto a scegliere liberamente i propri studi e il proprio mestiere, ed è altrettanto vero che, in linea di principio, i licei e le università devono svilupparsi secondo la domanda di coloro che sono in possesso dei requisiti necessari.

Il problema che si pone alle università è di conoscere in anticipo il numero probabile dei candidati, per calcolare il numero dei posti di studio da mettere a disposizione. Gli organi responsabili della politica universitaria vogliono infatti sottolineare che non intendono limitare l'accesso agli studi di medicina con il pretesto di evitare il rischio, reale o presunto, di formare più universitari di quanto occorra, ma soltanto per l'impossibilità di creare posti supplementari.

In questo modo si schematizza la realtà, poiché, in effetti, si spera che le scelte dei candidati e il fabbisogno di universitari riescano a equilibrarsi. Ma poiché tali scelte sono legate, quale che sia la disciplina preferita, a fattori sociali, specie ai bisogni del mercato del lavoro, è necessario che i candidati siano informati proprio sulla evoluzione probabile di detto mercato, fermo restando che una scelta universitaria non può né deve essere determinata unicamente in funzione delle possibilità d'impiego.

Tutti sanno che gli studi universitari sono più lunghi degli altri; perciò la decisione avviene sempre con una certa sfasatura rispetto all'evoluzione del mercato del lavoro. Se prendiamo l'esempio degli studi di medicina, dobbiamo ricordare in questo senso che essi impongono 12 semestri di studio, al minimo, e circa 10 anni di formazione supplementare, prima di poter aprire uno studio per conto proprio. Supponiamo che la densità dei medici sia aumentata e che si cominci a risentirne gli effetti; nel frattempo, cioè nei 15 anni richiesti per diventare libero professionista, ci sarebbero agli studi di medicina 15 annate di giovani a diversi stadi di preparazione, che avrebbero operato questa scelta senza sapere in quale situazione si troveranno alla fine dei loro studi. Inversamente, se con la campagna d'informazione della Conferenza universitaria svizzera, valida per il 1978, il numero dei candidati alla medicina diminuisse, solo nel 1993 si potrebbe riequilibrare il difficile gioco della domanda e dell'offerta.

Certi ambienti non esitano a preconizzare misure dirigiste, quali la drastica riduzione dei candidati agli studi, ma si tratta di misure non conformi ai nostri costumi politici. *Dobbiamo evitare di attentare alla libera scelta degli studi e della professione, ma non possiamo, come Stato, assicurare l'individuo contro i rischi comportati dalla sua libera scelta.* In concreto, ammettendo il «diritto agli studi» non si può assolu-

tamente dedurre il «diritto a un impiego conforme agli studi fatti».

Questo discorso è convalidato dalle cifre. Infatti nei prossimi anni tutti i giovani troveranno maggiore difficoltà a esercitare subito l'attività professionale scelta. Ciò è dovuto al forte aumento delle nascite tra il 1960 e il 1965, cosicché il numero dei giovani che invaderanno il mercato del lavoro tra il 1980 e il 1985 sarà superiore a quello delle persone anziane che smetteranno di lavorare.

Per questo i poteri pubblici hanno il dovere, secondo le possibilità e nei limiti del ragionevole, di coordinare gli elementi del sistema scolastico e quelli dell'impiego; ciò che impone la più larga informazione al pubblico.

Se continuiamo a citare cifre, notiamo subito un continuo aumento di iscrizioni a medicina negli ultimi anni; infatti gli studenti di medicina erano 3117 nel 1960-61,

4584 nel 1965-66, 6229 nel 1970-71 e nello scorso semestre d'inverno erano giunti alla cifra di 7215. A queste cifre si collegano quelle dei medici svizzeri diplomati: 236 nel 1960, 302 nel 1965, 500 nel 1970 e 729 nel 1976.

Benché si sia aumentato, nelle università con facoltà di medicina, il numero dei posti di studio nei semestri clinici, nel 1977 le cinque università potevano accogliere 850 studenti per anno, ciò che corrisponde, per l'insieme del paese, a 1092 studenti principianti all'anno (la differenza è dovuta alla selezione negli esami propedeutici).

Le cifre sono abbastanza eloquenti e dimostrano che le università svizzere sono giunte alla saturazione. Ora, se si vuole mantenere un corretto livello di studio e non aumentare il costo degli studi di medicina (uno studente a livello clinico costa 50 000 franchi all'anno alla collettività), è evidente che la capacità clinica non può essere aumentata. Davanti a questi imperativi diventa logica l'apprensione per la probabilità che la domanda di posti di studio in medicina aumenti nel 1978, ciò che renderebbe necessaria l'introduzione del *numerus clausus* nelle facoltà svizzere.



Lugano: i lavori per la costruzione del nuovo Ospedale Civico volgono ormai al termine.

Foto Vicari, Lugano

Quanto esposto sopra tende, per evitare questa drastica misura, a informare l'opinione pubblica affinché venga ridotto il numero delle richieste negli studi di medicina. Si sottolinea inoltre che da tempo le condizioni per questo tipo di studi sono nella Svizzera tedesca lungi dall'essere ottimali. Tale disagio impedisce già ora agli studenti di scegliersi liberamente l'università e obbliga a trasferimenti di studenti da una università all'altra.

Perciò non si insisterà mai abbastanza sul fatto che lo studente che nel 1978 vorrà scegliere la medicina si deve preparare a gravi difficoltà e a non pochi disagi: per affrontarli è necessario che la sua decisione sia perfettamente motivata. Infatti ai disagi nel corso degli studi va aggiunto che una volta ottenuto il diploma lo studente si troverà di fronte al problema della mancanza di posti di formazione per assistenti, mancanza che nei prossimi anni diverrà sempre più acuta, poiché in cinque anni il numero degli assistenti raddoppierà (da 3062 nel 1973 si passa a 7300 nel 1978). Infine, prossimamente le università metteranno sul mercato del lavoro una doppia serie di medici diplomati (in seguito alle riforme della durata degli studi, ridotta da 13 a 12 semestri), mentre già ora il numero totale dei posti di assistente non è più sufficiente a garantire ai nuovi diplomati la fase di formazione posteriore al diploma. E la situazione sarà ancora più precaria negli anni '80.

Le misure che le autorità competenti stanno per prendere circa l'ottenimento del diploma FMH non riusciranno che ad attenuare leggermente le difficoltà che si presentano, specie perché la maggior parte degli assistenti si trova davanti a un nuovo tipo di pratica ospedaliera, che non mancherà di influenzare l'attività sia degli assistenti sia dei liberi professionisti, tanto da far pensare che un buon numero di questi posti sarà meno interessante di quanto uno studente di medicina si possa immaginare.

Se passiamo a esaminare la situazione del libero professionista in medicina e in veterinaria, possiamo dare dati sicuri sul numero dei medici e sulla «densità dei medici» fino al 1990. Vanno distinte tre categorie: i medici diplomati, i liberi professionisti e gli studenti. Nel 1972 si contavano 11 mila 234 medici diplomati, di cui solo 5896 erano liberi professionisti. È di questi ultimi che ci vogliamo occupare soprattutto, poiché chi studia medicina spera di aprire un proprio studio.

Nel 1973 la Svizzera ne contava 5901 (densità 1:1103). Ora, nell'ipotesi che la percentuale dei liberi professionisti rimanga costante, possiamo offrire il seguente quadro per l'avvenire.

anno	numero dei professionisti	densità
1978	6280	1 : 1019
1983	7830	1 : 830
1988	10800	1 : 620

Nel 1988 ci sarebbero dunque in media 16 liberi professionisti in una località di 10 000 abitanti, ciò che lascia adito a due sole soluzioni: o la diminuzione dei professionisti con studio proprio o una diversa organizzazione degli studi medici.

Quanto ai medici diplomati (compresi cioè gli assistenti) si possono offrire le seguenti

cifre (se la capacità di accogliere studenti di medicina rimarrà costante):

1973	1 : 647	1988	1 : 359
1978	1 : 483	1993	1 : 323
1983	1 : 407	1998	1 : 297

Ciò impegnerà le autorità a enormi sforzi per immettere questo elevato effettivo al servizio di un giudizioso sviluppo della salute pubblica.

Da un punto di vista finanziario l'aumento della densità dei medici è legato al fenomeno della *esplosione dei costi della salute*: poiché in meno di 25 anni questi costi sono decuplicati (da 268,7 milioni nel 1950 a 2,8 miliardi nel 1973), bisognerà ridimensionare i costi del personale, con una misura che tocca da vicino il medico dell'avvenire, sia riguardo la sua posizione sociale sia riguardo il suo guadagno.

Per la medicina veterinaria si registra pure un notevole aumento: gli studenti principianti erano 136 nel 1976, 155 nel 1977; i diplomati sono passati da 12 nel 1965 a 18

nel 1966, 64 nel 1975 e 74 nel 1976. Ora, le prospettive per l'avvenire, condizionate dai metodi moderni di allevamento, rendono sempre più limitato il ricorso al veterinario. Se si pensa che le cifre raccolte fanno prevedere che circa 100 veterinari potranno presto essere diplomati ogni anno (mentre solo 20-30 veterinari in esercizio lasciano l'attività professionale), si sente la necessità di mettere sull'avviso i candidati. Questo quadro pessimistico non ha lo scopo di scoraggiare i candidati veramente motivati per gli studi di medicina. Ma quelli che non sono più che sicuri di poter sopportare i disagi descritti è meglio che rinunciino a uno studio che in questo momento si avvera estremamente difficile e meno ricco di promesse di quanto può apparire dal di fuori.

Se l'appello della Conferenza universitaria svizzera restasse vano, è evidente che entrerà in opera il poco rallegrante meccanismo della selezione, rischiando di pregiudicare anche chi potrebbe diventare un buon medico.

## Commissione per l'educazione sessuale nelle scuole

Il Consiglio di Stato con la risoluzione del 5 novembre 1977 (n. 10868) ha proceduto al rinnovo del mandato e alla sostituzione di alcuni membri della Commissione cantonale per l'educazione sessuale nelle scuole (CCESS).

La rinnovata Commissione è attualmente composta dai signori: Antonio Arigoni, Vezia; Luc Basso, Lugano (suo sostituto con diritto di voto: Carlo Moretti, Bellinzona); Gentiane Burgermeister, Ginevra; Padre Callisto Caldelari, Lugano; Maria Luisa Delcò, Rivera; Piergiorgio Delorenzi, Lugano; Mario Delucchi, Davesco-Soragno; Renzo Foletti, Massagno; Alma Giudici-Bertola, Bellinzona, Silvio Lafranchi, Giubiasco; don Aldo Lanini, Ascona; Alessandro Lepori, Lugano; Thae Moretti-Varile, Bellinzona; past. ev. Otto Rauch, Pregassona; Silvano Sciarini, Camorino; Palmiro Tonini, Torricella; Odilo Tramèr, Bellinzona; Dieter Schürch, Giubiasco.

La Commissione ha designato, come suo presidente, Padre Callisto Caldelari. Riteniamo opportuno in questa occasione far di nuovo conoscere i compiti della CCESS, fissati dalla risoluzione governativa n. 1465 (3 febbraio 1977).

1. La CCESS approfondisce i temi contenuti nel suo rapporto del 1972 e formula proposte sui principi operativi, chiarificando la nozione di educazione sessuale e la sua posizione nel contesto dell'educazione globale, studiandone le implicazioni etiche e morali, elaborando le raccomandazioni

sulle modalità delle relazioni tra scuola e famiglia in materia.

2. Vigila sull'operato del gruppo operativo per l'educazione sessuale nelle scuole (GOESS) tramite l'esame del piano preventivo, di quello consuntivo e di eventuali richieste presentate ogni anno dal Gruppo stesso.

3. Studia l'opportunità della creazione di un Centro per i problemi della gioventù (obiettivi, strutture, collocamento).

È invece compito del GOESS l'esecuzione delle decisioni del DPE relative all'educazione sessuale in tutti gli ordini di scuola. In altre parole, il gruppo, in collaborazione con gli uffici competenti, elabora, segue e verifica i programmi destinati alle scuole; offre la sua consulenza agli insegnanti per l'elaborazione dei programmi e dà il suo preavviso sui progetti sperimentali presentati dai docenti.

Promuove, inoltre, la sensibilizzazione, l'informazione e la formazione complementare degli educatori; s'occupa dei sussidi didattici per allievi ed educatori. In collaborazione con il DOS, partecipa alle azioni preventive di carattere educativo nel campo della salute sessuale, avvalendosi anche della collaborazione esterna di specialisti.

Gruppi di docenti, costituiti in accordo con gli organismi competenti della Sezione pedagogica e della Sezione per la formazione professionale, possono essere chiamati a collaborare con il GOESS.

# Concluso il corso triennale per ispettori e direttori

Venerdì 3 febbraio 1978 si è ufficialmente concluso, presso l'Università di Pavia, il «Corso triennale di cultura pedagogica e generale per ispettori e Direttori delle Scuole obbligatorie e professionali del Cantone Ticino». Come si ricorderà, il «Corso triennale» (istituito con Risoluzione governativa n. 12437 del 21 dicembre 1972 — cfr.: *Scuola ticinese*, n. 17/1973) ha avuto inizio nel gennaio 1973 e ha coinvolto un cinquantina di partecipanti. Si è trattato di un'esperienza ricca e importante sia per i «consisti» (i quadri, cioè, delle scuole obbligatorie e professionali), sia per gli organizzatori: questi ultimi, infatti, hanno potuto verificare la portata e i limiti di una struttura organizzativa che — in mancanza di modelli di riferimento — era stata pensata allo scopo precipuo di integrare le due dimensioni fondamentali della formazione di ogni operatore scolastico, e cioè la cultura generale e la cultura professionale.

Il «Corso triennale», infatti, si è articolato in 640 ore di insegnamento distribuite in 3 sezioni: a) **Sezione culturale** (lettere e storia; matematica e scienze); b) **Sezione professionale I.** (scienze dell'educazione); c) **Sezione professionale II.** (direzione e pratica professionale). Per lo svolgimento di questo impegnativo programma era stata stipulata un'apposita convenzione con l'Università di Pavia che ha praticamente fornito le sue strutture accademiche e la maggior parte dei docenti del «Corso», al quale però hanno anche preso parte docenti delle università romande di Ginevra e Losanna.

La verifica di cui s'è detto, comunque, non ha semplicemente riguardato la struttura organizzativa, ma ha toccato anche — per non dire soprattutto — le ragioni e le motivazioni che avevano dato origine al «Corso» stesso, ragioni e motivi che si trovano chiaramente sintetizzati nella citata Risoluzione governativa del 1972: «La necessità di migliorare la formazione dei quadri ispettivi e direttivi delle scuole obbligatorie e professionali, secondo le improrogabili esigenze che emergono dalle complesse trasformazioni della nostra società, e che sono sottolineate dalle moderne scienze dell'educazione».

In un momento in cui anche la nostra scuola avverte con vigore il bisogno di una accresciuta professionalizzazione di tutti gli operatori scolastici è stato gioco-forza cominciare col coinvolgere in questa nuova prospettiva i quadri direttivi della scuola dell'obbligo.

Anche perché erano stati proprio quest'ultimi a segnalare un'avvertita esigenza di rituffarsi nella problematica culturale e professionale — come del resto è stato loro riconosciuto dallo stesso Direttore del Dipartimento della pubblica educazione, on. Ugo Sadis, nel discorso per la cerimonia ufficiale di chiusura del «Corso».

In questa stessa problematica si è anche soffermato il prof. Vincenzo Snider — presidente del Consiglio Direttivo del «Corso»

—, il quale ha voluto in particolare sottolineare la funzione di «stimolo» che il corso ha sicuramente avuto per ciascuno dei partecipanti. «In un momento — ha tra l'altro detto il prof. Snider — di profonda trasformazione del nostro ordinamento scolastico, non vi può né deve bastare adempiere bene le funzioni burocratiche del vostro ufficio, offrire il modello di un buon organizzatore; dovete offrire il modello del docente che continua a studiare, si aggiorna, il modello del superiore che studia e si aggiorna coi suoi docenti; e coi suoi docenti guarda con fiducia verso l'avvenire.

L'esperienza che si è appena conclusa ha fornito una serie di indicazioni di cui si dovrà fare tesoro nell'organizzazione di corsi dello stesso tipo (si ricorda qui di sfuggita che i Direttori dei ginnasi chiedono, ormai da qualche tempo, dei corsi di aggiornamento professionale adeguati, e che su detta richiesta la Sezione pedagogica sta elaborando un progetto da sottoporre alla competente autorità politica).

Il dato più importante — come si è già accennato — resta pur sempre quello relativo alle strategie più idonee per avviarsi con profitto verso la strada della professionalizzazione. Perché — come ha ricordato il Direttore del DPE, on. Ugo Sadis nel discorso pronunciato durante la cerimonia ufficiale a conclusione del «Corso triennale» —:

«La professionalizzazione è la prospettiva vincente, ormai, anche nel mondo dell'educazione e nella realtà della scuola. Pro-

spettiva vincente, ma non certo facile da realizzare — perché la parola non è una bacchetta magica: non basta pronunciarla per risolvere la questione! Imboccare la strada della professionalizzazione significa, invece, intraprendere un lungo e duro cammino: fatto di sforzi e di dedizione, di studio e di attenzione all'esperienza quotidiana».

Hanno ottenuto la licenza dal Corso triennale di cultura pedagogica e generale per ispettori e direttori delle scuole obbligatorie e professionali i signori:

1. Albertini Franco, Comano; 2. Ambrosini Flavio, Losone; 3. Arigoni Enrico, Gentilino; 4. Bazzurri Armando, Breganzona; 5. Belloni Giordano, Lugano; 6. Bernardinello Luigi, Pambio Noranco; 7. Bernasconi Emilio, Genova; 8. Bianchi Guido, Bruzella; 9. Bignasca Milena, Lodrino; 10. Blotti Noris, Castel S. Pietro; 11. Bottani Sandro, Massagno; 12. Bullani Renzo, Giubiasco; 13. Calanca Silvano, Biasca; 14. Calderari Renzo, Rancate; 15. Ceschi Bruno, Locarno; 16. Delcò Maria Luisa, Rivera; 17. Delucchi Mario, Davesco-Soragno; 18. De Vittorio Pietro, Pregassona; 19. Donade Alessandro, Muzzano; 20. Ferracini Tiziano, Castione; 21. Forni Roberto, Pollegio; 22. Galli Elio, Locarno; 23. Galli Ezio, Locarno; 24. Gambonini Giuseppe, Minusio; 25. Genini Gustavo, Castione; 26. Ghielmini Claudio, Pambio Noranco; 27. Gilardi Fernando, Castagnola; 28. Lafranchi Silvio, Giubiasco; 29. Lanini Gabriella, Tenero; 30. Mombelli Renzo, San Pietro di Stabio; 31. Petralli Aldo, Gentilino; 32. Pianezzi Roberto, Vezia; 33. Quadri-Ugolini Magda, CMPP, Stabio; 34. Ritter Roberto, Melide; 35. Sala Carlo, Ascona; 36. Valli Gianni, Rancate; 37. Vannini Benedetto, Villa Luganese.

Due i diplomi assegnati 'alla memoria':  
— a Renato Fransioli (Prato Leventina);  
— a Renato Tagliabue (Stabio).



Università di Pavia, Aula Foscoliana: cerimonia di chiusura del «Corso».

Foto Chiolini, Pavia

# Sull'insegnamento della matematica nel ginnasio

## Riflessioni a riforma conclusa

L'anno scolastico 1977-78 segna un traguardo importante per l'insegnamento della matematica al ginnasio: tutte le classi seguono finalmente i nuovi programmi, messi a punto, dopo 7 anni di esperienze consciamente guidate, nel giugno del 1975.

Mi pare quindi doveroso fissare alcune idee metodologiche per dar modo a ogni docente di migliorare il proprio insegnamento, attraverso una riflessione personale. Per questo lavoro mi sono basato principalmente sulla elaborazione delle informazioni contenute nei piani di lavoro 1976-77, di quelle ricavate dalle visite nelle classi e dai colloqui coi docenti avuti in ormai 7 anni di attività come esperto per l'insegnamento della matematica nei ginnasi del Sottoceneri.

### 1. Considerazioni generali

Ogni insegnamento è forzatamente influenzato dall'evoluzione della società. In questi anni di riforma, anche l'insegnamento della matematica è stato sempre più condizionato dall'esterno e si prevede che questo fenomeno continuerà, persino accentuandosi.

Dopo la riforma «matematica moderna» degli anni sessanta la filosofia e la metodologia dell'insegnamento (in particolare della matematica) sono state oggetto di studi profondi, che hanno condotto a modelli educativi raffinati quanto teorici e quindi parecchio lontani dalla realtà. Parallelamente a questa evoluzione c'è stato un po' ovunque il processo di democratizzazione degli studi, che non ha solo significato via libera all'accesso agli studi, ma anche insegnamento comune su tutto l'arco dell'obbligatorietà scolastica.

Questi due fenomeni hanno portato alla evidente contraddizione: da un lato si sono creati programmi di materia (in particolare matematica) così specialistici, da essere fatalmente recepibili solo da una minoranza di allievi; dall'altro si è preteso di far seguire questi programmi a tutti gli allievi. Questo fatto è stata la causa principale, secondo me, di tutte le polemiche e di tutti gli errori commessi in questi anni di riforma. Alcune critiche hanno assunto carattere di anatema contro la riforma ed in particolare la eco dell'intervento del prof. Thom e Exeter (1972) si è sparsa ovunque.

Ma oggi dobbiamo vedere le cose con maggior oggettività e serenità. Condannare la riforma «matematica moderna» per le ragioni suddette non è onesto perché la causa della maggior parte dei fallimenti è estranea alla filosofia della riforma. D'altra parte è pure cosa negativa e da condannare il voler continuare ciecamente nelle esagerazioni e nelle contraddizioni del passato.

Semplificando per maggior chiarezza, mi pare di poter inquadrare la situazione attuale dell'insegnamento della matematica in questi termini:

— i programmi tradizionali della scuola dell'obbligo non erano propriamente programmi di matematica. Essi concernevano più che altro aritmetica applicata a problemi tipici di una società che è ormai scomparsa (si pensi al «tre composto», alla «ripartizione proporzionale», al «miscuglio» ecc.) e la geometria metrica delle figure piane e dei solidi.

— i programmi-tipo della riforma sono invece dei veri e propri programmi di matematica, dal contenuto culturale notevole. Purtroppo essi non raggiungono sempre gli obiettivi concernenti l'applicazione della matematica al mondo reale e quello di inquadrare l'insegnamento nella realtà dell'allievo.

Proprio per questo ultimamente s'è fatto un gran parlare di matematica e realtà e sono venuti di moda i programmi di stile inglese, tradizionalmente improntati al senso pratico, mentre sono cadute le quotazioni della scuola francese, giudicata troppo teorica.

La via nuova ce la mostrano forse gli americani (Hilton, Pollak, ...) con il loro slogan «il programma di matematica su misura per ogni allievo».

Detto della situazione attuale, mi preme scendere su un piano più pratico enunciando gli obiettivi generali del nostro insegnamento:

- 1) L'apprendimento di nozioni e concetti matematici semplici, alla portata di ogni allievo, ma non per questo distorti nella loro essenza concettuale.
- 2) L'apprendimento del linguaggio degli insiemi e dei concetti di relazione, funzione e legge di composizione, che devono servire come strumento familiare di ricerca.
- 3) L'acquisizione dell'abitudine alla ricerca.
- 4) L'acquisizione del senso del rigore matematico e del gusto all'estetica matematica.
- 5) La presa di coscienza dell'applicabilità della matematica alle più svariate situazioni reali.

### 2. Sui contenuti dell'attuale programma del ginnasio

#### classe prima:

Non esiste un capitolo «più importante», né un capitolo da fare a fondo in ogni caso, né uno da tralasciare eventualmente. L'attività in questa classe consiste essenzialmente in una serie di lavori sia di esercitazione ripetitiva e/o applicativa di cose viste insieme al docente o alla scuola elementare, sia di piccole ricerche. L'obiettivo 1) della tabella precedente si traduce essenzialmente nella ripetizione e nell'approfondimento delle nozioni e dei



Schizzo di Guido Bagutti

concetti matematici visti nella scuola primaria.

Importanti sono invece gli obiettivi 2) e 3). Per il 4) ed il 5) non si può fare molto; non si dimentichi però l'importanza dell'uso dei vari diagrammi per descrivere fenomeni reali, per esempio studiati a scienze.

#### classe seconda:

Il punto cruciale è la costruzione di  $Z$ . Essa necessita, a mio parere, di un sostanziale ridimensionamento. L'esperienza fatta ha finalmente dimostrato che non si può pretendere ragionevolmente di definire a questo livello l'insieme  $Z$  come  $N \times N/R$ , dove  $R$  è la nota relazione.

Questo modo di fare, oltre che essere troppo astratto, finisce per distogliere la mente dell'allievo anche dal problema iniziale che era e rimane sempre quello di poter risolvere un'equazione come ad esempio  $5 + x = 2$ .

In questa sede mi limito a dire che l'accento va portato sul singolo numero intero visto come classe di differenze, lasciando stare scritte del tipo  $N \times N/R$ , e la troppo astratta «coppia». È però importante che il docente sia in chiaro sulla costruzione teorica di  $Z$ : solo così saprà scostarsi convenientemente dalle esagerazioni del passato. Le operazioni addizione e moltiplicazione in  $Z$  vanno trovate, lavorando sulla conservazione delle proprietà nel nuovo insieme (o se preferite, sul loro trasporto da  $N$  a  $Z$ ).

#### classe terza:

Stesso discorso per la costruzione di  $Q$ . Si dia l'accento al numero razionale come classe di frazioni, più che all'insieme  $Q$ , e non si scriva nemmeno qui  $Z \times Z/R$ . L'idea di frazione sia come operatore che come numero deve precedere questo lavoro e può essere fatta anche nelle classi precedenti.

A proposito: non è vietato adoperare numeri razionali o irrazionali nei primi due anni, anzi è caldamente consigliato. In terza non si scoprono nuovi numeri, ma si dà loro una sistemazione teorica necessaria per il proseguimento dell'apprendimento. Si deve curare anche il calcolo numerico, la forma decimale (finita e periodica), e la scoperta (almeno a livello esistenziale) del numero irrazionale come numero dalla forma decimale né finita né periodica.

Non si dimentichi di parlare di proporzioni, sia nella loro forma matematica  $a/b = c/d$ ,

sia nella forma popolare  $a:b = c:d$  (a sta a b come c sta a d) e del loro impiego per risolvere problemi di proporzionalità.

#### classe quarta:

È l'anno del calcolo algebrico. A differenza però di quel che capitava col programma tradizionale ora ci si può fondare su un terreno che, almeno sulla carta, si presenta meglio preparato. Gli allievi conoscono già determinate proprietà delle operazioni ed hanno già una certa esperienza di calcolo almeno pre-letterale.

È didatticamente sconveniente voler concludere in una sola tornata tutto il calcolo letterale (magari entro Natale).

Al contrario esso dev'essere sminuzzato lungo tutto l'arco dell'anno passando via dallo stadio più semplice a quelli sempre più raffinati, cercando di far nascere prima il bisogno di compiere il passo.

Ecco per esempio come ho ripartito la materia nella mia quarta dello scorso anno:

$$2a + 3b - 5b + 2a =$$

(ottobre)

$$\frac{5}{x} + \frac{7y}{x} = ; \frac{a-ab}{3+a} \cdot \frac{5a+15}{2b-2} =$$

(ottobre)

$$\frac{1}{3b} + \frac{2}{9} - \frac{7}{b^2} =$$

$$\frac{1}{b} - \frac{2}{b^2} =$$

(novembre)

$$\frac{1}{a^3-a} - \frac{1}{a^2-a} - \frac{1}{a+1} =$$

(novembre/dicembre)

$$(x - \frac{1}{3})^2 + \frac{x+2}{3} - \frac{x-1}{4} = x^2 - \frac{21x-37}{36}$$

(dicembre)

$$m^2(3x-1) = 3(9x+m) \text{ risolvere e discutere}$$

(dicembre/gennaio)

$$\left( \frac{a-2}{a^2+4a+3} - \frac{a-1}{a^2+5a+6} \right) : \frac{3}{a^2+3a+2}$$

(gennaio/febbraio)

$$5x^3 - 7x^2 + 13x - 111 : \begin{cases} x-2 \\ x-3 \\ x+3 \end{cases} \text{ (eseguire solo la divisione che dà resto 0)}$$

(febbraio)

$$\frac{3x+5}{1-x} \leq -\frac{2}{3}$$

(marzo)

$$\text{Data l'equazione } a(a+4+2x-ax) = x+5$$

(marzo/aprile)

I) per quali valori è determinata?

II) scrivere la soluzione nel modo più semplice

III) per quali a essa è minore o uguale a  $\frac{1}{10}$ .

Un ulteriore approfondimento della tecnica di calcolo algebrico in quarta lo ritengo superfluo. Semmai in quinta si può generalizzare la formula di fattorizzazione del binomio  $a^2 - b^2$  in  $a^2 \pm b^2$  e poi in  $a^2 \pm b^n$ . Ma questo fa già parte di un approfondimento facoltativo.

L'introduzione dei vettori e la trattazione della geometria dev'essere fatta parallelamente al calcolo algebrico. Personalmente consiglio vivamente di iniziare il capitolo sui vettori dopo Natale e di accordarsi col docente di scienze per un uso corretto del concetto e della tecnica di calcolo. Non è grave mancanza il non riuscire a concludere il discorso sulle proprietà delle figure

piane con relative dimostrazioni: può e deve comunque essere ripreso in quinta.

#### classe quinta:

Non posso fare a meno di rimproverare molti docenti perchè lavorano in questa classe esclusivamente in funzione dell'esame di licenza. La cosa mi risulta comprensibile ed in parte giustificabile, intendiamoci bene, tanto più che lo stesso fenomeno lo si riscontra in forma ancor più accentuata nelle medie superiori. Non per questo però dobbiamo considerarlo un fatto normale, tanto più che la psicosi dell'esame conduce ad un processo di involuzione della materia, che io stesso ho notato da qualche anno e che mi è stato segnalato anche da altri commissari d'esame.

Questa degenerazione può essere caratterizzata dall'esempio seguente: la rotazione, prima di essere la composizione di due simmetrie assiali con assi incidenti, ha una sua essenza nel fatto di avere un centro

Ora si dà il caso che alla magistrale e alla scuola tecnica, tanto per fare due esempi, sono più importanti le conoscenze dei primi tre anni, che non la teoria dei due ultimi, mentre al liceo, dove si fa molta teoria, è sì importante l'approfondimento delle classi quarta e quinta, ma non deve essere dimenticato l'aspetto intuitivo dei primi tre anni. Altrimenti l'allievo si perde in un mare di teoria che gli apparirà tanto più arida quanto più ha dimenticato gli aspetti intuitivi.

Per cercare di fare un po' di ordine nell'insegnamento della geometria elementare, mi sento di dire questo:

esistono un obiettivo utilitaristico (lo studio delle proprietà delle figure piane e dei solidi) e due obiettivi formativi (l'acquisizione del concetto di dimostrazione e l'apprendimento dei vari metodi di ricerca in geometria).

Circa i metodi di ricerca della geometria della scuola media si può dire che essi sono quattro:

- della geometria delle trasformazioni (almeno isometrie e similitudini)

- della geometria vettoriale (almeno del piano, con prod. scalare)

- della geometria analitica (della retta ed eventualmente circonferenza)

- della geometria euclidea (utile soprattutto il postulato delle parallele nelle sue diverse forme equivalenti; assolutamente da tralasciare i criteri di uguaglianza dei triangoli e le dimostrazioni che si rifanno ad essi).

L'allievo di quinta posto di fronte ad una particolare situazione geometrica dovrebbe saper scegliere il metodo o la combinazione di metodi che meglio si presta a descriverla.

### 3. Sulla situazione iniziale delle varie classi

#### 3.1. Sul profitto scolastico

Troppo spesso si legge nei piani di lavoro una critica severa sulle condizioni in cui si sono ricevuti nuovi allievi. Bisogna essere più cauti e tener presente quanto segue:

- se sono allievi che giungono dalle elementari, è bene informarsi sul curriculum scolastico seguito e sugli obiettivi dei programmi relativi.

- se sono allievi che provengono dalle maggiori, il discorso è analogo: esistono maggiori difficoltà d'inserimento per gli allievi del tradizionale.

Per essi il passaggio I maggiore-II ginnasio richiede soprattutto, almeno fino a Natale uno sforzo notevole ed è necessaria molta attenzione da parte del docente ginnasiale.

L'inserimento non lo si ottiene mortificando gli allievi con note pesantemente negative nelle prime prove scritte (piuttosto non si classifichino), o peggio con atteggiamenti di sufficienza.

Ricordo inoltre che i passaggi II maggiore-III ginnasio e III maggiore-IV ginnasio avvengono obbligatoriamente attraverso il programma di recupero, per quelli del tradizionale.

- se sono allievi provenienti da classi del ginnasio,

a) all'inizio della seconda è normale che si confonda ancora l'intersezione con l'unione, oppure l'iniettiva con la suriettiva: sono gli effetti della pausa estiva.

b) all'inizio della terza è normale che si sia dimenticato il calcolo in Z, oppure la simmetria assiale: in vacanza non servono.

c) all'inizio della quarta è normale che vi sia ancora un certo impaccio nel calcolo in Q o che non si ricordi di aver visto la composizione di due simmetrie assiali con gli assi perpendicolari, ma soprattutto non si può pretendere che siano già acquisiti determinati concetti di calcolo algebrico.

d) all'inizio della quinta è normale riscontrare ancora lacune di calcolo algebrico, o non saper più disegnare il grafico di una funzione studiata in quarta o non ricordare bene il concetto di vettore.

Ma, attenzione: dicendo «è normale che...» non intendo dire che è inutile insegnare tutte queste cose perché poi vengono sistematicamente dimenticate. Intendo invece esortare i docenti ad aver pazienza ed a ripetere bene queste cose, prima di intraprendere qualsiasi lavoro con la classe. Fra il «non sapere» nel senso di non aver mai imparato e il «dimenticare» esiste per nostra fortuna una grande differenza. Mentre nel primo caso occorre ricostruire tutto da capo, nel secondo è sufficiente richiamare dalla memoria mediante opportuna stimolazione il concetto che si era nel frattempo offuscato, e si fa molto più in fretta. A questo proposito mi preme sottolineare l'inutilità di qualsiasi prova di controllo di inizio anno fatta «a freddo», senza, cioè, un'adeguata preparazione.

Forse che l'atleta non si allena prima della gara?

### 3.2. Sul comportamento in classe

Molti docenti parlano di «classe indisciplinata», «elementi maleducati», ecc. Su questo problema mi sento di dire quanto segue.

Pur riconoscendo che vi sono classi particolarmente rumorose o apatiche ed elementi difficili (quasi sempre perché assillati da problemi extra-scolastici), è sempre possibile ottenere da ogni classe un atteggiamento almeno decente.

Carto, tutto dipende da ciò che s'intende per decente. Ecco, per me la decenza è raggiunta quando almeno ci sia un reciproco rispetto. Di lì ad arrivare al clima ottimale c'è pur sempre parecchia strada da fare, ma il poterla percorrere non dipende più esclusivamente dal docente. Invece il rispetto reciproco è faccenda del docente e per ottenerlo è necessario solo un minimo di personalità e di forza di carattere.

## 4. Sulla didattica

### 4.1. Il vantaggio delle tecniche d'insegnamento

Posso dire che ogni docente ha la sua metodologia personale, che egli usa in modo più o meno cosciente e che dà risultati più o meno validi. Questo a mio parere è un fatto estremamente positivo e credo di non sbagliarmi di molto se vi colgo la caratteristica tipica del docente ticinese, che da sempre si è trovato a lavorare con notevole libertà didattica.

Tuttavia coi tempi che corrono e con la riduzione dell'orario settimanale degli allievi, c'è sempre meno spazio per questa libertà e credo che oggi, se non è già av-

venuto, dobbiamo per forza passare dallo stato artigianale dei tempi passati ad uno stadio «industriale» (se così posso esprimermi), dove non c'è più spazio per l'improvvisazione e tutto o quasi deve svolgersi secondo un piano prestabilito, in modo cosciente e scientifico. Bisogna in altre parole che il docente migliori tecnicamente, impari a non perdere tempo e a razionalizzare ogni operazione da effettuarsi nella classe. Il primo passo verso questo nuovo modo di lavorare dev'essere fatto con una presa di coscienza delle tecniche, che ognuno in un modo o in un altro ha sempre impiegato nel suo lavoro, magari senza chiamarle così, e senza fare certe distinzioni. L'azione educativa per quel che concerne l'insegnamento della matematica può essere vista come un mosaico, le cui tessere basilari sono:



Pierluigi Poretti «Fiume Cassarate 1976»  
(acquarello). Foto Vicari, Lugano

— *la lezione frontale*; il docente parla, gli allievi ascoltano. È utile in certi casi, come per esempio ripetizione, riassunto o messa a punto di concetti e nozioni precedentemente elaborati, purché sia di breve durata (max. 20-30 minuti) e non impiegata costantemente.

— *la lezione dialogata*; il docente conduce il discorso e fa intervenire gli allievi, sia quelli che si fanno avanti, sia, e guai se non lo facesse, quelli che si tengono in disparte.

Essa si presta ad esempio per affrontare un nuovo argomento impegnativo, oppure prima di affrontare una serie di esercizi allo scopo di ripetere i punti fondamentali della materia che li concerne.

Può anche essere usata come modo corrente di far lezione.

— *il lavoro di esercitazione per gruppi*; gli allievi lavorano su schede di esercizi concernenti materia già trattata. Essi hanno a disposizione il libro di testo e/o il quaderno di classe e lavorano studiando. Il docente passa fra i banchi, sorveglia il lavoro, stimola, aiuta e osserva gli allievi. Accade normalmente che dopo un certo tempo vi sono allievi più avanti di altri: è la caratteristica fondamentale di questo metodo di lavoro, che permette un insegnamento in-

dividualizzato. Per questo è necessario che le schede siano ben confezionate e devono contenere esercizi a tutti i livelli, con alcuni impegnativi destinati solo ai più capaci. I gruppi sono molto esigui: di regola si compongono di tre allievi al massimo. Durante questa attività l'allievo è impegnato dal primo all'ultimo minuto. Se vi sono segni di stanchezza o di sbandamento, il docente può interrompere il lavoro, tirare insieme le idee oppure risolvere un esercizio alla lavagna, per spiegare come si superano certe difficoltà. È pure necessario un controllo del docente per appurare se ogni allievo ha risolto un numero minimo di esercizi, una parte di essi rimanendo facoltativa.

La correzione può essere fatta in modo collettivo, alla lavagna, dal docente o da un allievo a turno. È buona cosa però che ogni settimana il docente esiga la consegna di determinate soluzioni, ben presentate e in modo che l'allievo si costruisca così un «quaderno degli esercizi modello». I più capaci verranno invitati a svolgere gli esercizi più impegnativi e saranno esonerati dallo svolgere gli altri. Parte di questi esercizi possono anche essere risolti nelle ore di recupero.

— *il lavoro di ricerca per gruppi*; può essere fatto prima di introdurre un argomento impegnativo e dev'essere presentato agli allievi in una veste piacevole (per esempio come gioco), e può anche comprendere un'attività di manipolazione. Non deve durare troppo e soprattutto deve concludersi durante la lezione stessa: un intervento dall'esterno potrebbe far naufragare tutto. Se l'argomento è troppo vasto, consiglio una suddivisione del lavoro fra i vari gruppi. Personalmente consiglio ai docenti di farne parecchi di questi lavori, ma di breve durata (soliti 20-30 minuti). Gli argomenti vanno cercati anche fra quelli che il docente si appresta a presentare di malavoglia.

Talvolta l'argomento può presentarsi di sorpresa durante un'altra attività e può essere inserito tranquillamente in essa. Alla fine i vari gruppi possono presentare i propri risultati, che devono essere confrontati e discussi; ma al docente tocca poi il compito di redigere una scheda riassuntiva, o di richiamare determinate pagine del testo che eventualmente si usa.

— *l'allievo che lavora alla lavagna*; non è consigliabile nelle classi basse, a meno che l'intervento dell'allievo sia di brevissima durata. È invece consigliabile nelle lezioni supplementari per correggere errori radicati.

Ogni docente deve saper praticare ognuna di queste tecniche fondamentali d'insegnamento, e soprattutto (ciò che non è sempre facile) deve cercare la tecnica adatta ad ogni particolare attività. Il docente che applicasse solo una o due di queste tecniche si deve rendere conto che a lungo andare la sua attività didattica è troppo monotona e largamente incompleta. Ma arricchire la propria gamma tecnica significa anche guadagnare tempo. Infatti ogni tecnica educativa ha i suoi punti deboli che si traducono poi in intervalli di non rendimento: cambiando sapientemente da una tecnica all'altra si eliminano le situazioni di stasi.

Indipendentemente dalle tecniche usate è necessario che gli allievi assimilino, soprat-

tutto nelle classi alte, uno schema generale di ricerca. Questo lo si può far raggiungere se ogni argomento nuovo viene presentato secondo uno schema fisso, che dovrebbe articolarsi in questi termini:

- presentazione dell'argomento
- sua localizzazione nella materia già trattata
- tentativi di soluzione
- soluzione ed enunciazione dei risultati
- applicazione delle nuove conoscenze
- analisi delle possibili varianti ed eventuale generalizzazione
- analisi del metodo impiegato

#### 4.2. La disparità di rendimento delle classi

Molto spesso i docenti parlano di classe «buona», «mediocre», «cattiva» riferendosi al profitto.

È un fenomeno realmente esistente ed è la caratteristica di un insegnamento fatto per classi. Oltre alla personalità dei singoli nasce la personalità della classe, e questi due tipi si influenzano a vicenda.

La classe «buona» è quella che contiene un nucleo di allievi che, oltre ad un buon profitto, dimostrano capacità di trascinare gli altri (sanno assumere il ruolo di leader). Questo tipo di classe tende a migliorarsi col tempo. Gli allievi deboli si trovano di fronte alla imprescindibile scelta: o stringere i denti e impegnarsi (e se lo fanno vengono normalmente recuperati) oppure restare tagliati fuori completamente e abbandonare. Il docente in questa classe è stimolato a svolgere un insegnamento migliore e più completo. Può correre il pericolo di voler esigere troppo per la sufficienza, in confronto ad altre classi.

La classe «cattiva» è quella che non possiede buoni elementi, tranne qualche caso isolato, oppure che possiede buoni elementi ma non in grado di trascinare gli altri. Questa classe è destinata ad andare alla deriva perché in essa si genera un processo psicologico di rassegnazione, che può anche degenerare in disinteresse e nel rifiuto di imparare.

Fra questi due casi, per nulla infrequenti, vi è tutto un ventaglio di situazioni intermedie. L'opera del docente dovrebbe essere volta soprattutto ad evitare che le classi «cattive» degenerino, altrimenti sono guai seri.

#### 5. Controllo dell'apprendimento e valutazione

Principio fondamentale:

il docente deve estendere l'osservazione dell'allievo e il controllo dell'apprendimento a tutto l'arco dell'attività didattica.

È necessario quindi sganciarsi un po' dalle prove tradizionali scritte e orali.

Sono convinto, e l'esperienza me lo conferma costantemente, che non è affatto necessario far eseguire prove scritte o orali per giudicare le attitudini e il profitto di un allievo. Tuttavia la società odierna non accetta dal docente il giudizio globale, non giustificato da documenti scritti (esperimenti o verbali di interrogazioni).

E se ci mettiamo un momento nei panni dei genitori, possiamo ben capire e in parte giustificare questa loro posizione. Senza documenti scritti, senza l'ufficialità di un'interrogazione il giudizio viene considerato

come un'opinione del docente e come tale appare contestabilissimo.

Mi rendo conto che ci vorrebbe una società perfetta.

Dunque bisogna forzatamente sottoporre gli allievi a prove ufficiali. Il docente però deve sempre più rendersi conto che esse rappresentano, oltre che una notevole perdita di tempo, un momento di particolare tensione psicologica per l'allievo, che in certi casi compromette il risultato sin dall'inizio.

Ne scaturisce una prima constatazione: i risultati delle prove scritte vanno presi con molta cautela.

Soprattutto appare scorretto parlare di media (aritmetica?) degli scritti ed ancora più scorretto basarsi unicamente su questa per stabilire mediante arrotondamento la nota semestrale. Questa nota deve invece tradurre un giudizio globale basato, come detto in precedenza, sull'osservazione continua dell'allievo in classe. Vi è compresa anche la componente lavori scritti e interrogazioni orali, ma non è l'unica e non necessariamente la più importante.

La prova scritta si presta bene per misurare l'apprendimento di nozioni e tecniche, molto meno invece per misurare la capacità ragionativa e di ricerca dell'allievo.

Per fissare la nota semestrale si può procedere così: l'osservazione dell'allievo durante le lezioni ci porta a determinare degli intervalli che possono per esempio essere fissati così:

assolutamente negativo	sotto al 3		
insufficiente	3	,	3 ½
sufficiente	3 ½	,	4 ½
buono	4 ½	,	6

(continua in ultima pagina)

Ingegneri consulenti

## ELETRONORMA SA

Progettazione e direzione di: Impianti elettrici  
Impianti clima-idro-termici

Aidesago/Lugano Tel. 091 52 46 41 Muralto/Locarno 093 33 82 32  
Tel. 091 52 32 54 Mendrisio 091 46 26 71

## SPALU SA

Lugano  
091 51 80 21

Pavimentazioni stradali  
Costruzione piste  
e campi sportivi

## weyel + leugger ag

BASILEA

**LAVAGNE in vetro speciale DURA  
e in acciaio smaltato**

Rappr. per il Ticino e il Grigione italiano

**Eugenio Dussy, 6814 Lamone**  
tel. 091/57 17 73

La sola ditta fornitrice di lavagne con  
**superfici in vetro speciale DURA**  
già in dotazione in più di 100 scuole del nostro Cantone.

Tutti i nostri tipi sono ottenibili anche con superfici di  
acciaio smaltato due volte nei colori verde e bianco.

Grande scelta di schermi per proiezioni, carrelli e armadi  
per le apparecchiature dei mass-media, pannelli funzionali  
mobili, vetrinette d'esposizione e d'informazione, tavoli  
combinabili ecc.

**GARANZIA PER LE SUPERFICI DI VETRO E DI ACCIAIO: 20 ANNI**

Visitate L'ESPOSIZIONE PERMANENTE A BASILEA, Redingstrasse 43, Tel. 061/41 76 85

# Istituzione dell'abilitazione per l'insegnamento nelle scuole medie, nei ginnasi e nelle scuole medie superiori

## Documento sull'abilitazione

Venerdì 22 febbraio 1978, nel corso di un incontro avvenuto a Palazzo governativo tra la Direzione della Sezione pedagogica e i rappresentanti delle Associazioni magistrali, è stato presentato il documento sull'istituzione dell'abilitazione che pubblichiamo qui accanto.

Il documento è stato elaborato dal prof. Antonio Spadafora, consulente della Sezione pedagogica, con la collaborazione di Vittorio Fè, Odilo Tramèr e Franco Zambelloni.

D'intesa con le stesse Associazioni magistrali, si è deciso di pubblicare il testo su questo numero di «Scuola ticinese» per assicurarne una più capillare diffusione tra i docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

La consultazione delle Associazioni magistrali e degli organismi che comprendono i quadri della scuola è aperta sino al 15 maggio 1978. Eventuali osservazioni da parte di gruppi o di singoli docenti sono da inviare entro quella data alla Segreteria della Sezione pedagogica, Residenza governativa, 6501 Bellinzona.

## 0. Premessa

0.1. La premessa fondamentale che regge il presente documento è che l'abilitazione deve rappresentare il riconoscimento legale dell'effettiva competenza professionale del docente.

Quel che si intende con l'espressione «competenza professionale» è precisato nel paragrafo dedicato alla formazione professionale. In sede di premessa è piuttosto opportuno, forse, richiamare l'attenzione sull'altro aspetto che caratterizza l'abilitazione, e cioè quello del «riconoscimento legale».

Perché l'abilitazione possa concretamente significare un tale riconoscimento è necessario che essa si configuri nei termini di un preciso istituto (di un complesso di norme che, definendone la posizione, ne disciplinano il conseguimento) con un chiaro fondamento giuridico. È significativo, a tale proposito, che questa stessa esigenza sia stata recentemente espressa anche dall'apposita commissione incaricata dal Consiglio di Stato di elaborare la nuova legge-quadro della scuola. Detta commissione, per altro, non si è solo limitata a ribadire la necessità di istituire l'abilitazione, ma ne ha accolto all'unanimità il principio e lo ha adeguatamente tradotto in un articolo che comparirà nella nuova legge, il cui primo capoverso è del seguente tenore:

«L'abilitazione all'insegnamento è il riconoscimento da parte del Cantone della capacità professionale del docente e costituisce un requisito indispensabile per accedere all'insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado».

0.2. Se alla luce della corretta esigenza, secondo la quale l'abilitazione dovrebbe concernere tutte le categorie di docenti, si fa una rapida analisi della situazione attuale, si trova che:

A) solo il conseguimento della patente della Scuola magistrale (sez. A: scuola elementare; sez. B: asilo) è abilitante all'inse-

gnamento; e non solo formalmente, in quanto il curriculum degli studi magistrali prevede una formazione articolantesi in tre momenti che si integrano progressivamente:

- quello della cultura generale,
- quello della cultura professionale (scienze dell'educazione),
- quello della pratica professionale ( tirocinio assistito);

B) il settore medio degli studi presenta un ventaglio di situazioni diverse che, però, con la progressiva attuazione della Scuola media, dovrà necessariamente trovare una sostanziale uniformità per quel che concerne la formazione professionale. Oggi, comunque, la situazione è pressappoco la seguente:

— **SMO (Scuola maggiore):** i docenti, tutti in possesso della patente rilasciata dalla Scuola magistrale, vengono formati in corso di carriera;

— **Ginnasio:** i docenti, che hanno seguito curricula del tipo post-secondario o universitari (a livelli diversi), sono sostanzialmente sprovvisti di un'organica formazione professionale;

— **Scuola media:** bisogna, a questo riguardo, fare un'opportuna distinzione tra docenti che, per comodità, possiamo chiamare «nuovi» (docenti in possesso dei titoli richiesti per accedere all'insegnamento e che si apprestano a insegnare per la prima volta) e docenti «in carica» (nelle SMO e nei Ginnasi) che intendono passare nella Scuola media:

— docenti «nuovi» per questi vale l'articolo 22 della Legge sulla scuola media che così recita:

«Docenti  
a) requisiti

### Art. 22.

<sup>1</sup>La nomina per l'insegnamento nella scuola media è subordinata al possesso di un certificato di abilitazione rilasciato dal Consiglio di Stato.

2 Al conseguimento di tale abilitazione si è ammessi:

- a) al termine di corsi di abilitazione organizzati dal Cantone per candidati in possesso di un titolo universitario conseguito dopo almeno cinque semestri di studi;
- b) al termine di un ciclo di studi triennali, organizzato nel Cantone, nell'ambito delle strutture scolastiche pubbliche, a livello post-liceale, con la possibilità di periodi di studio in istituti specializzati fuori del Cantone».

L'organizzazione tanto del ciclo di studi triennali quanto dell'abilitazione fa riferimento allo studio di un apposito Istituto (ISS: Istituto di studi superiori - Cf il Progetto elaborato dalla Commissione Caratti e inviato al Consiglio di Stato in data 18 giugno 1973) in merito al quale dovrà essere presentato il relativo Messaggio al Gran Consiglio entro la prima metà del 1978;

— *docenti «in carica»:* per questi vale l'articolo 33 della citata Legge sulla scuola media che al primo capoverso così recita:

«c) Docenti

### Art. 33.

1 I docenti delle scuole maggiori, delle scuole di avviamento e di economia domestica e dei ginnasi, in carica prima della completa attuazione della presente legge, sono abilitati e assunti, secondo le necessità e dopo la frequenza di appositi corsi di aggiornamento, quali docenti della scuola media».

Sulla base di questo articolo — e in assenza di una decisione politico-legislativa in merito al summenzionato ISS — nel giugno 1976 sono stati istituiti degli appositi corsi per i docenti in carica (Cf il Regolamento... del 10.6.1976: art. 1), corsi di durata biennale (art. 5) che consentono agli interessati di conseguire l'abilitazione ai sensi dell'articolo 7:

### «Art. 7.

L'abilitazione è data dal Consiglio di Stato ad ogni docente dopo la frequenza regolare di un corso di base e alle condizioni sia di avere partecipato attivamente con almeno una relazione individuale discussa nel gruppo, con lavori di gruppo e con produzione di materiale didattico, sia di aver applicato effettivamente per almeno un anno il programma elaborato nel corso».

Come si è già avuto modo di accennare, il «destino» di corsi del genere — come del resto quelli per il conseguimento della patente di Scuola maggiore — dovrà trovare un'opportuna armonizzazione a seconda della decisione che verrà presa per il progetto ISS;

C) per il settore delle scuole medie superiori l'accesso alla professione è subordinato semplicemente al possesso dei titoli universitari richiesti e al superamento della cosiddetta «prova di abilitazione» che più semplicemente si riduce ad una «lezione di prova» alla quale vengono sottoposti i candidati. I docenti di questo settore, perciò, sono — come già quelli del Ginnasio — sostanzialmente sprovvisti di formazione professionale.

0.3. Il presente documento è inteso a giustificare e proporre l'istituzione dell'abilitazione per i docenti che si apprestano a

insegnare (docenti «nuovi») nella Scuola media, nel Ginnasio e nella Scuola media superiore. Esso, come si potrà vedere dal seguito, indica nella creazione di un *Centro per l'abilitazione* la struttura più idonea per garantire un servizio adeguato ai bisogni di professionalizzazione e di aggiornamento permanente dei docenti delle scuole interessate. La proposta, tuttavia, dovrà affrontare sin dall'inizio due problemi specifici.

Il primo riguarda i rapporti fra il *Centro* e il progettato ISS. A tale riguardo niente vieta di ipotizzare che nel caso l'ISS venisse approvato in sede legislativa, allora il *Centro* potrebbe essere incorporato nell'ISS e continuare a garantire la formazione professionale tanto dei docenti che seguono i curricula previsti dall'ISS, quanto di coloro che, provvisti dei necessari titoli accademici, debbono conseguire l'abilitazione. Il *Centro*, in questo senso, potrebbe addirittura rappresentare una prima tappa del progettato ISS.

Il secondo problema riguarda i docenti «nuovi» che conseguono l'abilitazione per

temporaneo, secondo la quale non è per niente sufficiente il possesso di un certo tipo di conoscenze (certificato di studi nella fattispecie di livello universitario) per garantire la specifica competenza dell'insegnante. Insegnare, infatti, implica sia una matura consapevolezza dei valori e delle problematiche dell'educazione, sia una corrispondente consapevolezza sul piano metodologico-didattico. Per non ripetere, in questa sede, proposizioni definitivamente acquisite nell'ambito delle scienze dell'educazione<sup>1)</sup>, ci si limita a riportare un'importante «Raccomandazione» dell'UNESCO<sup>2)</sup>, nella quale è espressa una chiara posizione di principio sull'argomento:

«Tout programme de formation des enseignants devrait comprendre essentiellement les points suivants:

- a) études générales;
- b) étude des éléments fondamentaux de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie appliquée à l'éducation, ainsi que l'étude de la théorie et de l'histoire de l'éducation, de l'éducation comparée, de

mento sono trasformazioni profonde e problematiche che, dal più vasto sistema socio-culturale (si pensi a quelle vere e proprie rivoluzioni verificatesi nell'ambito del tradizionale sapere costituito — in particolare scientifico e tecnico — e dei mezzi di comunicazione), si sono poi riversate, o comunque fatte avvertire, nei sistemi di istruzione esistenti. Come è già stato opportunamente rilevato<sup>4)</sup>, le tendenze generali dei mutamenti nei sistemi di istruzione sono grosso modo schematizzabili in quattro punti:

- prolungamento della scolarità per tutti;
- modificazione della struttura di autorità;
- distribuzione sempre nuova del sapere come conseguenza del susseguirsi ininterrotto delle innovazioni;
- richiesta di una sempre più nuova apertura della scuola alle più varie istanze e alle diverse istituzioni sociali.

L'educazione scolastica, di conseguenza, è oggi correttamente identificata non più in una semplice operazione di trasmissione del sapere, quanto piuttosto nell'organizzazione dei mezzi per apprendere. Si fa, cioè, sempre più imperiosa l'istanza di una concezione e di una pratica metodologiche nuove, scientificamente fondate, rigorose e critiche. Tutto questo porta all'inevitabile richiesta di poter contare su una figura nuova di docente — tale, cioè, che sia:

- a) responsabile delle opportunità educative degli allievi;
- b) dotato di un alto livello di competenza culturale e professionale;
- c) capace di formulare e controllare strategie educative diverse a dipendenza dei bisogni dei singoli alunni.

C) Il terzo ordine di ragioni si riferisce alla particolare situazione del Cantone, che è sprovvisto di un Istituto Universitario e deve, quindi, per forza maggiore, far capo a Università d'oltre Gottardo o a quelle straniere.

Ora, se per un verso è innegabile che l'Università ha — da sempre — opposto un gran rifiuto alla formazione professionale degli insegnanti (rifiuto che solo di recente ha cominciato a attenuarsi), tanto che negli stessi cantoni univarsitari si è dovuto far ricorso ad appositi Istituti (si pensi al *Séminaire pédagogique* romando) che possono contare sull'aiuto dell'Università ma non sono nell'Università; altrettanto innegabile, per un altro verso, è che la situazione in cui viene a trovarsi un Cantone non universitario — sempre per ciò che attiene alla formazione professionale — è ancora più difficile in quanto quest'ultimo non può nemmeno contare su una formazione accademica (sulla quale la formazione professionale deve innestarsi) più o meno omogenea dei futuri insegnanti, i quali invece provengono — come s'è detto — da esperienze universitarie le più disparate.

È chiaro, quindi, che in un Cantone non universitario la formazione professionale dei docenti, prima ancora di costituire una necessità tecnico-pedagogica, rappresenta una più vasta istanza socio-culturale: nel senso che essa deve offrire al futuro docente l'occasione attraverso la quale egli ricostruisce l'unità della sua esperienza e delle sue conoscenze scientifiche in vista delle finalità educative da perseguire



Schizzo di Guido Bagutti

l'insegnamento nel Ginnasio e che, in un secondo tempo, dovranno necessariamente confluire nella Scuola media. Per questi docenti già abilitati l'accesso alla Scuola media dovrà ancora essere subordinato alle prescrizioni del citato articolo 22 della Legge del 1974? La soluzione più ragionevole parrebbe essere questa: ritenere sostanzialmente valida l'abilitazione già conseguita e, comunque, pretendere un supplemento di informazione e/o aggiornamento in relazione alla specificità dell'impostazione educativa della nuova Scuole media.

## 1. Abilitazione come formazione professionale

### 1.1. Regioni a sostegno dell'abilitazione

L'esigenza di generalizzare nel nostro Cantone, secondo criteri di fondamentale uniformità, l'istituto dell'abilitazione è resa oggi particolarmente urgente da un triplice ordine di ragioni.

A) il primo ordine concerne la concezione stessa della professione nel mondo con-

la *pédagogie expérimentale, de l'administration scolaire et des méthodes d'enseignement dans les diverses disciplines;*  
 c) *études relatives au domaine dans lequel l'intéressé a l'intention d'exercer son enseignement;*  
 d) *pratique de l'enseignement et des activités parascolaires sous la direction des maîtres pleinement qualifiés».*

B) Il secondo ordine di ragioni è più strettamente connesso, o meglio determinato dai fermenti e dalle trasformazioni che in questi ultimi anni si sono, con particolare intensità, verificati nel campo della scuola e dell'educazione. La preoccupazione più tipicamente pedagogica, in merito alla formazione professionale del docente, dovrebbe quindi prendere le mosse da questa nuova situazione che si è verificata, dovrebbe, cioè, cominciare dall'acquisizione della piena consapevolezza che l'educatore si trova ormai al centro di mutazioni non sempre chiare e lineari: al centro di una crisi generale che ha investito non solo l'autorità come governo ma anche, e non meno, l'autorità come magistero<sup>3)</sup>.

Le trasformazioni alle quali si è fatto riferi-

in precise istituzioni scolastiche che, a loro volta, vanno sempre correttamente pensate in interazione dialettica con un preciso ambiente socio-culturale.

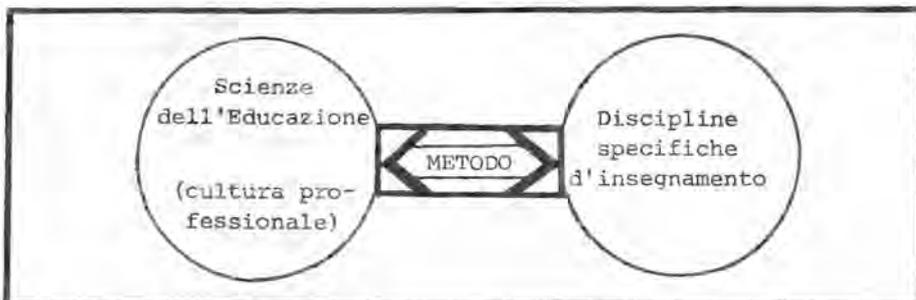
## 1.2. Il nucleo della formazione professionale: conoscenze e consapevolezza metodologica

Come si è visto, la «Raccomandazione» dell'UNESCO sopra riportata delinea una formazione del docente articolantesi in:

- un fondamento di *cultura generale* abbastanza solido ed esteso da assicurare le radici tanto delle
- conoscenze relative alle discipline che si intende insegnare nella scuola* (lingua, storia, matematica, ecc.) quanto delle
- conoscenze che, praticamente, costituiscono la cosiddetta «*cultura professionale*» (psicologia, filosofia, pedagogia, sociologia, ecc.) dell'insegnante. E infine
- la *pratica professionale* (tirocinio assistito).

Come è facile constatare, i punti a) e b) costituiscono quel settore della formazione dell'insegnante garantito dall'educazione scolastica (dalla scuola primaria all'Università); i restanti punti c) e d) rappresentano invece il settore della formazione professionale propriamente detta. Essa implica necessariamente tanto una formazione «teorica» quanto una formazione «pratica» e, più in particolare, consiste nel conseguire una specifica competenza nell'organizzare le conoscenze di cui al punto b) in situazioni educative capaci di favorire tanto il loro apprendimento da parte degli allievi, quanto una vera e propria crescita della personalità dell'educando.

Detta capacità organizzativa che l'insegnante deve conseguire ruota pertanto attorno ad una *consapevolezza metodologica* che costituisce il nucleo centrale della sua formazione professionale. Schematizzando la proposizione precedente, si può raffigurare un campo in cui il settore delle scienze dell'educazione e il settore delle discipline specifiche (punto b) della «Raccomandazione» UNESCO entrino in una costante interazione per il tramite di una rigorosa elaborazione metodologica:



### 1.2.1. Il problema del metodo

In genere il problema della formazione professionale del docente viene presentato nei termini di una necessaria correlazione, originale ed equilibrata, tra «teoria» e «pratica» (scienze dell'educazione e tirocinio). Come è stato — per altro da più parti — osservato:

«La formazione pedagogica, sociologica, specialistica e didattica acquista un significato solo se è collegata all'attività professionale dell'insegnante. Se ne deduce che i contenuti e i modelli di questa formazio-

ne si legittimino fondamentalmente in rapporto alla prassi, prassi che deve diventare elemento fondamentale della formazione degli insegnanti nell'ambito di una formazione didattica-pratica sotto forma di osservazioni dirette e di tirocinio»5).

A ben guardare, quindi, non si tratta né di un accorto dosaggio delle due componenti e neppure di una loro disposizione univoca (prima la teoria e poi la pratica, o viceversa), bensì di caratterizzare in senso «clinico» le modalità di connessione: la teoria deve risultare una *richiesta* della pratica e quest'ultima deve configurarsi come il terreno sul quale i modelli teorici operano produttivamente.

La diffusa enfasi, perciò, sull'importanza della pratica ha senso solo in quanto reazione all'assunto secondo il quale un insieme di principi astratti (postulati come universali e necessari) dovrebbero — non si sa bene perché — guidare l'azione educativa dell'insegnante. Ma questa non è, comunque, una buona ragione per scadere in un empirismo spicciolo, in un didatticismo volgare che riduce la professione alla meccanica applicazione di ricette inventate sul campo.

Tra il primato della teoria e quello della pratica c'è una prospettiva diversa che le ingloba entrambi, ma da un punto di vista «superiore» che è quello che il già citato professor G. De Landsheere chiama: *Ricerca*. Ed è così che il problema della formazione professionale del docente viene a configurarsi negli stessi termini — e non poteva essere diversamente — del problema di fondo della pedagogia moderna: il problema del metodo.

La pedagogia moderna ha anzitutto costituito di ogni fondamento qualsiasi tipo di approccio teorico-abstracto alla problematica dell'insegnamento, così che oggi, in effetti, neppure i più convinti fautori della necessità di un'elaborazione formale della didattica ritengono che vi si possa pervenire procedendo in maniera del tutto aprioristica. Tale definitiva acquisizione è il frutto di una diversa consapevolezza metodologica, secondo la quale va ritenuta non solo scorretta, ma anche praticamen-

to il cammino dell'educando quanto l'azione cosciente dell'educatore. Diventa, cioè, sempre più necessario precisare opportuni criteri in base ai quali organizzare delle «situazioni» in cui il fine prefissato e i mezzi scelti possano e sappiano interagire positivamente. La parola «metodo» in quanto designa la via, la ricerca attraverso cui pervenire ad un determinato risultato, caratterizza abbastanza bene l'istanza di fondo della questione. Il metodo non va perciò confuso con i mezzi; esso assicura l'insieme delle condizioni che, per un verso, permettono di giustificare la scelta dei mezzi e, per l'altro, garantiscono la correttezza del loro impiego.

Nell'ottica fin qui delineata le «finalità» del processo educativo, che esprimono precise scelte socio-culturali, e il «metodo» rappresentano due cruciali momenti di ogni progetto pedagogico, la cui dimensione più specificamente didattica consiste, invece, nell'individuazione delle tecniche e nella strutturazione di materiali per quegli interventi concreti attraverso i quali il progetto possa tradursi in realtà. È evidente, in altri termini, la netta dipendenza della strumentazione didattica (dal libro alla lavagna, dalle lezioni del docente all'impiego di tecniche audiovisive e di macchine per insegnare — sino ai più sofisticati portati della tecnologia moderna), da una chiara impostazione metodologica. È il metodo che dà unità e coerenza al processo educativo. Per questi motivi l'impostazione metodologica non può fare a meno di una rigorosa fondazione scientifica, venendo così a rappresentare, tra l'altro, un'occasione preziosa di incontro e di collaborazione tra la pedagogia e le restanti discipline che si interessano dell'uomo, della sua originale costituzione biopsico-sociale.

Il grado di scientificità del metodo non è, comunque, da stabilirsi in base alla quantità di dati e di indicazioni che la pedagogia può desumere dalle altre scienze umane; il grado di scientificità — come ha soprattutto sottolineato Dewey — è dato piuttosto dalla configurazione logica della ricerca, dalla coerenza interna di tutto il procedimento, che va dall'osservazione all'ipotesi, e da quest'ultima a un'attenta verifica sperimentale.

Quello che più conta, insomma, è la strutturazione dell'azione educativa non secondo questo o quel risultato «scientifico», ma secondo lo «spirito», la lezione e il significato del metodo scientifico-sperimentale.

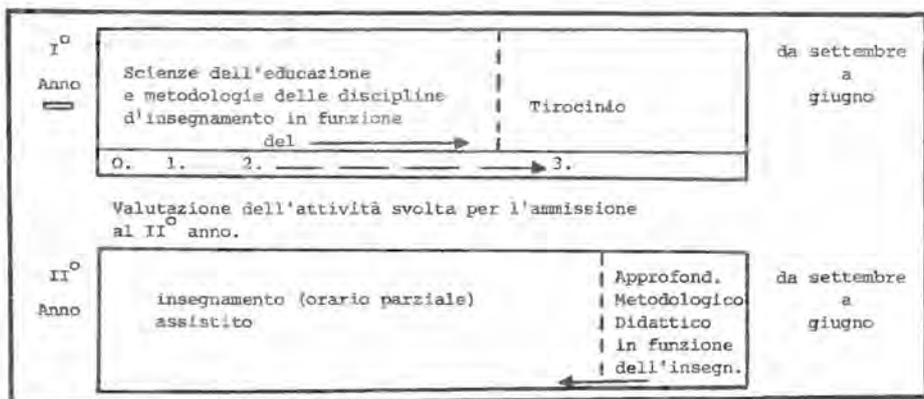
## 2. Proposta di un modello organizzativo di corsi per l'abilitazione.

Da un punto di vista strettamente organizzativo, pensare di istituire l'abilitazione all'insegnamento — quanto precisato nella premessa e, più specificamente, nella direzione del tipo di formazione professionale di cui s'è detto — significa assicurare le condizioni più idonee per un'esperienza di tipo clinico che è l'unica, poi, in grado di garantire una formazione che si legittimi — per usare le parole del citato Schneider — «fondamentalmente in rapporto alla prassi».

Un aiuto decisivo per individuare tali condizioni si è avuto non solo dalla letteratura specializzata sull'argomento, ma anche

dalla conoscenza diretta di quanto è stato realizzato nella Svizzera Romanda<sup>7</sup>). Su questa base si è pensato ad appositi corsi organizzati secondo:

- una durata biennale;
- un'articolazione del biennio tale da rispondere alla preoccupazione metodologica di fondo;
- una progressiva immissione dei corsisti nella diretta responsabilità dell'insegnamento.



### Primo anno:

— colloquio informativo con il candidato, al fine di individuare i bisogni, gli interessi e l'orientamento dello stesso (analisi degli studi compiuti);

— una prima informazione sul tipo di lavoro e di studio che la frequenza dei corsi comporta, nonché l'indicazione degli strumenti necessari e, infine, l'elaborazione di un preciso programma di lavoro;

- un primo contatto con la realtà della scuola e dell'insegnamento (2 settimane di assistenza nelle classi dell'ordine di scuola per il quale dovrà conseguire l'abilitazione);
- un periodo consistente (novembre-marzo) di formazione nelle scienze dell'educazione;
- un periodo di tirocinio di almeno tre settimane.

### Secondo anno:

La struttura organizzativa del secondo anno è tutta imperniata sull'immissione del candidato nella realtà dell'insegnamento; gli saranno, infatti, affidate delle classi nell'ordine di scuola per il quale dovrà conseguire l'abilitazione. L'onere d'insegnamento del candidato non sarà tuttavia completo, in maniera che egli potrà dedicare una o più giornate alla settimana per il completamento della formazione metodologico-didattica.

#### 2.1. Precisazioni

##### A) La durata biennale:

— a tale riguardo va detto che si è tenuto presente l'aspirante insegnante (della Scuola media, del Ginnasio e del Medio sup.) in possesso dei titoli accademici necessari, ma del tutto sprovvisto di conoscenze nell'ambito delle scienze dell'educazione e senza alcuna esperienza di insegnamento. È ovvio che opportuni adattamenti si renderanno necessari nel caso di candidati che presentino un curriculum di formazione con studi seguiti anche nelle scienze dell'educazione e/o con precedenti esperienze di insegnamento;

— il primo anno il corsista dovrebbe poter usufruire di un'adeguata borsa di studio; il

secondo anno percepirebbe un compenso commisurato alle ore di insegnamento prestate.

##### B) Strutture e infrastrutture pedagogico-didattiche:

— i corsi debbono disporre di una sede autonoma, sede studiata sul tipo del «Séminaire pédagogique» della Svizzera romanda. Presso la sede dei corsi si troverebbero:

- la direzione;

— parte integrante dell'organizzazione dei corsi è, ovviamente, la componente dei responsabili che vi sono coinvolti. E cioè:

- un direttore — responsabile pedagogico e amministrativo dei corsi;
- uno o due docenti di pedagogia;
- uno o due docenti di psicologia;
- un docente di metodologia per ciascuna disciplina in cui è possibile conseguire l'abilitazione;
- un docente con funzione di «tutor» didattico per ciascun candidato — di regola il «tutor» dovrebbe essere il docente presso il quale il candidato effettua le giornate di assistenza e quelle di tirocinio previste per il primo anno;

— d'importanza decisiva per il buon andamento dei corsi si ritiene — secondo quanto già precisato — sia l'organizzazione degli insegnamenti teorici in maniera tale da coinvolgere dialetticamente il pedagogista, lo psicologo e il docente di metodologia. Essi dovrebbero costituire una specie di équipe che segue i candidati tanto nella parte teorica quanto in quella pratica;

— si ritiene opportuno delineare, a titolo meramente orientativo, una specie di bozza di quello che potrebbe essere il modello di piano di studi:

- la biblioteca;
- i locali necessari per le attività didattiche: insegnamento, ricerca e studio;

— si ritiene opportuno delineare, a titolo meramente orientativo, una specie di bozza di quello che potrebbe essere il modello di piano di studi:

- la biblioteca;
- i locali necessari per le attività didattiche: insegnamento, ricerca e studio;

— si ritiene opportuno delineare, a titolo meramente orientativo, una specie di bozza di quello che potrebbe essere il modello di piano di studi:

- la biblioteca;
- i locali necessari per le attività didattiche: insegnamento, ricerca e studio;

— si ritiene opportuno delineare, a titolo meramente orientativo, una specie di bozza di quello che potrebbe essere il modello di piano di studi:

- la biblioteca;
- i locali necessari per le attività didattiche: insegnamento, ricerca e studio;

— si ritiene opportuno delineare, a titolo meramente orientativo, una specie di bozza di quello che potrebbe essere il modello di piano di studi:

- la biblioteca;
- i locali necessari per le attività didattiche: insegnamento, ricerca e studio;

— si ritiene opportuno delineare, a titolo meramente orientativo, una specie di bozza di quello che potrebbe essere il modello di piano di studi:

- la biblioteca;
- i locali necessari per le attività didattiche: insegnamento, ricerca e studio;

— si ritiene opportuno delineare, a titolo meramente orientativo, una specie di bozza di quello che potrebbe essere il modello di piano di studi:

- la biblioteca;
- i locali necessari per le attività didattiche: insegnamento, ricerca e studio;

### b) Psicologia

— la problematica fondamentale dovrebbe essere costituita dalla psicologia degli adolescenti, sul piano genetico, intellettuale, affettivo e sociale;

— l'apporto della psicologia alla costruzione di un metodo educativo scientificamente fondato, nonché alla sperimentazione didattica;

### c) Metodologia delle discipline insegnate

Impartito dai docenti di metodologia, particolarmente esperti nelle singole discipline scelte dal candidato per conseguire l'abilitazione, questo settore della formazione non dovrebbe ridursi ad una serie di ricette didattiche, ma costituire piuttosto il campo in cui si determina, in ultima istanza, l'essenza stessa della formazione professionale. In particolare esso dovrebbe articolarsi in una serie di problemi concernenti:

- gli obiettivi della disciplina;
- i suoi contenuti;
- la sua programmazione per l'insegnamento;
- il metodo, le tecniche e i mezzi didattici più appropriati.

### C) Aspetti finanziari:

sulla base delle esigenze indicate (infrastruttura, personale docente e non, ecc.) i costi dell'abilitazione dovrebbero essere calcolati su una media di 50 corsisti da abilitare in un biennio. Il numero di 50 è quello che si può ricavare dalle previsioni dei bisogni di crescita e dei bisogni di sostituzione che si registreranno nei settori della scolarità media e media superiore, almeno fino al 1985 (cf. il «Modello di simulazione»... dell'USR, Bellinzona, 1976).

## 3. Note e appendici

### 3.1. Note

- Sull'argomento si rinvia a:  
A. Morrison - D. McIntyre, *Profession: enseignant* (1969), trad. franc., Paris 1975;  
J. Repusseau, *L'action pédagogique et la formation des maîtres*, Paris, 1972;  
G. De Landsheere, *La formation des enseignants demain*, Paris, 1975.
- UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 ottobre 1966, pag. 13.
- Sull'argomento si rinvia, oltre che al citato studio del De Landsheere, a:  
V. Casareo, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, 1968;  
V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, 1970;  
G. Snyder, *La pédagogie non direttiva* (1973), trad. it., Roma, 1975.
- Si vedano gli studi condotti dall'OCDE e raccolti nel volume: *Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, Paris, 1971.
- J. Schneider, *Progetto per la formazione degli insegnanti di Berlino ovest*, trad. it. in AA.VV., *L'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*, Milano, 1974, p. 398.
- Si utilizza qui di seguito un paragrafo della voce *Didattica* che l'estensore ha pubblicato nel quarto vol. della *Enciclopedia Europea*, Garzanti, Milano, 1977.
- Cf. l'appendice A e l'appendice B.
- Cf. l'appendice C.

### 3.2. Appendici

Le appendici non sono pubblicate per non appesantire il testo.

# Fondamenti psicologici dell'educazione sessuale

## VII

### Condizioni e fatti traumatici nel corso dell'educazione sessuale

Le condizioni e i fatti traumatici nel corso dell'educazione sessuale possono, in forma riassuntiva, essere richiamati da quanto segue.

— Un ambiente familiare sfavorevole, nel quale il padre e la madre non svolgono ruoli ben caratterizzati e tra loro complementari, è un trauma emotivo che continuamente si ripete. In particolare, data l'abitudine dei padri a non essere presenti nell'educazione dei figli fin dai primi anni della loro vita, va sottolineata l'importanza della figura paterna: fattore di equilibrio nella famiglia, segno dell'autorità, prototipo della figura maschile. Ricordiamo ancora che è indispensabile la presenza di tutti e due i genitori perché avvenga il superamento del complesso di Edipo e si attui l'identificazione del bambino con il genitore del suo stesso sesso. In questo processo ci sono delle oscillazioni, ma verso i 3-4 anni il bambino prenderà l'orientamento definitivo che sarà secondo natura se non interverranno cause perturbatrici, se sarà favorito il comportamento caratteristico del suo sesso. Una madre troppo tenera, o, al contrario, troppo dominatrice può svirilizzare il figlio; analogamente un padre rozzo e poco comprensivo può portare alla sfemminilizzazione della bambina. È evidente che l'identificazione naturale non avviene e la perversione ha la porta aperta quando i genitori allevano ed educano i loro maschietti come fossero bambine, o fanno delle preferenze tra i figli, o

rendono evidente al maschio il loro disappunto per non aver avuto una bambina, o fanno apprezzamenti sul valore di un sesso rispetto all'altro. I figli devono occupare nella famiglia il loro giusto posto, senza sentimenti d'orgoglio né d'inferiorità sessuale.

— Son ben note le conseguenze della carenza affettiva, specie nei primi anni dell'età evolutiva: per amare è necessario aver ricevuto amore. Altrettanto gravi sono le conseguenze dell'eccesso di amore che favorisce il formarsi di una attitudine unicamente passiva e recettiva, in modo particolare quando è connesso con una eccessiva stimolazione sensoriale.

— La mancanza di riguardo e l'eccessiva disinvoltura da parte degli adulti, che con la scusa del naturismo vanno al di là di ciò che è naturale, non solo possono rappresentare una prematura stimolazione erotica, ma disturbare anche l'educazione affettiva. Il danno maggiore si ha quando il bambino assiste (anche nel buio) ai rapporti coniugali: questa situazione traumatica (che la psicanalisi chiama «scena primaria») porta il bambino a confondere sessualità con aggressività.

— Le proibizioni continue impediscono l'acquisizione di una autonomia personale e portano alla formazione di sentimenti patologici di colpa. Ancor più i rimproveri minacciosi per la masturbazione. Esistono però inibizioni necessarie e frustrazioni adeguate che permettono l'acquisizione del principio di realtà, indispensabile premessa per l'adattamento individuale e sociale. L'educazione non deve essere libera, ma liberatrice (Gemelli); liberatrice da ogni stolta paura, da ogni morboso equivoco, da ogni dannosa repressione, da ogni inutile complesso di colpa. Rimangono invece a protezione della sessualità umana le colpevoli inibizioni e i giustificati e proporzionati sentimenti di colpa.

Vale la pena di aggiungere che la castità non va considerata come una anti-sessualità, ma piuttosto come un modo di vivere la propria sessualità, integrando le pulsioni profonde con le altre funzioni della personalità e amministrando l'energia psichica secondo una scala di valori, cosicché non esista lotta tra ciò che reprime e ciò che è represso (lotta anti-economica e che non facilmente avviene senza inconvenienti), ma la pulsione stessa, il desiderio stesso sia casto.

La castità ha un senso solo se è al servizio dell'amore, solo se è un mezzo e non un fine. Già lo abbiamo accennato e richiamando quei concetti precisiamo ora la distinzione tra castità e continenza: la prima è l'accettazione consapevole di una legge morale senza morbosità e complessi, la seconda è una inibizione forzata nata dalla

paura. Solo quando si accetta la propria sessualità, la rinuncia della vita genitale non rappresenta più la repressione, la rimozione o la sublimazione di cui parla Freud, ma rappresenta «il raggiungimento di un ideale etico, culturale e spirituale di dominio di sé e di contatto con gli altri; ideale non teorico di compenso più o meno mancato, ma pratico, concreto, vivo, autentico, conforme alla condizione umana» (Hesnard). È chiara dunque la differenza tra il concetto freudiano di «repressione» e quello di «veto» che la volontà pone a certe tendenze; nel caso del veto abbiamo una reale disanima delle emozioni ed una



Disegno di un allievo del ginnasio di Mendrisio, classe seconda.

consapevole presa di posizione, mentre nel caso della repressione certe emozioni non vengono prese in considerazione perché riescono penose, scomode, inaspettate; non vengono discusse, ma scansate e respinte nell'inconscio.

### La personalità dell'educatore

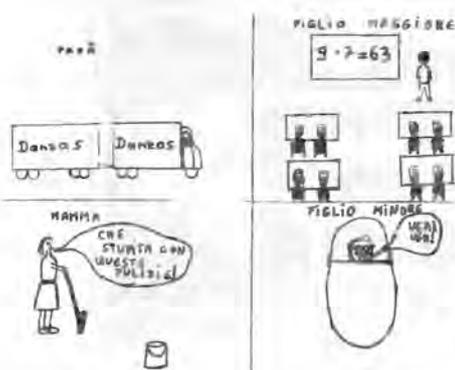
In ogni processo educativo il problema più importante non riguarda l'educando ma l'educatore.

Esistono numerosi studi che trattano delle caratteristiche del buon educatore e che di volta in volta hanno posto in rilievo la capacità di comprensione e di ascolto, la disponibilità, l'interesse per tutti (ma non per tutti allo stesso modo), la conoscenza dei problemi giovanili e della psicologia dell'età evolutiva, la particolare sensibilità, le doti di lealtà, generosità ecc. Sono tutte cose risapute. Vale la pena piuttosto di ricordare che certe manifestazioni di iperprotezione, di autoritarismo, di gelosia, di chiusura di fronte ai problemi particolari, di ricerca d'affetto sono espressioni di problemi non risolti o di frustrazioni subite dall'educatore. È un vero e proprio trasferimento nel rapporto educativo di preoccupazioni egocentriche o di situazioni emotive non ancora liquidate.

Prima di preoccuparsi della propria cultura psicologica, l'educatore si preoccupi della propria maturità.

Se questa esiste, può spesso bastare il buon senso; se manca, nessuna conoscenza scientifica sarà sufficiente.

(Fine)



Disegno di un allievo del ginnasio di Mendrisio, classe prima.

# Verso sud

*Nell'estate del 1913 lo scrittore inglese D. H. Lawrence attraversò a piedi la Svizzera diretto in Italia. Appunti e impressioni di questo viaggio apparvero nel 1916 nel volumetto «Twilight in Italy» (Crepuscolo in Italia). È la prima dichiarazione di guerra dell'autore alla società industriale e alle sue distruzioni. Le «ultime luci» di cui parla Lawrence sono quelle della civiltà umana agonizzante. Tra le cupe riflessioni e previsioni che dovevano rivelarsi esatte alla nostra generazione, non mancano i momenti di inspiegabile allegria come il passaggio del Gottardo.*

*Riportiamo qui le pagine che riguardano il viaggio dal Gottardo a Milano.*

La discesa verso sud è molto più ripida e piena di meraviglie della salita del versante nord. Sul lato meridionale le rocce hanno un aspetto selvaggio e stupendo. C'è un fiume che cade come a testa in giù. Non è un torrente, ma una cascata, interrotta qua e là e ansante, nascosta nel burrone, nell'oscurità.

Sui pendii, però, è il sole che si versa a fiotti, la strada serpeggia, scendendo, colta coda in bocca, sempre tornando su se stessa in infiniti alamari. Dei muli, che venivano su verso la cima, sembrava che camminassero per far girare la ruota di un mulino.

Emili) si buttò per le scorciatoie e allora cascammo come l'acqua saltando di livello in livello, saltando, correndo, saltando, scendendo a capofitto e riposandoci di tanto in tanto quando uscivamo su un altro livello della strada.

Una volta cominciato, non riuscimmo più a fermarci e rotolavamo giù come due sassi. Emil era in uno stato di esaltazione. Saltando, lanciava le sue braccine nude, magre e bianche e il petto gli divenne roseo per l'esercizio. Ora si che stava facendo qualcosa che s'addiceva a un membro del suo *Sportverein*. E giù a precipizio, saltando, correndo, lasciandosi scivolare.

Traduzione dall'inglese  
di Dimitri Vittorini

Era magnifico su questo versante sud, così pieno di sole, con alberi piumati e profondi recessi in ombra nera. Mi faceva pensare a Goethe, al periodo romantico. *Kennst du das Land, wo die Citronen blühen?*

Così rotolavamo nel sud, a grandi balzi, come quel fiume precipitoso. Però era stancante. Scendevamo a grande velocità nella gola, tra rocce scoscese. Alberi crescevano sulle sporgenze sopra le nostre teste, e alberi crescevano giù in fondo. E non si finiva mai di scendere.

Finché, poco a poco, la gola cominciò ad aprirsi e infine si aprì in un ampio inizio di valle e scorgemmo Airolo sotto di noi, colla ferrovia che emergeva dal suo buco e l'intera vallata come una cornucopia piena di sole.

Il povero Emilio era stanco, più stanco di me. I suoi scarponi gli avevano fatto male ai piedi durante la discesa. Così, raggiunto l'inizio della valle aperta, rallentammo l'andatura. Era diventato piuttosto quieto.

La valle aveva quell'aria antica e semicivilizzata che mi fece pensare ai romani. Potevo aspettarmi solo delle legioni romane accampate in quei luoghi, e le capre bianche che brucavano tra gli arbusti, per me appartenevano a un campo romano.

E invece rispuntarono le caserme della fanteria svizzera e ci ritrovammo di bel

nuovo nel mezzo di tiri d'esercitazione e manovre. Ma continuammo sempre allo stesso passo, stanchi ormai, e affamati. Non avevamo con noi nulla da mangiare.

È strano come siano diversi gli assolati, antichi pendii meridionali del mondo, da quelli settentrionali. È come se veramente il dio Pan abitasse tra queste pietre imbiancate dal sole e tra questi alberi forti e scuri per tutta la luce bevuta. Ed è qualcosa che si sa nel sangue, pura memoria, fissata dal sole. Così ero contento arrivando ad Airolo.

Trovammo che le strade erano italiane, le case piene di sole di fuori e buie di dentro, e, come in Italia, c'erano degli alberi d'aloro sulla strada. Il povero Emilio diventò di colpo uno straniero. Si srotolò giù le maniche della camicia, s'abbottonò, infilò la giacca e il colletto e divenne straniero nell'anima, così pallido e diverso.

Vidi una bottega con verdura e uva, una bottega veramente italiana, una oscura caverna.

'Quanto costa l'uva?'3) Furono le mie prime parole nel sud.



DAVID HERBERT LAWRENCE



A. Hertel/A. Closs - «La strada - serpente della Val Tremola».

(incisione in rame, 1876)

'Sessanta al chilo'3) Disse la ragazza. E fu piacevole come mandar giù un po' di vino, sentirsi in bocca quei suoni italiani. Così Emilio ed io mangiammo l'uva nera e dolce camminando verso la stazione.

Emilio era molto povero. Alla stazione entrammo nel ristorante di terza classe. Ordinò della birra e pane con una salsiccia; io ordinai minestra, manzo bollito e verdura. Me ne portarono in grande abbondanza, perciò, mentre la ragazza stava servendo caffè col rum agli uomini al bar, mi alzai a prendere un altro cucchiaino, coltello e forchetta e piatti per Emilio e facemmo due pasti di uno solo. Quando la ragazza — che era una donna di trentacinque anni — ritornò, fissò su di noi uno sguardo severo. Le ammannii un sorrisetto ingraziente così che anche lei rispose con un piccolo sorriso gentile.

'Ja, dies ist reizend', disse Emil, *sotto voce*4), esultante. Era molto timido. Eravamo stranamente felici in quel ristorante di stazione.

Poi sedemmo tranquilli sul marciapiede ad aspettare il treno. Proprio come in Italia era qualcosa di simpatico e di socievole aspettare alla stazione; tutti intorno cordiali e di buon umore nella loro attività, con il sole che splendeva.

Decisi di prendere il treno per un viaggietto da un franco. Così scelsi la mia stazione sul quadro. Risultò una distanza da un

franco e venti, terza classe. Arrivò il mio treno ad Emilio ed io ci separammo, con lui che si sbracciava a salutarmi finché riuscì a vedermi. Mi dispiacque molto che dovesse tornare indietro. Avrebbe tanto voluto avventurarsi oltre.

Scivolai una dozzina di miglia, o forse più, sonnacchioso, giù per la valle del Ticino, seduto di fronte a due preti grassi nelle loro vesti nere e femminee.

Quando discesi alla mia stazione, per la prima volta, non mi sentii a mio agio. Perché mai stavo scendendo in questo posto fuori mano per mettermi sulla grande e nuda strada maestra? Non lo sapevo. Ma mi misi in marcia. Era quasi l'ora del tè.

Non c'è nulla al mondo di più orrendo di queste grandi strade italiane, nuove, meccaniche, espressione di una vita da automa. Le vecchie strade sono magnifiche, si dirigono alla mèta con l'abilità di un vecchio artigiano. Ma queste nuove grandi strade sono desolanti, più desolanti di tutte le rovine del mondo.

Camminai e camminai, giù per la valle del Ticino, verso Bellinzona. La valle forse era anche bella: non saprei dire. Io mi ricordo solo la strada. Era ampia e nuova e molto spesso fiancheggiava la ferrovia. Passava anche accanto a delle cave e qualche fabbrica. Anche attraversava villaggi. E la qualità della sua sordidezza è qualcosa cui fa male il pensarci, una qualità che s'è in-

stallata ora nella vita italiana, se non c'era anche prima.

Qua e là, dove c'erano cave o industrie, sorgevano grandi case d'abitazione, nude accanto alla strada, grandi luoghi grigi e desolati. Bambini squallidi giocavano sulle soglie e uomini sporchi entravano o uscivano goffamente. Sembrava tutto come sotto un peso.

Su questa strada della valle del Ticino provai di nuovo il mio terrore di questo nuovo mondo che sta incombendo su di noi. Lo si avverte sempre in un sobborgo, al margine di una città, dove la terra viene violentata dall'avanzare delle case. Ma in Inghilterra questo è niente rispetto al terrore che ci assale sulle nuove strade italiane dove questi grandi cubi ciechi s'ergono rigidi dalla terra distrutta, irrompendo e moltiplicandosi colla vitalità dei parassiti, veri animali nocivi, capaci solo di distruggere.

Pare che ciò avvenga quando il contadino abbandona improvvisamente casa sua per diventare operaio. Allora sopravviene un cambiamento radicale in tutto. Unico scopo della vita diventa allora vendersi a un lavoro da schiavo, costruire strade o faticare nelle cave e nelle miniere o sulle strade ferrate, senza ragione, senza significato, vero lavoro da schiavi, ogni numero facendo il lavoro che gli è assegnato senza

chiedersi il perché, solo per avere denaro e per fuggire dal vecchio sistema.

Questi sterratori italiani lavorano tutto il giorno, tutta la vita per loro è soltanto lavoro: puro, semplice, brutale lavoro.

E sono gli sterratori del mondo.

E mentre lavorano mostrano una quasi incredibile indifferenza alle proprie circostanze. Hanno come un callo allo sporco e al sudicio.

È come se tutta la forma sociale si stesse disfacendo e l'elemento umano formicolasse nel cadavere, come vermi nel formaggio. Si costruiscono strade e ferrovie, si scavano miniere e cave, ma l'intero organismo della vita, l'organismo sociale, si decompone lentamente e si svuota all'interno in una specie di processo di decomposizione davvero terrificante da osservare. Alla fine resteremo con un grande sistema di strade, ferrovie e industrie e un mondo caotico, in fermento intorno a queste costruzioni: come se avessimo creato un grande involucro d'acciaio per lasciare che tutto il corpo sociale si decomponesse e ammuffisse all'interno. È un pensiero terribile che mi assale e mi riempie di sgomento ogni volta che mi trovo su una nuova grande strada italiana. Qui più che in ogni altro luogo.

Il ricordo della valle del Ticino è come un incubo per me. Ma le cose migliorarono quando, infine, nell'oscurità della notte, arrivai a Bellinzona. Nel cuore della città si poteva sentire il vecchio organismo ancora vivente. È solo alle estremità che sta cacciando in pezzi, come la carie del legno.

Al mattino, lasciando Bellinzona, andai di nuovo nel terrore di quella nuova, sinistra strada principale, coi suoi margini di enormi costruzioni cubiche e la sua ribollente popolazione di operai-distruttori. Solo i contadini che portavano in città la frutta erano uno spettacolo consolante. Ma ebbi paura di loro. Anch'essi ormai erano infettati dallo stesso spirito frenetico dei distruttori.

Non mi sentivo più felice in Svizzera, neppure mentre mangiavo delle grosse more, contemplando il Lago Maggiore a Locarno, sdraiato vicino al lago. Il terrore del brutale processo di corruzione era ormai troppo grande in me.

A una piccola osteria un uomo fu molto gentile con me. Andò in giardino e mi raccolse dell'uva e mele e pesche. Mi portò questa frutta in mezzo alle foglie, facendomi davanti un bel mucchietto. Era uno svizzero italiano; aveva lavorato in una banca a Berna; ora era in pensione, s'era comprato la casa paterna ed era un uomo libero. Aveva circa cinquant'anni; passava le giornate nel giardino; all'osteria badava sua figlia.

Parlò con me per tutto il tempo che mi fermai, dell'Italia e della Svizzera, del lavoro e della vita. Era in pensione, era libero. Ma la sua era libertà solo di nome. Aveva raggiunto solo la libertà dal lavoro. Sapeva che il sistema cui egli era finalmente riuscito a sfuggire, prosperava più che mai, e avrebbe divorato i suoi figli e nipoti. Per lui, in qualche modo, era stato possibile tornare alla vecchia forma, ma mentre mi accompagnava sulla collina e guardava giù verso la strada a Lugano, era ben conscio che il suo vecchio ordine stava crollando per un lento processo di disfacimento.

Perché mai mi parlava come se io avessi qualche speranza, come se io rappresentassi una qualsiasi realtà positiva, come contrapposta a questa grande realtà negativa che avanzava su per il fianco del colle. Di nuovo ebbi paura. Mi affrettai giù per la strada, oltre le case, i grigi, grezzi cristalli della putrefazione.

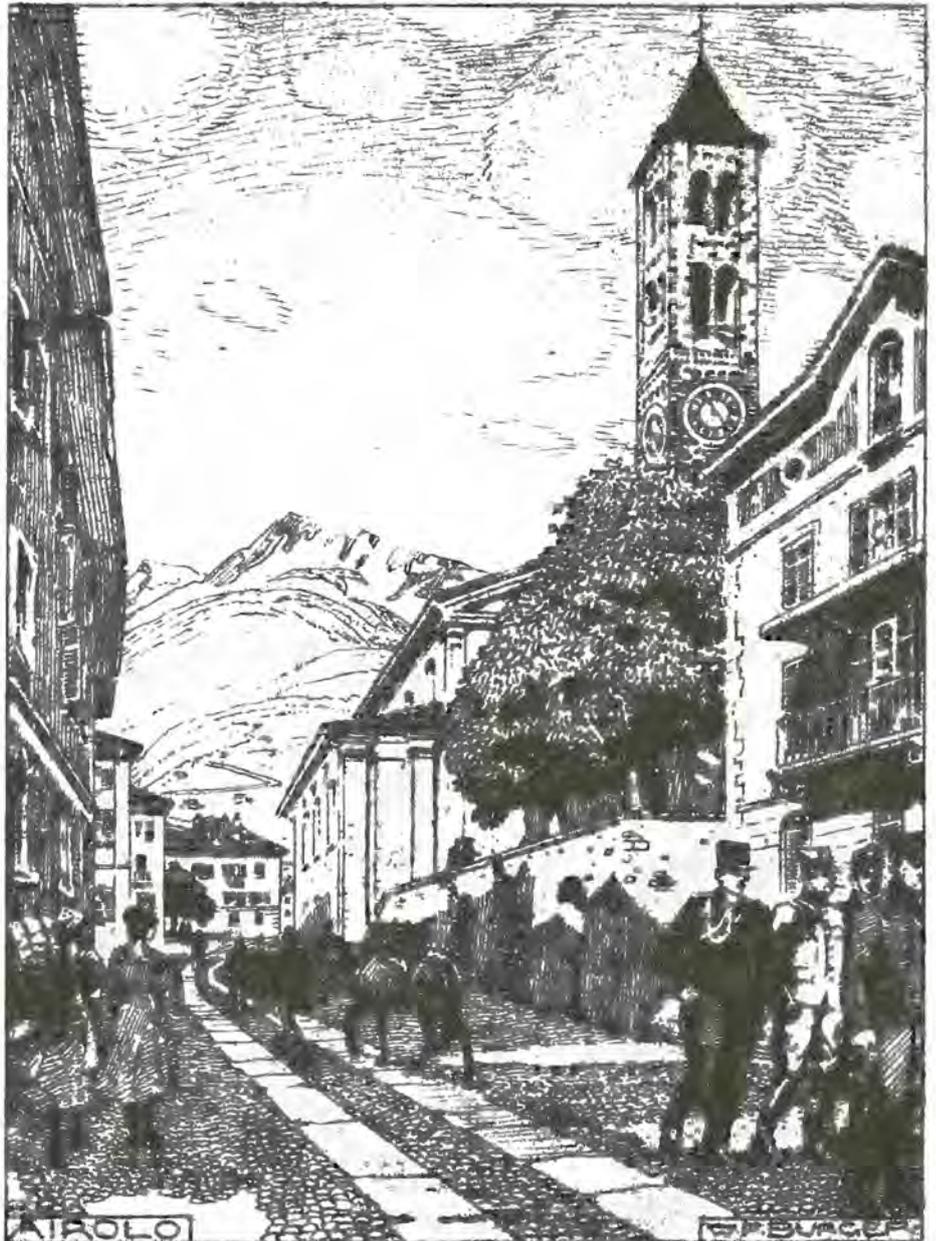
Vidi una ragazza con belle gambe nude, caviglie color dell'ottone che splendevano nel sole. Stava lavorando in un campo, al margine di una vigna. Mi fermai a guardarla, improvvisamente affascinato dalla sua bella carne nuda che splendeva come lucido ottone.

Allora mi gridò qualcosa in un dialetto che non capivo, qualcosa che insieme derideva e sfidava. La sua voce era rauca e provocante. Ripresi la mia strada, timidamente.

A Lugano mi alloggiavo in un albergo tedesco. Ricordo che sedetti su una panchina

nell'oscurità, in riva al lago, per veder passare il fiume dei passeggiatori, avanti e indietro sul bordo dell'acqua, sotto gli alberi e i lampioni. Posso ancora vedere molti dei loro visi: inglesi, tedeschi, italiani, francesi. E mi sembrò che qui, proprio qui, in questo luogo di villeggiatura, fosse il punto di partenza della cancrena, della carie, in questo vuoto, friabile flusso e riflusso di gente sul bordo del lago, uomini e donne dai grandi alberghi, in abito da sera, curiosamente equivoci, e visitatori ordinari, e turisti, e operai, giovani, gente della città, che ridevano, che si canzonavano. Era tutto curiosamente e dolorosamente equivoco, osceno quasi.

Rimasi seduto per un pezzo tra di loro, pensando alla ragazza dalle membra di rame smagliante. Poi, finalmente, risalii all'albergo e sedetti nell'ingresso a guardare un po' i giornali. Anche qui la sensazione dell'orrore era come giù in città, ma non così intensa.



W. F. Burger - «Airolo».

(Incisione in rame, 1917)

Così me ne andai a letto. L'albergo era sul bordo di una ripida collinetta. Mi chiesi perché tutte le colline non scivolassero giù in una grande catastrofe naturale.

Al mattino camminai lungo il Lago di Lugano fino a un imbarcadero dove salii su un battello per raggiungere l'altra riva. Il lago non è bello, solo pittoresco. Mi piaceva soprattutto pensare a quando vi arrivarono i romani. Così navigai giù, fino all'estremità meridionale del lago. Quando sbarcai e m'incamminai lungo una specie di ferrovia, notai un gruppo di uomini. Improvvisamente cominciarono a urlare, schiamazzare e lanciare incitamenti. Erano lì a tener fermo un enorme manzo di color chiaro che era stato legato e imbracato perché si potessero ferrargli gli zoccoli. Ma l'animale si dimenava, calciava e cercava d'incornare, con una energia terribile. Era strano vedere quella massa di carne pallida e tenera dimenarsi con tale violenza frenesia, contorcersi in attiva, frenetica violenza, mentre uomini e donne cercavano di tenerlo fermo con funi o gli stavano addosso con tutto il loro peso. Ma di nuovo, con una terribile convulsione, si scosse di dosso alcuni di loro. Esseri umani sparpagliati, sbattuti sulla strada, il terreno tutto intorno coperto di sterco caldo. E quando il manzo cercò ancora d'incornare, gli uomini dettero insieme in un urlo, metà di trionfo, metà di scherno.

Andai oltre, non volendo vedere di più. Proseguì lungo una strada molto polverosa. Ma non era così terrificante, questa strada. Forse era più antica.

Nella tetra, piccola Chiasso bevvi del caffè, osservando l'andirivieni alla dogana. I doganieri svizzeri e italiani avevano i loro uffici a pochi metri l'uno dall'altro e tutti si dovevano fermare. Entrai e mostrai il mio zaino agli italiani. Poi salii su un tram e andai al lago di Como.

Sul tram c'erano donne ben vestite, alla moda, ma con un'aria pratica e sbrigativa. Forse erano andate a Chiasso in treno, oppure erano state in città a far compere.

Quando arrivammo al capolinea, un'elegante signorina, scendendo prima di me, si dimenticò il parasole. Sul tram ero stato conscio del mio aspetto polveroso e sudicio, sapevo che dovevano avermi preso per uno che lavorava sulle strade. Tuttavia al momento di scendere, me n'ero dimenticato.

«Pardon, Mademoiselle,» dissi, rivolgendole la parola all'elegante signorina. Si voltò e mi gelò con un disprezzo davvero esagerato. "Bourgeoise", pensai, guardandola. «Vous avez laissé votre parasol».

Tornò indietro e con un movimento rapace si lanciò sull'ombrellino. La sua anima era così ovviamente negli oggetti da lei posseduti! Restai lì a guardarla. Quindi se ne andò per il viale, sotto gli alberi, altera, giovane dama cittadina. Aveva stivaletti di pelle bianca.

Del Lago di Como pensai quello che avevo pensato di Lugano: dev'essere stato bellissimo quando ci arrivarono i romani. Ora è solo villette. Forse l'alba è ancora magnifica, qualche volta.

Presi un battello fino a Como dove dormii in una locanda che era una vasta, antica caverna di pietra, un posto straordinario, con gente molto simpatica. Al mattino uscii a passeggiare. La serenità e la bellez-

za antica della cattedrale crearono lo splendore del grande passato. E al mercato vendevano castagne all'ingrosso, grandi mucchi di lucide castagne marroni, e sacchi di castagne, e contadini bramosi di vendere e comprare. Pensai di Como: doveva essere magnifica anche cent'anni fa. Ora è internazionale, la cattedrale è come un relitto, un oggetto da museo, dappertutto puzza di piacere venale e meccanico. Non me la sentii di continuare a piedi fino a Milano e presi un treno. A Milano, seduto in Piazza del Duomo, sabato pomeriggio, sorseggiando Bitter Campari e guardando la folla di abitanti di una città italiana che bevevano e discutevano vivacemente, vidi che qui la vita era ancora intensa, qui il processo di corruzione era vigoroso e impegnato in un gran numero di attività meccaniche che coinvolgono la mente umana insieme al corpo. Ma sempre c'era lo stesso fine che puzzava in tutto: la meccanizzazione, la perfetta meccanizzazione della vita umana.

- 1) Un escursionista bresciano che accompagnò Lawrence da Andermatt ad Airolo.
- 2) Come sul versante nord.
- 3) In italiano nel testo.
- 4) In italiano nel testo.

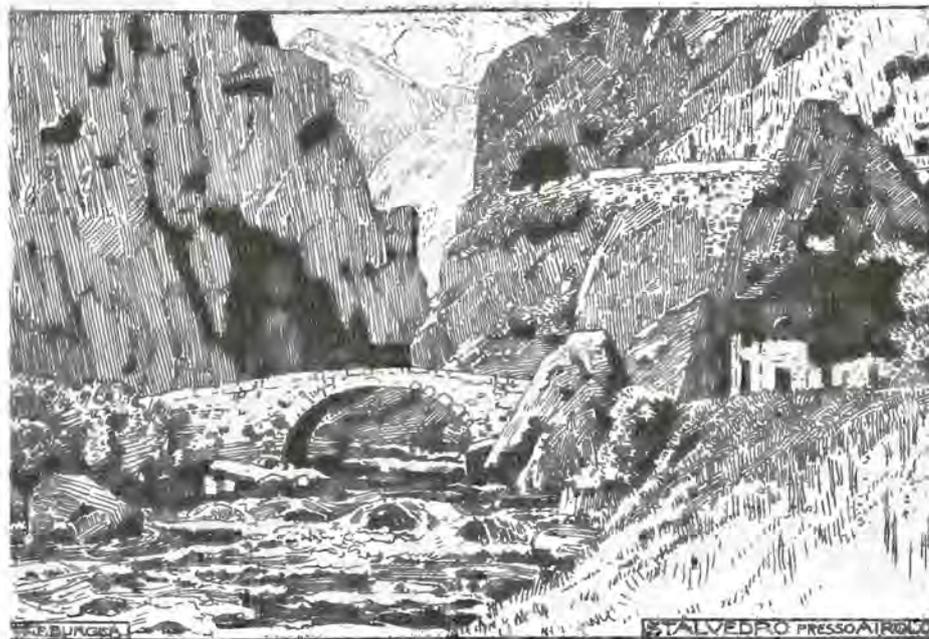
## Come il Ticino apparve a D.H. Lawrence nel 1913

*Nell'estate del 1913, lo scrittore David Herbert Lawrence attraversò a piedi la Svizzera diretto in Italia. Appunti e impressioni di questo viaggio apparvero nel 1916 nel volumetto *Twilight in Italy* (Crepuscolo in Italia). Le pagine che descrivono il percorso ticinese e il tratto da Como a Milano sono ora tradotte in italiano da Dimitri Vit-*

*torini e qui sotto, per la prima volta, pubblicate.*

Il Lawrence, per reazione all'Inghilterra vittoriana, conformista e industriale dove era nato nel 1885, e in fuga dall'ambiente familiare (la reciproca avversione dei genitori, un padre minatore e una madre borghese, i conseguenti riflessi sui figli, sono narrati in un romanzo psicologico fortemente autobiografico, *Sons and Lovers*, "Figli e amanti", apparso in quello stesso 1913) andava in cerca di un mondo edenico, naturalistico e incontaminato, tutto sole, tutto caldo e intensa beatitudine sensuale: un mondo primigenio, di cose e persone terrestri, «a petto a petto con il cosmo» secondo una sua ardita immagine! Si figurava questo eden nel sud, in Italia, il paese sospirato dalla Mignon goethiana «... wo die Zitronen blühen»! In quell'estate del 1913, il Lawrence era diretto alla Spezia (da dove scriverà nel dicembre all'amico Hopkin: «Noi qui siamo a posto molto bene... non v'è strada qui, su cui possano giungere i carri, e nemmeno una mulattiera»); ma l'anno prima, 1912, era già stato sul Garda e di là aveva scritto, beato, all'amico McLeod: «Qui gli italiani cantano. Sono poveri e vivono con due pence di burro e un penny di formaggio al giorno.

Ma sono sani e se ne stanno come imperatori a riposare nelle piazzette dove approdano le barche e si riparano le reti. E passano davanti alla mia finestra senza fretta e senza preoccupazioni...». Un viaggiatore, il Lawrence, che vuole e può vedere solo quel che vede e accarezza la sua mente e immaginazione, quanto della realtà non contraddice il suo sogno e la sua u-



W. F. Burger - «Stalvedro presso Airolo».

(incisione in rame, 1917)

topia. Anche per questo, ovunque andrà sospinto da un'irrequietezza migratoria continua, in Australia, in America e alla fine in Francia dove morirà a Vence nel 1930, sarà sempre deluso. «This place is no good», questo posto non va, si legge nella sua ultima lettera!

Naturale, quindi, che con quelle attese, non appena giunto tra noi, abbia visto con esaltazione e partecipazione dapprima e innanzitutto il sole. Nel brano, la parola «sole» ricorre insistente una decina di volte, e all'inizio fiorisce sulla pagina la bella immagine: «la valle era come una cornucopia piena di sole». Affacciatisi alla Leventina gli sembrò addirittura che stesse per apparire Pan, il dio della natura che fugge i dolori degli uomini («Pan l'eterno... il dissidio, o mortal, de le tue cure/ne la divina armonia sommergerà» Carducci). Dal mito alla storia, pensa ai romani: «Potevo aspettarvi solo delle legioni romane accampate in quei luoghi, e le capre bianche che brucavano tra gli arbusti, per me appartenevano a un campo romano». Chi venne dopo i romani, ha guastato tutto («... Or dov'è il suono / di quei popoli antichi? Or dov'è il grido / de' nostri avi famosi, e il grande impero / di quella Roma...» Leopardi); persino la natura non è più quella; il lago di Lugano e quello di Como, scrive nel brano: «dev'essere stato bellissimo quando vi arrivarono i romani».

Lassù ad Airolo fu felice di vedere, o perché credette di vedere sempreverdi, classici alberi di alloro, precisando: «come in Italia». Chiede dell'uva al fruttivendolo e le parole che ascolta e usa (dice: «suoni italiani») per l'acquisto gli furono piacevoli «come mandar giù un po' di vino»; e ribadendo: «proprio come in Italia», scrive: «era qualcosa di simpatico e di socievole aspettare alla stazione; tutti intorno cordiali e di buon umore nella loro attività, con il sole che splendeva». Dopo questo felice avvio airolese, lo sguardo del Lawrence troverà ancora da posarsi pago su immagini riflettenti la sua tensione mitica, vitalistica, naturalistica e sensuale, solo per brevi momenti nel suo viaggio ticinese. A Bellinzona gli piacque il cuore della città, «si poteva sentire il vecchio organismo ancora vivente» (che i Bellinzonesi lo conservino gelosamente; a Locarno, ricorda di aver mangiato «delle grosse more, contemplando il Lago Maggiore... sdraiato vicino al lago», e di aver conversato in un piccola osteria con un pensionato che gli aveva portato dell'uva, mele e pesche «in mezzo alle foglie, facendomi



H. van Muyden - «Sulle sponde del Ceresio».

(litografia, 1909)

davanti un bel mucchietto: un interlocutore consentaneo, laudator, temporis acti; lì, il Lawrence avrebbe potuto anche esclamare: et in Arcadia ego!; e sulla strada per Lugano, in un campo al margine di una vigna, vide «una ragazza con belle gambe nude, caviglie color dell'ottone che splendevano nel sole... Mi fermai a guardarla, improvvisamente affascinato dalla sua bella carne nuda, che splendeva nel lucido ottone. La sua voce era rauca e provocante». Una nostrana ninfa irridente e sfidante il nordico fauno, vista con immaginazione dannunziana («Eternato nel bronzo di Corinto / ti darò quel che i lucidi occhi vi-

Commento del brano  
a cura di Vincenzo Snider

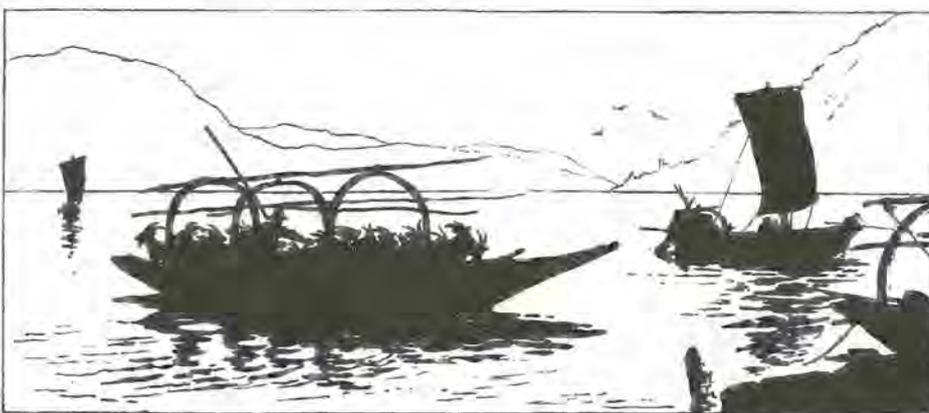
dero?»), D'Annunzio; e ci torna in mente un'acuta osservazione di E. Raimondi in un suo saggio dannunziano: «le immagini che dovrebbero salvare l'uomo borghese dalla volgarità delle cose diventano a loro volta cose»).

Tranne quei pochi fuggitivi momenti, il viaggio ticinese di Lawrence fu una desolazione. «Il ricordo della valle del Ticino è come un incubo per me». Gli bastò perché l'animo si rabbuiasse e esplodesse in aggressività polemica, il dover camminare lungo una strada «nuova», ai cui lati vedeva aperte cave, sorta qualche industria. Erano, nel 1913, i segni di un aprirsi del nostro antico mondo contadino ai commerci e all'industria nella ricerca di un modesto

benessere; si concludeva in quegli anni uno sforzo intenso a congiungere con strade (di terra battuta e fortemente inghiaiate!) e con la rete delle tranvie regionali, i borghi e le valli disperse; negli anni prebellici l'industria del granito dava lavoro fino a tremila persone e a Bodio, con lo sfruttamento degli impianti elettrici, era sorta da noi una prima vera industria. Ma ciò per Lawrence proprio non contava. La sua avversione per la civiltà moderna era già in lui radicale, assoluta e irriducibile. Con vista certamente lunga (se appena si rifletta che la tematica della società industriale in quanto supposto strumento di dominio e alienazione è ancor sempre un problema dibattuto) vedeva nella macchina (nella macchina tout court, non nel suo cieco uso, cioè abuso da parte dell'uomo, il colpevole) la causa che disintegra l'uomo nella sua identità di membro appartenente a una comunità, che lo riduce a strumento e mezzo, che lo sradica dalla natura inaridendogli sensi e passioni — la sfera in cui si radicano tutte le forze espansive e creative — facendolo solo capace di mind, cioè di conoscenza e esperienza mentale, capace solo di «astratti furori», per adoperare la felice espressione di Elio Vittorini che si nutrì di quelle teorie (esprresse dal L. anche in saggi, come gli «Studi» in cui indica l'America come epicentro di questa cancrena) e se ne avvale, «commutando il circuito polemico da negativo in positivo», come scrisse A. Guiducci, nella sua ricerca di «un uomo più uomo».

Ecco perché la tensione polemica del Lawrence si fece addirittura apocalittica quando, dopo aver visto l'affollarsi, «osce-no quasi», dei forestieri in riva al lago di Lugano (un lago definito: «non è bello, solo pittoresco»; pittoresco è una categoria romantica, bello è per lui solo il classico), a tanto sconcio si diede con fantasia in certo qual modo dantesca («movasi la Capria e la Gorgona...» Inf. XXXIII); «perché tutte le colline non scivolassero giù in una grande catastrofe naturale».

Veda ancora il lettore, tra altro nel testo, la scena emblematica al capolinea del tram per Como. Un'altezzosa signorina borghese, precoce figlia di una civiltà dei consumi avanti lettere, si precipita rapace sul parasole dimenticato. «La sua anima — commenta desolato il Lawrence — era così ovviamente negli oggetti da lei posseduti!». Veramente twilight; ai suoi occhi si spegnevano le luci di una umana civiltà.



H. van Muyden - «Quel ramo del lago di Lugano che volge a ponente...». (litografia, 1909)

## Sull'insegnamento della matematica nel ginnasio

(continuazione della pagina dieci)

Si guardano poi i lavori scritti, cercando di individuare il rendimento più ricorrente, cominciando dapprima a distinguere solo le sufficienze dalle insufficienze, quindi raffinando la ricerca.

Si hanno due casi:

— la nota che risulta dalle prove rientra nell'intervallo fissato dal giudizio globale: allora non esiste più nessun problema.

— la nota delle prove è fuori dall'intervallo del giudizio globale. In questo caso è necessario che il docente approfondisca la sua osservazione sui due fronti. È opportuno che se ne accorga prima della fine del semestre. Se la disparità dovesse essere causata dalla non attendibilità della nota delle prove scritte, il docente deve assegnare la nota derivante dal giudizio globale, con relativa giustificazione scritta. Questo vale naturalmente anche quando il giudizio globale non dovesse essere sicuro: si darà fiducia alla nota delle prove scritte, riservandosi di approfondire l'osservazione. A proposito di prove scritte va rilevato ancora un problema. La nostra materia si traduce in un discorso logicamente concatenato dall'inizio alla fine dell'anno scolastico. Durante l'anno l'allievo può trovarsi varie volte in ritardo e poi recuperare. Questi ritardi però possono tradursi in note negative di prove scritte, le quali arrischiavano di determinare una nota negativa, anche se alla fine c'è stato il recupero. Quindi è buona cosa far svolgere delle prove più complete verso la fine del semestre, per dar modo a chi ha recuperato di dimostrarlo.

Circa le caratteristiche di una prova scritta, mi preme attirare l'attenzione su quanto segue:

— dev'essere commisurata ad un livello di difficoltà media con anche un esercizio più facile ed uno per i più bravi.

— la durata, salvo talvolta nelle classi più alte, non deve superare un'ora di lezione e la quantità di lavoro da eseguire dev'essere calibrata di conseguenza.

— gli allievi devono essere adeguatamente preparati sull'argomento principale della prova. Inoltre è bene mettere sempre qualcosa fatto tempo prima.

— è consigliabile scegliere un giorno della settimana da dedicare alle prove scritte e comunicarlo al consiglio di classe per evitare sovrapposizioni.

— la scadenza consigliabile è di 15 giorni, tenendo presente che all'inizio dell'anno è bene accumulare ed esercitare un certo numero di argomenti prima di far eseguire prove, mentre alla fine del semestre è meglio smettere, per lasciare spazio alle prove delle materie che hanno meno ore settimanali.

— la scala delle note, che deve precedere qualunque tecnica di valutazione, è oggetto oggi di una miriade di interpretazioni. A scopo puramente interlocutorio, propongo come base di discussione la scala seguente:

accertamenti	nota	osservazioni
non ha fatto niente	1	queste note devono essere accompagnate da una spiegazione delle cause dell'insuccesso
gravissimi errori, quasi niente di giusto, argomento non capito	2	
qualcosa c'è, ma troppo poco per essere sufficiente; c'è ancora qualche grave errore	3	
argomento capito nelle sue linee essenziali; ci sono errori ma non gravi	4	
argomento capito, c'è qualche errore non grave	4½	note buone: a questi livelli la correzione deve farsi più pedante.
bene, ma non perfetto.	5	
perfetto	6	Dovrebbe essere accompagnato da un complimento, ad esempio «buon lavoro»

### 6. Sull'uso del libro di testo

Il libro di testo dev'essere a mio parere uno strumento di comodità, di sicurezza e di chiarezza.

Per il docente usare un libro di testo significa non avere più la preoccupazione di preparare dispense ciclostilate oppure di dettare appunti agli allievi. Significa anche essere più libero nella conduzione della lezione: il testo fornisce poi ordinatamente tutte le idee principali, quindi supplisce ad eventuali salti logici e dimenticanze avvenute durante la lezione.

Per gli allievi significa anche stimolo alla riflessione e alla ricerca.

Per l'insegnamento è un elemento unificante: più docenti che adottano lo stesso testo finiscono per uniformare almeno il linguaggio.

È però necessario che sia usato come si deve. I docenti devono leggerlo critica-

mente prima dell'inizio della scuola e prevederne il modo di usarlo. Durante le esercitazioni in classe gli allievi devono essere spinti a sfogliarlo, a spremerlo, se necessario. È necessario che in IV e V gli allievi imparino ad adoperare un testo in modo autonomo. Una delle lacune più evidenti che si riscontrano nei nostri giovani sul piano dello studio è proprio quella di non saper servirsi di un testo.

Comunque ogni testo ha forzatamente le sue lacune, soprattutto se confrontato con un insegnamento spigliato. Quindi il docente sentirà il bisogno di completarlo con delle note sue personali, addirittura di cambiare un capitolo. All'uopo si può far redigere dagli allievi un quaderno delle note.

Per dare un'idea, ecco i titoli di qualche nota che ho dettato nella mia quarta dello scorso anno:

- Calcolo numerico... ad alto livello
- Forma mista di una frazione impropria
- Il bisticcio dei segni
- Strategia per la soluzione di un'equazione in Q
- Divieto di dividere per zero
- La moltiplicazione «in croce»
- Una semplificazione curiosa
- Teorema generale sulle isometrie

Queste note possono essere concordate con gli allievi ed è bene che siano scritte in un linguaggio più familiare di quello del testo.

Vi possono essere note che scrivono solo certi allievi, altre invece che tutti devono scrivere.

Sarebbe opportuno controllare ogni tanto lo stato di questo quaderno: può dare delle indicazioni complementari sul comportamento dell'allievo.

Però il libro di testo non deve assolutamente essere né causa di cristallizzazione, né freno della ricerca. Perciò è auspicabile che i docenti contribuiscano all'aggiornamento e al perfezionamento del testo, se possibile in collaborazione con l'autore.

Gianfranco Arrigo

#### REDAZIONE:

Sergio Caratti  
redattore responsabile  
Marie Luisa Deicò  
Diego Erba  
Franco Lepori  
Giuseppe Mondada  
Felice Pelloni  
Antonio Spadefora

#### SEGRETERIA:

Wanda Muriello, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

#### AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pazzoli, 6648 Minusio  
tel. 093 33 46 41 — c.c.p. 65-3074

#### GRAFICO: Emilio Rissone

#### STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA  
6500 Bellinzona

#### TASSE:

abbonamento annuale  
fascicoli singoli

fr. 10.—  
fr. 2.—