

# SOLLA STICINESE

## Per lo sviluppo della politica universitaria cantonale

Commento al documento «Analisi e proposte per lo sviluppo della politica universitaria cantonale» presentato recentemente dal Dipartimento della pubblica educazione. Due sono le soluzioni universitarie suggerite dal documento dipartimentale: l'istituto universitario o l'università vera e propria.

## Cooperazione internazionale nell'ambito dell'educazione

Sintesi della conferenza europea sull'insegnamento a distanza, organizzata dall'Unesco. Aspetti trattati: le nozioni fondamentali, la cronistoria e l'inserimento nel contesto europeo dell'insegnamento a distanza.

## Una scala per raggiungere il cielo

*di Ivo Monighetti*  
Alcune considerazioni su un nuovo strumento didattico: il quaderno di accompagnamento al Calendario di prevenzione 1992.

## Lo psicologo-consulente: brevi considerazioni su un'esperienza pilota con-

## dotta durante 3 anni al Liceo di Mendrisio

*di Pierre Kahn*  
Attività e compiti di una nuova figura professionale: lo psicologo-consulente

## Convenzione europea delle lingue regionali o minoritarie

*di Christoph Flügel*  
Presentazione e osservazioni sul progetto di una nuova convenzione del Consiglio d'Europa riguardante le lingue regionali o minoritarie. In attesa di un'eventuale accettazione della Convenzione europea da parte della Svizzera, vengono espresse alcune constatazioni concernenti lo statuto della lingua italiana in Svizzera.

## I bambini con basso rendimento scolastico devono rimanere in disparte?

Risultati di un'indagine esperita per analizzare i fattori che influenzano o meno l'impopolarità dei bambini con basso rendimento scolastico.

## Glossario di matematica per la scuola media

Un nuovo prezioso strumento di consultazione per i

docenti di matematica e di scienze naturali delle scuole medie cantonali.

## Nuovi materiali didattici per l'insegnamento del francese in prima media

*di Paolo Baiano e Carlo Boffa*  
Due i fascicoli prodotti dal «Gruppo di lavoro francese SM»: «Introduction à l'écrit» e «Activités complémentaires de fin dossier». Interessanti proposte di modelli di attività per l'avviamento dell'espressione scritta e per la verifica delle conoscenze e delle competenze linguistiche degli allievi.

## L'Atlante dell'edilizia rurale in Ticino

Presentazione dell'Atlante dell'edilizia rurale in Ticino: le sue finalità e i suoi contenuti.

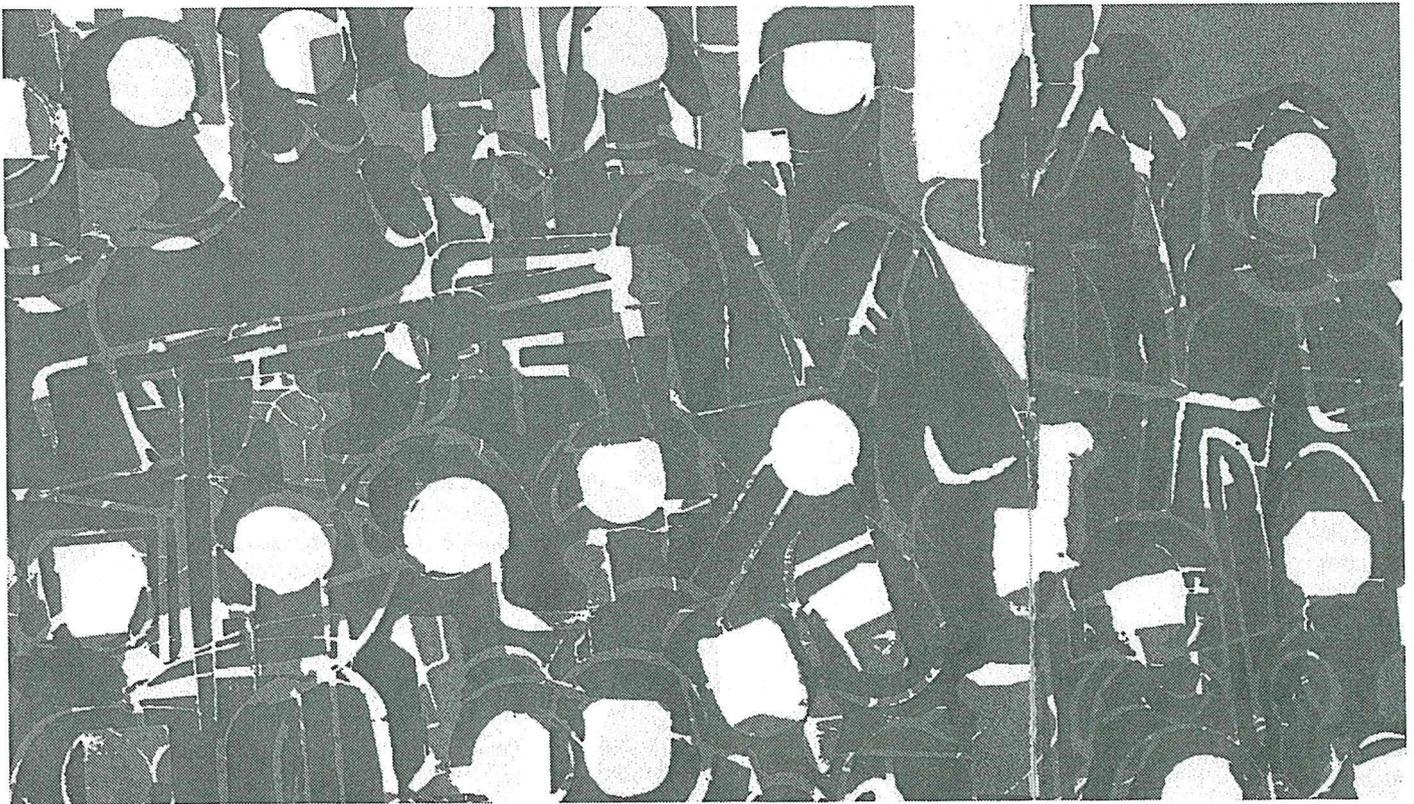
## Segnalazioni

*Amleto Pedrolì: Fabio SOLDINI, «Negli svizzeri»*

*Pierre Codiroli: AA.VV., «Dizionario delle letterature svizzere»*

## Comunicati, informazioni e cronaca

HAP Grieshaber - Gli accademici.



## Per lo sviluppo della politica universitaria cantonale

La recente presentazione da parte del Dipartimento della pubblica educazione del documento «Analisi e proposte per lo sviluppo della politica universitaria cantonale» ha riattivato il dibattito attorno a questo tema, oggetto in precedenza di articoli e di contributi da parte di vari esponenti del mondo accademico e di quello politico.

Un merito va riconosciuto al documento dipartimentale: quello di aver posto in modo corretto e pragmatico i termini del problema, definendo gli obiettivi da perseguire, chiarendo le condizioni per la loro realizzazione e indicando gli approfondimenti necessari ad una migliore conoscenza e valutazione della situazione.

Il Canton Ticino, con i suoi 4000 studenti, ha uno dei tassi più elevati di scolarizzazione universitaria in Svizzera (12,2% rispetto alla media Svizzera dello 10,6%). In questa classifica solo Zurigo, Basilea, Ginevra e Zugo precedono il nostro cantone.

Si può quindi affermare che l'assenza di università in Ticino non ha penalizzato i giovani ticinesi dall'intraprendere studi universitari. A questo positivo risultato hanno contribuito in modo decisivo le riforme scolastiche del settore medio e medio superiore e la politica di democratizzazione degli studi promossa con lungimiranza dalle autorità politiche negli ultimi decenni (regionalizzazione delle sedi scolastiche, assegni e prestiti di studio, ecc.).

Accanto all'evoluzione quantitativa degli studenti altri importanti cambiamenti sono intervenuti o stanno per essere attuati nel panorama universitario svizzero ed europeo. Innanzitutto va rilevato come proprio nelle immediate vicinanze del nostro cantone si sono sviluppati nuovi insediamenti universitari (Varese e Como), in Europa si sono diffuse nuove forme d'insegnamento e di università (Open University, ricorso massiccio alla telematica e alla trasmissione via satellite di corsi programmati, ecc.), si stanno avviando interessanti iniziative per accentuare la mobilità degli studenti (con il programma «Erasmus» si incrementa la presenza di studenti stranieri nei vari atenei nazionali), le varie università hanno difficoltà ad accogliere i nuovi

studenti (da qui la necessità di una ridistribuzione degli effettivi fra i vari atenei e la creazione di università decentralizzate).

Quali conclusioni trarre da queste indicazioni?

Innanzitutto che la soluzione che si darà la Svizzera italiana non potrà prescindere dal collegarsi in modo funzionale al sistema universitario nazionale e a quello europeo, aprendosi così ad una realtà più ampia rispetto alla collocazione geografica di questa regione della Confederazione. In altri termini l'utenza della struttura universitaria non potrà essere costituita da soli studenti ticinesi, gli insegnanti non saranno solo ticinesi, gli sbocchi occupazionali non si riferiranno solo alla realtà economica del cantone, la lingua utilizzata nei corsi non sarà solo l'italiano. Se così non fosse, la struttura è destinata ben presto a spegnersi, venendo meno quelle indispensabili sinergie e stimolazioni che solo l'apertura e gli apporti esterni possono dare.

Due sono le soluzioni universitarie suggerite dal documento dipartimentale:

– **l'istituto universitario**, di dimensioni limitate, con un nucleo di insegnamento e di ricerca. Le attività dell'istituto potrebbero situarsi nell'area delle scienze umane, delle lettere, delle scienze storiche, dell'architettura, delle scienze dell'educazione, ecc.

– **l'università vera e propria**, con corsi di laurea in alcune facoltà (diritto, lettere, architettura ad esempio), frequentata nella sua ipotesi massima da 2000 studenti (di cui la metà circa ticinesi) e con un corpo accademico di 85 docenti. Costi di gestione: 47 milioni all'anno, di cui 28 a carico del cantone (a titolo di paragone per un liceo con 800 allievi si spendono ca. 13 milioni annui).

Quali indicazioni trarre dall'analisi svolta? Il documento del prof. Gerosa, delegato ai problemi universitari, le evidenzia in modo chiaro:

– impossibilità di realizzare una università completa (costi eccessivi, mancanza di un numero sufficiente di studenti, ecc.);

– la realizzazione di un'università limitata ad alcune facoltà rappresenta comunque un compito impegnativo



da «Uni Lausanne-Dossier».

tivo che necessita anche di un largo consenso delle forze culturali, politiche, economiche, ecc.;

– una struttura universitaria nella Svizzera italiana può giustificarsi solo quale contributo originale e complementare allo sviluppo della politica universitaria svizzera e transfrontaliera;

– qualsiasi realizzazione universitaria richiederà un impegno finanziario accresciuto al paese e dovrà, in ogni caso, essere accompagnata dal necessario e dall'urgente sviluppo, integrazione e coordinamento delle attività di ricerca presenti nel Cantone, collocandole in una rete aperta di interrelazioni universitarie.

Va ricordato infine che l'assenza di una struttura universitaria in Ticino non ha impedito al cantone di promuovere una politica universitaria.

Dopo il rifiuto nel 1986 del progetto di Centro universitario della Svizzera italiana (CUSI) si sono sviluppate iniziative intese a creare in Ticino centri di ricerca in collaborazione con le università (Centro svizzero di calcolo scientifico, Centro seminario del Monte Verità, Istituto Dalle Molle, Centro di Biologia alpina, ecc.), a rafforzare lo statuto scientifico degli uffici cantonali con attività prevalente di ricerca, a sviluppare attività d'insegnamento universitario nel Cantone (nella formazione di base e in quella continua) e a promuovere attività seminariali e congressuali.

(continua a pagina 28)

# Cooperazione internazionale nell'ambito dell'educazione

Si è svolta a Budapest, dal 2 al 5 maggio 1990, la conferenza europea sull'insegnamento a distanza, organizzata dall'UNESCO.

Per meglio informare coloro che s'interessano di tali problemi, vogliamo qui riassumere i temi discussi nella suddetta riunione.\*

## I. Nozioni fondamentali sull'insegnamento a distanza

Il termine «insegnamento a distanza» sta a indicare, oggi, un numero importante di forme diverse d'insegnamento a differenti livelli e contenuti, ma tutti caratterizzati dagli aspetti seguenti:

- la mancanza di sincronismo tra il processo d'insegnamento e quello d'apprendimento, poiché esiste una separazione sia spaziale che temporale tra il docente che produce il materiale d'insegnamento e il discente che lo utilizza, quasi sempre da solo, secondo un proprio ritmo;
- lo sviluppo di funzioni di supporto, di indirizzo e di sostegno pedagogico che tendono a sostituirsi al ruolo classico del docente nella formazione compresente;
- una comunicazione bidirezionale tra discepolo e docente, che si basa principalmente sullo straordinario sviluppo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione;
- la produzione centralizzata di materiale pedagogico, secondo un metodo quasi industriale, e relativa diffusione a un gran numero di allievi: fattori, questi, che permettono di realizzare economie non indifferenti;
- l'utilizzazione integrata dei vari media e delle nuove tecnologie d'informazione e di comunicazione;
- l'adattamento dei ritmi di formazione ai bisogni e alle capacità individuali del discente, tenendo conto delle sue condizioni di vita professionale, sociale e familiare.

## II. L'insegnamento a distanza: inizio e sviluppo

Dai suoi inizi, a partire dal lontano 1840, l'insegnamento a distanza ha conosciuto uno sviluppo e un successo di grande portata, spesso dimenticati dal grande pubblico. A livello mondiale, si stimava qualche anno fa che la popolazione dei discenti a distanza era di circa il 2% della popolazione scolastica nell'insegnamento primario, secondario e superiore, giovani e adulti compresi.

In Francia, ad esempio, 250.000 studenti, cioè uno studente su cinquanta, seguono i corsi del CNED (Centre National d'Enseignement à Distance), e se si totalizzano i discenti a distanza dei settori pubblici e privati, si ottiene una popolazione di circa 500.000 studenti. Nel Québec, il tasso di crescita annuale delle iscrizioni ai programmi della Direzione della Formazione a Distanza (DFD) è del 12%. Parallelamente a questa evoluzione si osserva uno spostamento dell'iniziativa in materia dell'IAD (insegnamento a distanza): rimasto appannaggio di istituzioni private fino al XX sec., esso è in seguito passato progressivamente al settore pubblico, e i corsi di insegnamento per corrispondenza ne sono il migliore esempio. Le iniziative statali in questo settore sono oggi preponderanti, viste anche le implicazioni politiche (v. Henri, Kaye - *Le savoir à domicile* - 1985). In questo ordine di idee, rammentiamo che l'insegnamento a distanza si è sviluppato nei Paesi a forte tradizione sociale e «meritocratica», quali la Scandinavia, Inghilterra, Israele, Germania, Austria. L'Open University inglese, ad esempio, è nata da un'iniziativa politica di Harold Wilson, «impressionato dall'uso fatto negli USA e in URSS della televisione regionale, motivata dal desiderio di stabilire una piattaforma politica per una rivoluzione tecnologica e sociale» (GREP, *Le dispositifs d'enseignement public à distance* (EAD) agricole: le C.N.P.R., 1988:70).

Oggi, le finalità universalmente riconosciute ai sistemi d'insegnamento a distanza sono le seguenti: vincere la

distanza, rispondere ai nuovi bisogni socio-educativi, sintonizzare al massimo i parametri del binomio «mobilità professionale - qualificazione», responsabilizzare l'apprendimento e abbassare i costi unitari per studente. Si comprende meglio il successo di questo nuovo modo di informazione se si considerano le nuove realtà socio-economiche a partire dagli anni '60-'70, e cioè:

- la crescente pressione esercitata sui governi da parte dei fruitori;
- l'evoluzione delle esigenze del mercato del lavoro in materia di formazione professionale continua e/o di perfezionamento individuale;
- l'evoluzione estremamente rapida delle conoscenze, soprattutto nei settori tecnologici;
- il crescente bisogno di accesso a una informazione sempre più importante e diversificata, ove la consultazione e la discussione abbiano il sopravvento sull'acquisito;
- la necessità economica di ridurre i costi dell'educazione;
- lo sviluppo di nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

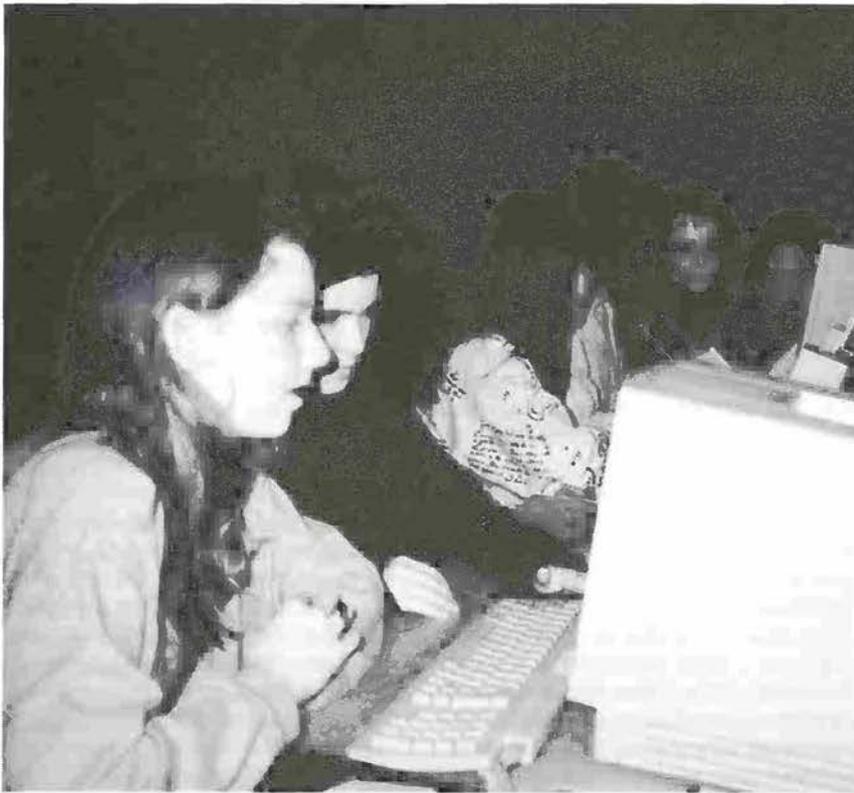
A questo proposito occorre sottolineare che gli sviluppi dell'insegnamento a distanza sono sempre stati legati a quelli dei mezzi di comunicazione e di diffusione dell'informazione: ad esempio la nascita dei corsi per corrispondenza, nel 1840, è contemporanea all'invenzione del francobollo.

Sarebbe però errato considerare che la formazione a distanza abbia conosciuto uno sviluppo importante solo

Allievi di 3B/3D della scuola media di Losone 1.



\* Per informazioni ulteriori rivolgersi all'Ufficio federale dell'Educazione e le Scienze - Berna - Wildhainweg 9.



Allievi di 3B/3D della scuola media di Losone 1.

nelle regioni ove le distanze geografiche sono importanti. Evidentemente la nozione di distanza è e resta la caratteristica dell'IAD, ma si tratta di un'accezione a largo spettro, riguardante i tre seguenti aspetti: distanza spaziale, temporale e psicosociale. L'IAD libera i fruitori dell'insegnamento da condizioni spaziali e temporali in quanto essi non devono essere presenti nel medesimo tempo e nelle stesse aule degli insegnanti. La distanza «fisica» è concretizzata nella lontananza dell'istanza da dove emanano l'iniziativa e la formazione: l'istituto, i docenti, i gruppi di docenti, il discente stesso; ma anche attraverso il luogo ove si realizza l'apprendimento, più o meno vicino al domicilio del discente. Essa è determinata dal grado di accessibilità alle fonti d'informazione e ai mezzi di formazione (cassette videotex, micro-ordinatori, laboratori, ecc.). La distanza «temporale» è soprattutto la libera scelta dell'orario: ciò significa libertà per il discente di gestire il tempo di formazione secondo la propria disponibilità, quindi all'infuori della costrizione del rigido orario scolastico dell'insegnamento diretto. Questo elemento è molto importante quando si tratta di formare persone che hanno un'attività profes-

sionale legata a un orario fisso, o di reinserire nella produzione persone dopo un periodo di inattività.

La distanza «temporale» significa pure la libertà per ciascuno di assimilare i contenuti, d'imparare la materia, di lavorare e di esercitarsi secondo il ritmo personale: libertà di imparare in una temporalità propria, adattata ai propri bisogni, alle proprie capacità e alle proprie esigenze esistenziali. La distanza «temporale» è infine il tempo di comunicazione, cioè il tempo occorrente a ogni domanda del discente per avere la risposta dell'istituto, del docente, o dei compagni; e anche il lasso di tempo necessario per la correzione dei compiti, sia pure su basi informatiche, come avviene nel Québec.

Nella sua terza concezione, la distanza è pure l'insieme degli ostacoli pedagogici, economici e sociali: l'età, lo status dell'impiego, le formazioni precedenti, eventuali scacchi subiti, il rifiuto di un iter scolastico regolare, ecc. Ecco perché l'iter scolastico normale può essere una struttura inadatta a taluni individui, inefficace e insopportabile.

Un aspetto significativo di questo modo di apprendimento va visto nel nuovo tipo di approccio all'istruzione, rispetto al normale iter scolastico,

da parte dei fruitori dell'IAD. Ciò in pratica significa poter reinserire nello studio un potenziale umano che prima, nella struttura scolastica normale, era stato messo in disparte. E questo è certamente uno degli scopi fondamentali della Tele-Università, come ad esempio quella del Québec.

### L'insegnamento a distanza nel contesto europeo attuale

Nell'attuale contesto europeo, questi fattori d'evoluzione diventano ogni giorno più pressanti: infatti i programmi multimediali non cessano di interessare sempre più vaste cerchie di popolazione giovanile.

Per questo, la Commissione della Comunità Europea considera la formazione a distanza come una delle principali risposte alle esigenze dello sviluppo e della competitività dei Paesi membri (CCE Dist. Educ. and Training, Comm. Staff Working Paper, SEC (90) 479, Bruxelles 1990). La CEE offre un importante sostegno a tutte le iniziative che vanno in questa direzione, sia che si tratti di programmi specifici come, DELTA, COMETT, ERASMUS, EUROTECNET, oppure di progetti europei quali Channel-E, EuroPACE, EuroSTEP, SATURN.

Il programma COMETT (Community Programme in Education and Training for Technology) ha per obiettivo la formazione del personale delle imprese che si occupano dello sviluppo industriale e tecnologico. E' particolarmente consacrato allo sviluppo dei mezzi multimediali di formazione a distanza: 2.500 ore di corso sono state prodotte nell'ambito del COMETT 1 (1987-89), mentre per il COMETT 2 si potrà disporre di un pacchetto di 300 milioni di écus per gli anni 1990-94.

Il programma DELTA (Developing European Learning through Technological Advance) ha per obiettivo l'applicazione delle tecnologie avanzate dell'informazione e delle telecomunicazioni nell'ambito della formazione e dell'educazione. Mira allo sviluppo delle tecnologie dell'apprendimento, all'elaborazione di attrezzature e infrastrutture per la formazione a distanza. Il programma per gli anni 1989-91 ha beneficiato di un contributo della CEE di 20 milioni di écus. Le università aperte europee hanno partecipato a 12 dei 30 progetti finanziati in questo ambito. Della mobilità transeuropea per l'in-

segnamento superiore si occupa il programma TEMPUS (Trans-European Mobility Scheme for University Studies): da una parte tratta la formazione e il riciclaggio di insegnanti dall'altra tratta la formazione di studenti e adulti. Esso permette la partecipazione indiretta dei Paesi del Centro Europa e dell'Europa orientale ai programmi europei, quali Comett, Erasmus, Lingua, come pure allo sviluppo uni-o multilaterale con gli Stati membri della CEE. Questo programma si rivolge ai Paesi che necessitano di aiuti economici (Polonia, Ungheria, ma altri Paesi vi potranno far parte). Per l'anno accademico 1990-91 sono stati stanziati 20 milioni di écus. ERASMUS (European Action Scheme for the Mobility of University Students) si occupa della cooperazione transfrontaliera nell'insegnamento superiore. Questo programma dà la possibilità a numerosi studenti di uno Stato membro di far riconoscere una parte del loro «cursus» effettuato in un istituto scolastico di un altro Stato membro.

Erasmus I (1987-1989) ha beneficiato di un pacchetto finanziario di 85 milioni di écus. Erasmus II, che si concluderà nel 1992, ha visto il suo budget portato a 192 milioni di écus. Il programma EUROTENET (Community Programme to promote Innovation in the Field of Vocational Training and Technical Change), di cui la seconda fase è iniziata nel 1990, ha visto svilupparsi una rete di 130 progetti sperimentali con largo scambio di esperienze a proposito di formazione a distanza nel settore della formazione professionale. Uno dei partner principali dell'Eurotenet è stata l'Open University inglese.

Per gli anni 1991-95 saranno messi a disposizione 5700 milioni di écus nell'ambito della CEE per il terzo programma di ricerca e sviluppo tecnologico. Posta principale di questo programma è quello delle «tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni» (2221 milioni di écus). Ciò perché si sa benissimo che la formazione a distanza dipende strettamente dallo sviluppo di questo settore, che beneficerà inoltre dello sforzo importante previsto per realizzare l'intercomunicabilità delle differenti reti telematiche, dei Paesi membri (380 milioni di écus).

Bastano queste cifre a dimostrare l'importanza che la nuova Europa intende dare alla formazione a distanza, in questi anni.

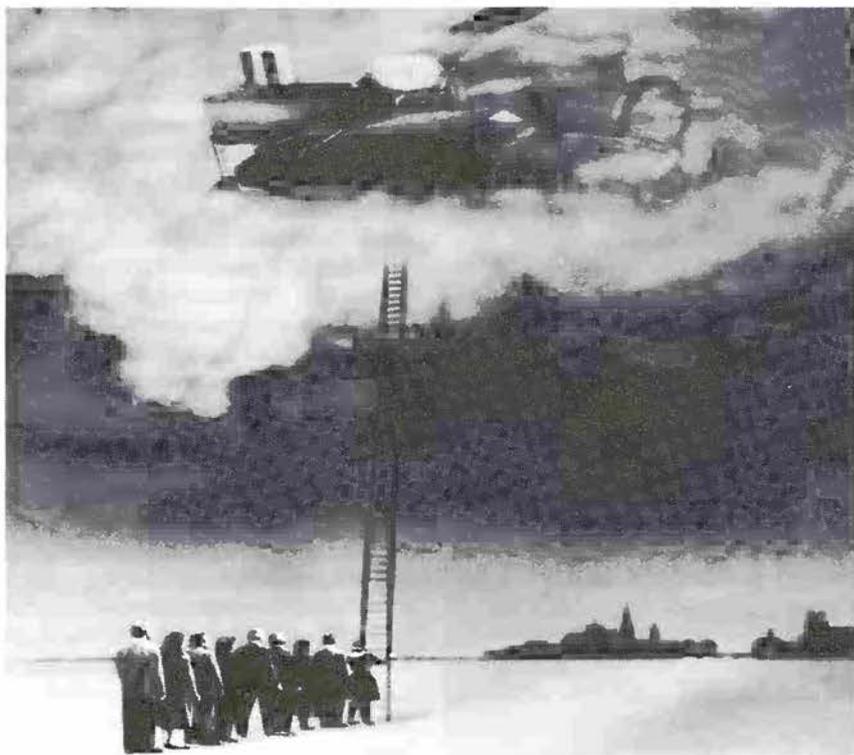
## Una scala per raggiungere il cielo

Grazie alla promozione congiunta dell'Associazione RADIX e del Dipartimento della pubblica educazione è ora disponibile la traduzione italiana del quaderno di accompagnamento al Calendario di prevenzione 1992, uno strumento didattico elaborato da un gruppo di studiosi per la città di Zurigo. Diciamolo subito: si tratta di un documento fatto come si deve, che ha il raro pregio di rivolgersi ai preadolescenti con un linguaggio semplice ma al tempo stesso preciso, adeguato ai temi delicati che vengono affrontati, in particolare il tema della prevenzione contro le sostanze stupefacenti. Partendo dalle immagini fotografiche del calendario, assai evocative e talvolta sospese tra realtà e sogno, che hanno la funzione di indurre diversi possibili percorsi di senso, l'insegnante può condurre la discussione con i ragazzi grazie a una serie di documenti a sostegno che vanno dalle riflessioni di alcuni infelici protagonisti a tavole esplicative e a tabelle statistiche relative ai consumi di droghe, sigarette e alcolici. Ma la cosa più sorprendente, per chi è avvezzo a sentir parlare delle dro-

ghe in termini quasi sempre moralistici, sta nella capacità di affrontare il problema attraverso un discorso che lascia molto spazio all'idea di piacere. L'interrogativo che in filigrana attraversa tutto il testo è quello di sapere se, in una società consumistica come la nostra, è ancora possibile godere della vita senza passare per le vie traverse e illusorie della droga, di tutte le droghe, comprese le bevande alcoliche. Una parola intorno alla quale si dipanano le varie, suggestive proposte è *desiderio*, secondo un'accezione che solo in parte ricopre quella di *bisogno*. Ed è proprio da questa distinzione che ci pare emerga la bontà della scelta pedagogica sulla quale si fonda tutta l'articolazione del quaderno di prevenzione. Il desiderio nasce da una mancanza che non potrà mai essere colmata dalla soddisfazione di un bisogno. I bisogni quali la sete o la fame possono essere soddisfatti bevendo o mangiando, ma i desideri no. Per una ragione molto semplice: la natura sostanzialmente simbolica del desiderio e il suo costituirsi come ricerca di qualcosa che è andato perduto. Sappiamo che il

*Le illustrazioni da pagina 5 a pagina 11 sono tratte dal Calendario 1992, RADIX-DPE.*

Da piccolo credevo di poter raggiungere il cielo con una scala lunghissima.





È ben equipaggiato per affrontare la vita?

simbolo è il risultato di una perdita, che ha quindi una funzione sostitutiva nella rappresentazione e nell'immaginazione dell'uomo. Far parlare i desideri non significa evidentemente soddisfarli nel reale, ma ritrovarli attraverso la parola creativa su un altro piano di «soddisfazione», che per comodità potremmo chiamare spirituale. Ma una spiritualità che, se così possiamo esprimerci, attribuisce al corpo, meglio alla corporeità lo spazio necessario per esprimersi. L'insieme delle attività che si propongono come «attenzione» al proprio corpo seguono il principio secondo cui la parola è liberatrice non nell'astrazione del concetto, ma nel calore dell'affetto da cui emerge. Ecco perché nel quaderno si propongono agli insegnanti situazioni di apprendimento orientate verso l'obiettivo di portare i ragazzi a riconoscere meglio i propri desideri personali, ad identificare quelli autentici districandoli da quelli indotti dalla pubblicità, dai falsi bisogni dai quali dipendono spesso i giovani e che non si riducono affatto alla categoria della tossicodipendenza. Ci sono altri falsi biso-

gni di cui occorre prendere coscienza, altri falsi idoli che spengono nella memoria la vera individuazione di un personale progetto di vita, che richiede sforzo di immaginazione e soprattutto l'impegno di comunicare con gli altri per capire se stessi. Una ricerca che porta ad interrogarsi sulla propria storia, anche sulle esperienze negative vissute nell'infanzia.

Nel quaderno si insiste molto sui ricordi dell'infanzia, sui momenti sorgivi di quelle modalità di comportamento che finiranno per orientare la vita futura di un giovane sospeso alla soglia dell'età adulta. Proprio per evitare giudizi sommari sulla tossicodipendenza si cerca di riportare i ragazzi alla genesi delle sfortunate vicissitudini che possono stravolgere un'esistenza, confinandola nei pressi della morte. Capire prima di giudicare, sembra essere il motto del quaderno. Ma per capire occorre imparare a ricordare. In questo senso la scommessa degli autori è difficile, in quanto la preadolescenza è una stagione ancora forse troppo a ridosso dell'infanzia, è nel contempo un luogo dove lo sguardo è più proiettato in avanti,

verso litorali di conoscenza e di autoaffermazione che male sopportano le dipendenze infantili.

Dar parola alle passioni è un altro filone percorso dal quaderno. L'amore, ma anche la rabbia, la tenerezza ma anche l'aggressività, le passioni sono il tessuto sul quale si iscrive un proprio modo d'essere e si configura la ricerca di una propria identità. Le passioni non si possono esorcizzare solo nel nome della rinuncia o della necessaria sofferenza. Occorre farle vivere, se possibile nel tenore, ancora una volta, della parola creativa, ma anche nell'approfondimento dei loro significati. Le indicazioni didattiche sono talvolta stupefacenti, come quella relativa alla comprensione del «sentimento» della rabbia. Si dice nel quaderno: «Organizzate con la classe una passeggiata a un ruscello. A gruppi, cercate di fermare il corso d'acqua. Osservate attentamente cosa succede. Quale gruppo è riuscito a fermare il ruscello? Per quanto tempo? Intravedete delle analogie con la rabbia?» e più sotto: «Non sempre la rabbia è sbagliata: immaginate delle situazioni nelle quali è giusto arrabbiarsi e agire di conseguenza. Provate a metterle in scena.»

Qualcuno, al cospetto di proposte come queste, potrebbe sorridere, pensando che la tendenza sia quella di riportare dei ragazzi preadolescenti a situazioni ludiche che non appartengono più a questa stagione della vita. Noi crediamo invece che possono avere un significato puntuale per l'osservazione e l'auto-osservazione in situazioni potenzialmente portatrici di conflittualità e quindi rappresentative di stati d'animo pieni d'interesse per la descrizione e l'interpretazione.

Episodi come questi si ritrovano nel volumetto e possono dare lo spunto a un lavoro di riflessione psicologica, che raramente si esercita nella scuola, rinviandola, quando succede, al solo lavoro sui testi letterari. Partire da situazioni vissute per poterle decantare alla luce della riflessione di gruppo, può essere più efficace di quanto si pensi.

Tutto il quaderno può essere considerato come un'agile e simpatica introduzione a una disciplina che non fa parte del curriculum della scuola dell'obbligo: la psicologia! Perché non chiedere agli insegnanti di utilizzarlo sotto questa luce?

Ivo Monighetti

# Lo psicologo-consulente: brevi considerazioni su un'esperienza pilota condotta durante 3 anni al Liceo di Mendrisio\*

## Cenni storici

Negli anni 1987 e 1988, il Dipartimento della pubblica educazione tramite l'Ufficio dell'insegnamento medio superiore, in collaborazione con il Gruppo operativo droga ed i servizi cantonali, vara un progetto cantonale, che diventerà in seguito una risoluzione del Consiglio di Stato.

Nasce così la figura del Consigliere psico-sociale, successivamente definito **Consulente psico-sociale**.

La Conferenza dei Direttori delle scuole medie superiori specifica che non si tratta di un nuovo servizio, ma di una nuova figura professionale che dovrebbe avere i seguenti compiti: valutare i problemi inerenti al consumo ed al traffico di sostanze stupefacenti; in comune accordo con le direzioni ed con i docenti, facilitare e mediare il contatto tra la scuola ed i servizi e/o enti già presenti sul territorio (es: magistratura, polizia, istanze pedagogiche o terapeutiche).

Un accordo tra il Dipartimento della pubblica educazione e il Dipartimento delle opere sociali stabilisce che il ruolo di consulente psico-sociale sarà assunto dai Direttori dei settori psichiatrici dell'Organizzazione Socio-Psichiatrica e, di conseguenza, nascono 3 consulenti psico-sociali rispettivamente per i settori del Mendrisiotto, del Luganese e del Locarnese-Bellinzonese.

I consulenti psico-sociali entrano in funzione all'inizio dell'anno scolastico 1988/89.

Prima di questo inizio ufficiale, un'ottima collaborazione tra la direzione del Liceo di Mendrisio ed il consulente psico-sociale del Mendrisiotto porta ad un'ulteriore elaborazione, non prevista dal Consiglio di Stato, che propone la creazione di una figura professionale comple-

mentare al consulente psico-sociale: lo **psicologo-consulente**.

Anch'egli avrà in parte un ruolo simile a quello del consulente psico-sociale: depistare e poi facilitare il contatto tra gli allievi e i servizi esterni alla scuola, già presenti sul territorio.

Esistono però delle differenze tra il consulente psico-sociale e lo psicologo-consulente: innanzitutto lo psicologo-consulente è a disposizione degli allievi e non della direzione e/o degli insegnanti; d'altra parte egli non decide insieme alla direzione del Liceo «l'invio» dell'allievo presso un servizio presente sul territorio, ma valuta questa possibilità esclusivamente con l'allievo.

Nasce così, in breve tempo e come esperimento nuovo in Ticino, la consulenza di uno psicologo al liceo; una persona che, come vedremo in seguito nell'articolo, entra nelle scuole medie superiori unicamente e specificatamente a disposizione degli allievi.

Mi sembra importante sottolineare un altro aspetto da non sottovalutare, per meglio capire la nascita del consulente psico-sociale e quella successiva dello psicologo-consulente: se da una parte, come già accennato, c'era un preciso desiderio espresso dalla Conferenza dei Direttori delle scuole medie superiori, ulteriormente ripreso ed ampliato dalla direzione del Liceo di Mendrisio; d'altra parte, queste nuove figure venivano ad inserirsi in un contesto scolastico privo di persone o di servizi idonei per questa funzione.

In effetti, il Servizio di sostegno pedagogico interviene nelle scuole materne, elementari e medie, ma non fornisce prestazioni al liceo e/o alle scuole professionali.

In pratica le istanze scolastiche si sono rese conto che una fascia particolarmente importante come quella degli adolescenti rimaneva scoperta. I professionisti che hanno un contatto con questi/e ragazzi/e sanno bene che l'adolescenza rappresenta una delle tappe più difficili e tormentate

dello sviluppo psico-affettivo dell'essere umano ed in tal senso le scuole medie superiori hanno voluto un appoggio per poter rispondere nel modo il più adeguato possibile alle problematiche espresse dai loro ragazzi/e.

## Periodo preso in considerazione

Durante i tre anni scolastici 1988/89, 1989/90 e 1990/91, i tre direttori dei settori psichiatrici hanno operato in qualità di consulenti psico-sociali.

Nel medesimo periodo, il sottoscritto ha lavorato come psicologo-consulente presso il Liceo di Mendrisio. Questa esperienza dello psicologo-consulente, poi sperimentata nel Locarnese ed attualmente agli inizi nel Luganese e nel Bellinzonese, è molto recente, ma mi sembrava comunque interessante proporre all'attenzione generale le prime osservazioni scaturite da questo lavoro, per poi suscitare un dibattito più generale a proposito dei nostri adolescenti, dibattito che occupa e preoccupa anche gli uomini politici e non soltanto quelli del nostro Cantone.

Per ovvi motivi di competenza, in quest'articolo presenterò l'esperienza dello psicologo-consulente, tralasciando volutamente i risultati e le osservazioni che hanno contraddistinto il lavoro del consulente psico-sociale.

Mattia V., 19 anni, tossicodipendente: «A 6 anni volevo diventare un grande portiere».



\* Questo lavoro sarà presentato al secondo congresso internazionale della Società Italiana di Psicologia e Psicoterapia relazionale («L'adolescente e i suoi sistemi») che si terrà dal 9 al 12 aprile 1992 a Rimini.

## Esigenze iniziali dello psicologo-consulente per creare un contratto chiaro e funzionale con tutte le parti in causa

### Psicologo-consulente a disposizione degli allievi

Uno degli elementi importanti di questa esperienza e che definirei forse anche il più originale (diversi colleghi italiani chiedono informazioni su questa esperienza, apparentemente non ancora in atto nella vicina penisola) è quello di aver definito con una certa «rigidità» e «fermezza» che la consulenza dello psicologo era destinata esclusivamente agli allievi.

Questa regola ha concretamente significato che lo psicologo-consulente non ha mai avuto dei rapporti di lavoro con i docenti a proposito degli allievi e che i suoi rapporti con la direzione si sono limitati a dei contatti amministrativi (es: redazione di un rapporto scritto sulle attività dello psicologo durante l'anno scolastico, bilancio rispetto al quale non era assolutamente possibile risalire all'identità degli allievi visti durante le consulenze) o organizzativi (es: stabilire la griglia oraria degli incontri dello psicologo-consulente all'inizio

dell'anno scolastico con tutte le classi del liceo).

E' necessario sottolineare come questa regola, molto importante per stabilire un rapporto di fiducia con gli adolescenti e che ritengo fondamentale per raggiungere risultati positivi in un'esperienza quale la nostra, sia sempre stata rispettata dai docenti e dalla direzione.

La sempre possibile trasgressione della stessa, considerato il fatto che sia i docenti, sia la direzione debbano comunque risolvere dei casi di singoli allievi malgrado la presenza settimanale di uno psicologo nello stabilimento scolastico, è stata scongiurata e ciò grazie alle persone sopraccitate.

La direzione e i docenti hanno lasciato la libertà di scelta agli allievi, limitandosi unicamente a consigliare loro la consulenza presso lo psicologo, anche in situazioni dove reputavano veramente importante un intervento. Questi consigli della direzione sono sempre stati dati con grande tatto e nessuna forzatura, proprio per permettere agli allievi di farsi carico di problematiche o di preoccupazioni e di affrontarle eventualmente al momento secondo loro più opportuno, nella consulenza offerta dallo psicologo-consulente. Questo aspetto è molto importante perché indica il

passaggio dalla segnalazione da parte di terzi di un problema (che l'allievo può rifiutare perché potrebbe vederlo come non suo) ad una presa in carico e consapevolezza di una problematica, con la relativa ricerca di soluzioni da parte dell'allievo: l'**autosegnalazione**.

### Presenza dello psicologo-consulente

All'inizio dell'anno scolastico 1988/89, lo psicologo-consulente e la direzione decidono in modo arbitrario che la consulenza si terrà durante 2 ore settimanali in un giorno prefissato (lunedì) tra le ore 13.00 e le 15.00. Al di là della scelta del giorno e dell'orario, che comunque non potrà mai accontentare tutti gli allievi qualsiasi scelta venga fatta, mi sembra utile fare un commento su questa durata. In effetti questo lasso di tempo è stato mantenuto anche negli anni successivi, malgrado che alcuni dati, presentati qui di seguito, avrebbero potuto indurre a fare qualche cambiamento. Nei tre anni scolastici considerati, lo psicologo-consulente è sempre stato confrontato con delle settimane durante le quali nessun allievo si presentava alla consulenza. In altri momenti ha dovuto far fronte a settimane nel corso delle quali il numero di allievi che si presentavano era superiore al tempo a disposizione: lo psicologo ha comunque sempre dato la precedenza alla qualità della consulenza offerta e non al numero di allievi incontrati.

Attualmente le 2 ore settimanali sembrano sempre sufficienti, anche se non è da escludere un cambiamento nel futuro, se il numero di allievi richiedenti una consulenza dovesse aumentare. La mia esperienza in questo senso indica che, per svolgere un lavoro qualitativamente valido, lo psicologo-consulente può vedere al massimo due allievi per consulenza. E' quindi necessario prevedere almeno 1 ora per allievo.

### Luogo

La collocazione della sala di consulenza è un problema difficile da risolvere. Questa sala deve poter essere di facile accesso agli allievi e nel medesimo tempo un po' riparata dagli «occhi indiscreti».

Alcuni allievi non desiderano farsi vedere dai compagni o dai coetanei quando entrano nella sala di consulenza. Il maggior problema è costituito dal fatto che il liceo mette a disposizione una sala che non è stata

All'inizio c'erano i sogni...



concepita, dal punto di vista architettonico, per questa funzione e quindi, qualsiasi sala si possa scegliere, comporta comunque vantaggi e svantaggi.

La mia esperienza in questi tre anni di consulenza, mi porta attualmente a ridimensionare l'entità di questo problema: anche se, per alcuni allievi, la collocazione della sala di consulenza crea e creerà dei problemi tali da far rinunciare alla consulenza stessa, sono sempre più del parere che un allievo desideroso di parlare di un problema con lo psicologo-consulente possa sorpassare questa difficoltà. Mi sono reso conto, anche se all'inizio della mia esperienza presso il liceo pensavo esattamente il contrario, che l'allievo, nel momento in cui ha preso la decisione di sentire il parere del consulente, è molto più rapido dell'adulto nel cercare l'appoggio desiderato e nessun ostacolo (luogo, orario, ecc...) può rimettere in discussione la sua scelta. Quando l'adolescente ha preso la decisione, i problemi che noi adulti abbiamo cercato di risolvere per permettergli una miglior accessibilità alla consulenza, diventano dei pseudo-problemi.

Darò successivamente nell'articolo alcuni esempi emblematici a tale proposito.

#### **Informazione basilare minima data agli allievi**

In questo articolo, un capitolo completo sarà dedicato all'informazione data dallo psicologo-consulente agli allievi, con specifico riferimento agli anni scolastici 1989/90 e 1990/91. All'inizio del primo anno scolastico dell'esperienza (1988/89), gli allievi hanno ricevuto un'informazione minima ed ancora poco dettagliata sotto forma di un affisso presente sia sulla porta della sala di consulenza, sia all'albo degli allievi. Il contenuto riguardava alcuni punti già sopracitati (nome del consulente, appartenenza al Servizio medico-psicologico, luogo della consulenza, orari di permanenza e giorno della stessa). Inoltre venivano menzionate due informazioni di rilievo: la prima riguardava il segreto professionale, specificava che qualsiasi informazione data dall'allievo al consulente restava confidenziale e che il ragazzo/a avrebbe dovuto dare un suo accordo esplicito prima che questa potesse essere trasmessa a qualsiasi terza persona. La seconda specificava che non era necessario prendere un appuntamento

dallo psicologo per poter beneficiare della sua consulenza: quest'aspetto, che può sembrare apparentemente poco rilevante, è invece, secondo il mio punto di vista, un'importante marca di contesto, che permette di differenziare, dando una chiara informazione in merito, la consulenza dalla terapia. Riprenderò quest'argomento nel paragrafo seguente.

#### **Modello teorico. Demarcazione tra terapia e consulenza**

Il modello teorico che sta alla base dell'impostazione e poi del lavoro svolto dallo psicologo-consulente è quello relativo all'approccio sistemico-relazionale. Il contesto di quest'articolo non consente lo sviluppo dei concetti chiave di questo modello di pensiero, che per altro molti lettori già conoscono essendosi sviluppati sempre più anche nel nostro Cantone. Quest'esperienza all'interno del Liceo di Mendrisio ha comunque richiesto un adattamento di quest'approccio: è stato utilizzato nel contesto scolastico e non in quello terapeutico di un servizio psicologico territoriale; è stato utilizzato con dei singoli individui, mentre si ha tendenza ad usarlo con delle famiglie (storicamente, ma anche erroneamente, si è spesso considerato che l'approccio sistemico-relazionale è sinonimo di terapia familiare o è unicamente terapia della famiglia); infine, è stato impiegato in un contesto di consulenza e non di terapia.

Quest'ultimo aspetto è a mio avviso fondamentale per gli allievi e non solo puramente da un punto di vista formale. Analizziamolo più in dettaglio. Innanzitutto esso implica che non ci sarà, almeno all'interno della consulenza presso il liceo, una presa a carico terapeutica. Quando una persona, una coppia di genitori o una famiglia vengono a contatto con una struttura come il Servizio medico-psicologico, non sempre ma quasi, verranno seguiti nel tempo con scadenze più o meno regolari sancite da appuntamenti, creando così le premesse per un processo terapeutico. Questo processo avrà una lunghezza variabile, a seconda del modello teorico utilizzato dall'operatore e dalla problematica trattata.

Una delle caratteristiche riscontrate nella consulenza presso il liceo è stata l'utilizzazione, in molti casi, di una



Ti voglio bene davvero.

sola consulenza da parte di un allievo. Questa non è un'osservazione generalizzabile a tutti gli allievi, perché alcuni hanno deciso di tornare dallo psicologo-consulente (senza che questi ulteriori contatti fossero pre stabiliti nel tempo) durante l'anno scolastico, ma la maggior parte di essi si sono limitati ad una sola consulenza. Gli allievi che hanno beneficiato di un maggior numero di consulenze, ne hanno sommate due o tre al massimo, e questo dato ci indica palesemente una differenza tra la consulenza e il processo terapeutico. Chiaramente non si può a priori escludere un'altra ipotesi che farebbe pensare ad una scontentezza nei confronti dello psicologo-consulente, da parte degli allievi dopo un'unica consulenza. Come ben si sa, il processo di «joining» che regola le relazioni umane nel campo qui considerato è spesso delicato e sottomesso a delle variabili non sempre percettibili e controllabili. Alcune situazioni sono state seguite subito dal Servizio medico-psicologico: o perché lo psicologo ne vedeva l'indicazione o per scelta dell'allievo e/o della sua famiglia. Quest'osservazione mi permette di precisare il doppio ruolo rivestito dalla consulenza: un ruolo di «dépistage», con relativo invio dell'allievo e/o della sua famiglia a una struttura o a un ente già presente sul

territorio; un ruolo d'intervento e cioè di risposta ai problemi e/o agli interrogativi posti dall'allievo. E' importante specificare, sempre nel capitolo delle differenze tra consulenza e terapia, che comunque la consulenza può avere una valenza terapeutica e che nell'ottica sistemica-relazionale, la consulenza non è quasi mai considerata come risposta pedagogica o contesto nel quale si dispensano consigli. I recenti sviluppi negli studi dell'approccio sistemico-relazionale, condotti da alcune eminenti personalità, hanno posto l'accento sull'accresciuta utilità della consulenza. Essa permette, nel medesimo tempo, una risposta ai problemi posti ed anche l'eliminazione di una dipendenza o delega al professionista, spesso presente e pericolosa. Partendo da questi presupposti teorici, nel mio lavoro di psicologo-consulente ho sempre cercato di trovare una risposta alla problematica posta dall'allievo in termini di **co-costruzione**, intesa come cooperazione attiva ed interconnessa dell'allievo e del consulente nel cercare nuove vie, potenzialità inesplorate (già presenti nella storia e negli strumenti dell'allievo), utili a modificare la situazione presentatami.

L'approccio sistemico-relazionale è quindi stato, a mio parere, un utile strumento concettuale perché più di altri approcci teorici, che privilegiano generalmente un intervento terapeutico duraturo, meno flessibile, meno sensibile ai vari contesti d'applicazione e soprattutto creando una chiara dipendenza tra utente e professionista, permette di differenziare consulenza e terapia.

### **Comunicazioni tra il consulente e gli allievi, i genitori, i docenti e la direzione**

#### **Allievi**

Questo canale, particolarmente privilegiato dal consulente, sarà ampiamente descritto nei paragrafi seguenti.

#### **Genitori**

La comunicazione tra consulente e genitori (salvo rare eccezioni che si sono presentate soprattutto durante l'anno scolastico 1990/91) è sempre stata mediata dalla direzione del Liceo. In effetti, la direzione si è sempre incaricata, durante questi tre anni, di

fornire alle famiglie degli allievi delle informazioni riguardanti l'offerta di consulenza psicologica ai ragazzi/e.

#### **Docenti**

Come l'ho precedentemente sottolineato nell'articolo, nessuna comunicazione diretta a proposito di allievi è stata trasmessa dal consulente ai docenti e viceversa. L'unico scambio avvenuto, anche se sarebbe più opportuno parlare di osservazioni da parte dei docenti, ha avuto luogo alcuni mesi prima che questo progetto pilota avesse inizio. Durante un plenum dei docenti al quale hanno partecipato alcuni membri del Settore Psichiatrico del Mendrisiotto, e che aveva come scopo quello di presentare il lavoro del consulente psico-sociale e dello psicologo-consulente, alcuni docenti presero la parola dando la loro opinione in merito.

Alcuni di loro espressero un parere molto favorevole, giustificandolo con il fatto che era importante per gli allievi poter parlare con una persona formata e disponibile a rispondere alle loro problematiche. La formazione «prettamente» didattica ed il poco tempo a disposizione non pone i docenti nelle condizioni di poter svolgere questo compito supplementare. D'altra parte, altri docenti avanzarono dubbi sulla reale utilità di questo nuovo «servizio» offerto agli allievi: avrebbero potuto gli allievi esporre le loro problematiche ad un estraneo, poco in contatto con loro e quindi scarsamente informato sulla loro vita all'interno del contesto scolastico? Non è forse necessario «conoscere» una persona prima di esporle dei problemi anche molto personali? Infine, alcuni docenti si chiedevano se questa consulenza, in un liceo dove non esistono grossi problemi, non avrebbe contribuito a «crearne» artificialmente, per poi giustificare l'importanza.

#### **Direzione**

La comunicazione tra la direzione del liceo e lo psicologo-consulente è sempre stata diretta, chiara e permanente. Però, come già precedentemente accennato, è stata circoscritta a tematiche di ordine amministrativo. La direzione, comunque molto attenta alle tematiche sollevate dagli allievi, non è mai entrata in merito alla singola problematica di un ragazzo/a, rispettando pienamente l'autonomia degli allievi.

### **Informazione data dal consulente agli allievi**

Questo aspetto del lavoro del consulente, che in pratica ha sempre preceduto nel tempo, durante questi tre anni, la consulenza effettiva, è risultato molto importante. Sia la direzione, sia il sottoscritto, hanno espresso una grande enfasi rispetto a questa fase del lavoro, partendo dall'ipotesi che una buona informazione data agli allievi avrebbe favorito l'affluenza alla consulenza da parte loro. Per ben capire la qualità e la quantità delle informazioni trasmesse agli allievi, analizziamo separatamente i tre anni scolastici presi in considerazione.

#### **Anno scolastico 1988/89**

Per l'anno scolastico 1988/89, lo psicologo-consulente si limita a dare le informazioni già descritte nel paragrafo sulle esigenze iniziali del consulente, e che non riprenderò qui di seguito.

#### **Anno scolastico 1989/90**

All'inizio dell'anno scolastico 1989/90, si decide di dare un'informazione di base a tutte le classi del liceo. Lo psicologo-consulente si reca in ogni singola classe durante «l'ora di classe». Questa informazione di base riguarda le seguenti tematiche: spiegazione del contesto psichiatrico cantonale (settori psichiatrici, servizi presenti al loro interno, con l'accento posto sul Servizio medico-psicologico); ruolo dello psicologo nell'équipe del Servizio medico-psicologico ed altre figure che la compongono; attività dello psicologo; differenza tra terapia e consulenza; aspetti pratici della consulenza già considerati l'anno precedente (orari, luogo, segreto professionale, ecc...); differenza tra psicologo e psichiatra. Nell'ultima parte di questi incontri, si instaura una discussione tra consulente ed allievi partendo principalmente dalle domande poste da questi ultimi.

#### **Anno scolastico 1990/91**

Durante il mese di settembre 1991, viene distribuito a tutti gli allievi del liceo un breve rapporto dello psicologo-consulente, inerente ai dati e alle tematiche (trascritte in termini generici per evitare qualsiasi riconoscimento possibile di un allievo) rilevate durante le consulenze dell'anno 1989/90. Agli allievi di tutte le 1<sup>o</sup>, viene data un'informazione di base durante «l'ora di classe», già trasmessa

a tutti gli allievi l'anno precedente. Un cambiamento viene invece effettuato per le 2°, 3° e 4° liceo. Nel distribuire loro il rapporto sopraccitato, si aggiunge un foglio (che rimane anonimo e porterà unicamente, iscritta dal docente principale, la classe dell'allievo) dove i ragazzi/e rispondono con un «sì» o con un «no» ad una sola domanda, e cioè se desiderano un incontro di discussione con lo psicologo.

Se la loro risposta è affermativa, devono poi specificare le tematiche, i problemi, gli interrogativi che desiderano affrontare nell'ora durante la quale avverranno questi dibattiti.

#### Commento

In un paragrafo successivo, analizzerò le tematiche delle quali gli allievi desiderano parlare. Sulla base dei dati raccolti è possibile fare queste prime considerazioni:

– Su un insieme di 18 classi, comprendenti le 2°, 3° e 4° liceo, si tro-

va una maggioranza di classi (8) nelle quali gli allievi desiderano questi incontri informativi e di discussione, 5 classi nelle quali gli allievi sono ambivalenti rispetto a questi momenti (con un numero analogo di «sì» e di «no») e infine 5 classi nelle quali gli studenti sono contrari a queste discussioni. Aggiungiamo che gli allievi comunque desiderosi di avere l'incontro, ma appartenenti alle classi con una maggioranza di «no», sono stati raggruppati in un'unica ora creata per loro.

– Anche se la maggior parte degli allievi ha realmente dato un senso a questi incontri, dimostrando in parecchi casi delle notevoli capacità d'analisi rispetto alle problematiche espresse ed anche dei coinvolgimenti personali ed emotivi non indifferenti, non bisogna illudersi sulle motivazioni di alcuni «sì». D'altronde, molto onestamente, alcuni di questi allievi hanno chia-

ramente verbalizzato il desiderio di perdere un'ora di lezione!

– Questo lavoro è stato imponente, considerato che ho cercato nel limite del possibile di riprendere con ogni singola classe tutti gli argomenti enunciati, rinunciando di proposito a trattare un'unica tematica.

Gli allievi hanno largamente compensato con i loro interventi lo sforzo del consulente e devo dire di essere rimasto molto colpito da alcune discussioni durante le quali gli allievi, malgrado la presenza dei propri compagni, hanno parlato di esperienze e di dati molto personali, superando inibizioni, vergogne e paure che spesso attribuivano loro.

– Malgrado ci sembri impossibile convalidare o meno l'ipotesi iniziale e cioè che una buona informazione iniziale possa maggiormente «spingere» gli allievi a consultare, possiamo senz'altro affermare che questi momenti di discussione si sono rivelati preziosi e, se non altro, hanno contribuito alla «conoscenza pragmatica» del consulente mettendo alla prova le sue capacità di risposta alle problematiche espresse.

Questo aspetto a mio avviso è da prendere in debita considerazione.

Amilcare T., 21 anni: «Non c'è niente da fare, mi sento diverso dagli altri».



## Le consulenze

### Aspetti quantitativi

Gli aspetti quantitativi di questa esperienza sono riassunti nella tabella 1. Una prima lettura di queste cifre parla in favore di una sempre maggiore frequentazione della consulenza da parte degli allievi. Il numero di allievi che consulta non sembra direttamente collegato al numero dei giorni di presenza del consulente: si può formulare l'ipotesi che l'allievo desideroso di una consulenza la possa comunque ottenere. In nessuno di questi tre anni scolastici, gli allievi hanno consultato tutte le volte che ne era offerta loro la possibilità di farlo: durante un certo numero di consulenze non si presentavano allievi. Durante questi anni scolastici, in alcune rare occasioni, lo psicologo-consulente ha però dovuto chiedere a degli allievi di tornare la volta successiva essendo occupato con dei loro compagni. Nell'ultimo anno scolastico, ambedue i sessi (dato già presente per l'anno 1989/90) e tutti i livelli di studio sono stati implicati nelle consu-

Tabella 1  
Aspetti quantitativi

Variabili considerate	Anno scolastico 1988-89	Anno scolastico 1989-90	Anno scolastico 1990-91
1) Giorni di presenza del consulente del liceo	26	29	28 <sup>1/2</sup>
2) Giorni di consulenza effettiva	7	12	15
3) Numero di allievi che hanno consultato (anche più di una volta)	4	9	17
4) Sesso degli allievi	♀	♀ e ♂	♀ e ♂
5) Classi degli allievi che hanno consultato	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>

lenze. In generale sembrerebbe che le 3<sup>o</sup> e le 4<sup>o</sup> abbiano maggiormente beneficiato di queste consulenze. Per concludere vorrei citare alcune situazioni particolari non contemplate dalla tabella 1: una telefonata di una madre che desiderava un colloquio; una madre che viene alla consulenza per il medesimo motivo; alcune consulenze date direttamente al Servizio medico-psicologico (per scelta dell'allievo, per motivi d'urgenza o perché la famiglia è venuta direttamente al servizio pur conoscendo il mio nome attraverso la consulenza che do al liceo).

#### Aspetti qualitativi

Le tematiche portate dagli allievi durante le riunioni d'informazione, come i problemi affrontati dallo psicologo-consulente durante le consulenze effettive sono presentate e riassunte nella tabella 2. E' importante sottolineare che la maggior parte delle tematiche affrontate dallo psicologo durante le consulenze è presente anche nelle discussioni con gli allievi all'inizio dell'anno scolastico: non sono state riportate nella seconda parte della tabella 2, unicamente per questioni di spazio e per evitare inutili ripetizioni. Non mi sembra utile commentare gli argomenti che interessano e preoccupano gli allievi: la tabella 2 è sufficientemente eloquente.

Riprendendo uno degli scopi espressi dalla Conferenza dei Direttori delle scuole medie superiori, dal Gruppo operativo droga e dal Dipartimento della pubblica educazione, e cioè un'opera di prevenzione con un oc-

chio di riguardo alla tossicodipendenza, dopo tre anni d'esperienza, si può affermare che la tematica sopracitata riveste un ruolo marginale all'interno dei vari problemi sottoposti allo psicologo-consulente. In effetti pochi allievi vengono a parlare di una loro tossicodipendenza nel contesto di una consulenza data all'interno del liceo e se lo fanno è solamente dopo aver «sondato» attentamente la persona del consulente. Questa loro valutazione iniziale passa spesso attraverso altri problemi che sottopongono in prima istanza allo psicologo, riservandosi poi un ulteriore spazio per parlare della loro tossicodipendenza. Questa osservazione permetterebbe di formulare le seguenti ipotesi: se è vero che gli allievi hanno bisogno di conoscere e «analizzare» da vicino lo psicologo-consulente prima di utilizzare i suoi servizi, questo aspetto è ancora più appariscente quando si parla di una qualsiasi forma di tossicodipendenza. Se le autorità competenti, valutando scopi e soprattutto risultati, potrebbero essere parzialmente deluse da queste osservazioni, mi sembra comunque importante dare la parola agli allievi stessi e permettere loro d'esprimere un parere su questa consulenza. Durante questi tre anni scolastici, un certo numero di allievi ha valutato positivamente, da una parte, la discussione e lo scambio informativo avuto con lo psicologo-consulente e, d'altra parte, la possibilità di esprimere i propri problemi e soprattutto di avere un **parere** supplementare da qualcuno di estraneo ed esterno al loro contesto di vita (famiglia,

scuola e coetanei). Quando lo psicologo-consulente ha superato «l'esame degli allievi», sembrerebbero non esistere più barriere di sorta: lo psicologo può anche essere consultato e contattato al Servizio medico-psicologico; si può parlargli di situazioni problematiche che riguardano compagni e amici; lo si può contattare a domicilio e/o nel periodo delle vacanze scolastiche. Lo psicologo-consulente diventa un prezioso punto di riferimento sul quale si può contare e del quale ci si può fidare.

#### Considerazioni finali e prospettive future

Ripensando allo scetticismo espresso nel giugno 1988 da alcuni docenti prima dell'inizio di questo progetto pilota, mi pare possibile affermare che in parte le loro perplessità erano fondate.

In effetti se consideriamo i risultati raggiunti rispetto al problema della tossicodipendenza, si può senz'altro affermare che è molto difficile per un allievo parlarne con un estraneo e se lo fa, sarà solamente dopo un certo lasso di tempo ed in seconda o terza battuta. D'altra parte però, queste consulenze hanno messo in luce un bisogno degli allievi, che forse né i docenti, né i promotori di questa iniziativa sospettavano, più precisamente la necessità di parlare di preoccupazioni e di problemi non riguardanti direttamente le tossicodipendenze, ma facenti parte, con un peso forse più rilevante quanto a numero, del periodo specifico dell'adolescenza.

Vorrei ora aggiungere una mia osservazione personale, frutto di questa esperienza: uno dei maggiori pericoli per questi adolescenti è rappresentato dalla **somma** di tanti piccoli o grandi problemi che devono o desiderano risolvere **contemporaneamente**. Un esempio tipico è quello del ragazzo/a che ad una preoccupazione per l'andamento scolastico aggiunge una delusione sentimentale e dei conflitti o incomprensioni in famiglia. Questi problemi sono spesso concatenati anche se la loro cronologia è mutevole. L'ordine di apparizione è spesso poco rilevante, mentre il risultato di un tale accumulo è quasi sempre preoccupante, perché in circostanze favorevoli porta ad uno scoraggiamento con conseguente immagine negativa di sé, mentre nei casi più gravi, può portare a soluzioni più

radicali come i tentativi di suicidio. Queste osservazioni sono molto importanti: molti lettori saranno probabilmente portati ad enfatizzare maggiormente delle problematiche tali l'anoressia mentale e le tossicodipendenze. Se questi sintomi sono realmente molto gravi, costituiscono, in quanto a numero e a frequenza, una minoranza rispetto alle situazioni che definirei «multiproblematiche». Verrebbe quasi spontaneo concludere che una somma di «piccoli»

problemi (da «leggere» però con gli occhi degli adolescenti, perché il punto di vista degli adulti potrebbe sottovalutarli) ha una rilevanza maggiore rispetto ad un unico grave problema. Quanto al numero di situazioni presenti e osservabili, questa conclusione è sicuramente esatta e si può ipotizzare che sia dovuta ad una specificità del periodo adolescenziale: questi ragazzi/e non hanno ancora sviluppato, come invece poi gli adulti generalmente fanno, una capacità

ad affrontare, separatamente e stabilendo delle priorità, i vari problemi ai quali sono contemporaneamente confrontati.

Si tratta perlopiù di un problema «organizzativo» e non legato alla ricerca di strumenti adeguati per risolvere i problemi: quando lo psicologo-consulente può fungere «d'aiuto-organizzatore», gli allievi presentano delle risorse e delle capacità di problem-solving spesso superiori a quelle messe in mostra dagli adulti.

In conclusione, ritengo molto positiva l'esperienza pilota condotta dallo psicologo-consulente presso il Liceo di Mendrisio e penso che sia auspicabile un suo sviluppo, come in parte già sta avvenendo, anche nelle altre sedi delle scuole medie superiori del resto del Cantone. Dei risultati qualitativi possono però essere raggiunti unicamente a certe condizioni: conduzione dell'esperienza in tempi relativamente lunghi (una lettura dei risultati a breve termine comporterebbe a mio avviso un rischio, ovvero sia la formulazione di conclusioni parziali e non realistiche); una collaborazione chiara, precisa e durevole tra i vari partners (direzione, docenti, allievi, famiglie e psicologo-consulente) sin dall'inizio dell'esperienza, per permettere così ad ognuno di svolgere correttamente il proprio ruolo; gli scopi di queste consulenze offerte agli allievi non devono esclusivamente comprendere una «lotta alla tossicodipendenza», ma piuttosto la possibilità di operare nel campo della prevenzione in senso lato. Viste le problematiche esposte dagli allievi e soprattutto l'importanza attribuita dagli stessi al fatto che lo psicologo-consulente sia una persona **esterna** al contesto scolastico, sarà utile in futuro riflettere all'eventuale possibilità d'inserire questa figura anche nei livelli di studio che precedono il liceo. Una proposta di questo tipo solleva chiaramente parecchi problemi se si pensa, per esempio, alla presenza del Servizio di sostegno pedagogico nelle scuole materne, elementari e medie. Personalmente, al di là di questi reali problemi che richiederebbero sicuramente un'ampia e difficile riflessione sulla collaborazione tra professionisti e sulle reciproche competenze, penso molto utile trarre un'insegnamento da un'esperienza dove realmente abbiamo dato la parola agli allievi stessi.

Tabella 2

### Aspetti qualitativi

Problemi affrontati durante la consulenza	Temi discussi con gli allievi durante le riunioni d'informazione
<p><b>Scuola:</b> ansia per l'andamento scolastico, per alcune materie, per gli esperimenti, «abbandono» di una materia per delusione rispetto al docente.</p> <p><b>Problemi sentimentali:</b> delusioni, rotture, difficoltà nel creare relazioni sentimentali significative.</p> <p><b>Relazioni:</b> difficili o conflittuali con i compagni in classe, sentimento d'emarginazione, difficoltà relazionali in senso lato.</p> <p><b>Famiglia:</b> impressione di sentirsi poco ascoltati e capiti, conflitti con uno o più membri, problema di un altro membro della propria famiglia, educazione data dai propri genitori.</p> <p><b>Auto-valutazione:</b> auto-stima negativa, sentirsi male nella propria pelle, desiderio di maggior auto-controllo, effetto negativo del giudizio degli altri e paure correlate.</p> <p><b>Problemi gravi (dal punto di vista clinico):</b> tossicodipendenza, anoressia mentale.</p> <p><b>Vari:</b> richiesta d'informazione per ricerche, come poter aiutare gli altri in generale e in veste di educatore, informazione sugli studi ed il lavoro dello psicologo.</p>	<p><b>Psicologo:</b> problematiche che affronta in generale ed al liceo, metodi di lavoro, lunghezza degli interventi, risultati al liceo (qualità), esempi concreti di trattamento, quali problemi meritano di essere affrontati con lo psicologo, ruolo dello psicologo nell'insegnamento e nella società, perché si diventa psicologo.</p> <p><b>Insicurezza:</b> rispetto alle proprie capacità, come fare per accettare se stessi.</p> <p><b>Droga:</b> perché ci si droga, come aiutare un amico coinvolto dal problema.</p> <p><b>Esistenza:</b> il senso della vita, solitudine, il suicidio e le sue cause, cosa c'è dopo la morte.</p> <p><b>Adolescenza:</b> quali sono i maggiori problemi dell'adolescenza, come aiutare gli altri, per es. gli andicappati.</p> <p><b>Scuola:</b> come combattere lo stress derivante dalla scuola, relazione docente-allievo, orientamento scolastico e professionale.</p> <p><b>Sessualità:</b> come vivere la propria sessualità, differenze tra i due sessi, rapporto tra i due sessi, esibizionismo.</p> <p><b>Futuro:</b> come affrontare il dopo liceo e il mondo degli adulti, il peso delle responsabilità, quali problemi bisognerà affrontare.</p>

Pierre Kahn, psicologo

## Convenzione europea delle lingue regionali o minoritarie

In questi giorni tanto si parla della Comunità Economica Europea (CEE) e dello Spazio Economico Europeo (SEE) e si dimentica un po' quell'altro organo di cooperazione europea, il Consiglio d'Europa, a cui attualmente partecipano 26 democrazie europee fra le quali anche la Svizzera. Il Consiglio d'Europa è un organo al livello dei poteri nazionali centrali: i 26 parlamenti nazionali inviano i loro rappresentanti all'Assemblea Parlamentare (si ricorda che della delegazione svizzera presso l'Assemblea Parlamentare fanno parte anche i nostri due deputati ticinesi on. Fulvio Caccia e on. Massimo Pini); i 26 governi nazionali inviano i loro Ministri degli Affari Esteri al Comitato dei Ministri. Attualmente il Comitato dei Ministri è presieduto dal Presidente della Confederazione on. René Felber. Il Consiglio d'Europa non è però solo un luogo dove si discute, il Consiglio d'Europa e più precisamente il Comitato dei Ministri può prendere anche delle decisioni. Queste decisioni del Comitato dei Ministri possono avere la forma di *raccomandazioni* rivolte ai governi nazionali oppure quella di *convenzioni*, cioè di accordi giuridicamente vincolanti per gli stati firmatari che li ratificano. Sin dalla sua creazione nel ormai lontano 1949 il Consiglio d'Europa ha emanato un numero molto elevato di raccomandazioni nei vari campi della sua attività (diritti dell'uomo, affari sociali, educazione, cultura e sport, gioventù, sanità, patrimonio architettonico, poteri locali e regionali, affari giuridici). Ma anche la raccolta delle convenzioni di anno in anno diventa più ampia. La più importante convenzione europea è senza dubbio la *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* del 1950, firmata e ratificata dalla Svizzera nel 1974, che elenca le libertà e i diritti fondamentali e istituisce un meccanismo giuridico internazionale (la Commissione europea dei diritti dell'uomo e la Corte europea dei diritti dell'uomo) per la loro protezione. Nella costruzione dell'Europa è importante lo sviluppo economico, ma è altrettanto indispensabile assicurare alle società europee e ai cittadini che le compo-

no un adeguato sviluppo della dimensione culturale. E questo è lo scopo della *Convenzione culturale europea* del 1954, firmata e ratificata (con una riserva) dalla Svizzera nel 1962. E ora è pronto il progetto di una nuova convenzione del Consiglio d'Europa: la *Convenzione europea delle lingue regionali o minoritarie*. Un primo progetto è stato elaborato dalla Conferenza permanente dei poteri locali e regionali nel 1988. Questo progetto è stato approvato dall'Assemblea Parlamentare. In seguito, il Comitato dei Ministri ha deciso di istituire un Comitato di esperti conferendogli l'incarico di rielaborare l'intero progetto. Compongono il Comitato di esperti delegati di tutti gli Stati membri del Consiglio d'Europa (la Danimarca, l'Islanda, il Liechtenstein e San Marino finora non hanno inviato i loro esperti alle sedute del Comitato).

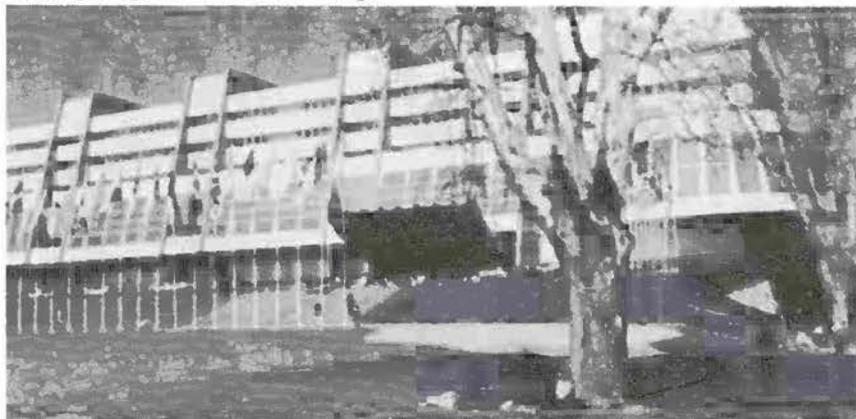
Il Comitato di esperti, dopo un lungo dibattito nella sua seduta del 24-26 aprile 1991, ha deciso che la Carta europea elaborata doveva prendere la forma giuridica di una convenzione e ciò per i seguenti motivi:

- solo una convenzione può rispondere alle aspettative degli Europei che parlano una lingua regionale o minoritaria;
- una raccomandazione non sarebbe uno strumento adeguato per un documento di un tale valore. Inoltre, una raccomandazione non avrebbe un effetto sufficientemente diretto sulla legislazione nazionale;
- la Carta europea, pur essendo originariamente concepita soprattutto

in funzione delle lingue regionali o minoritarie dell'Europa occidentale, è pure pertinente alla situazione delle nuove democrazie dell'Europa centrale ed orientale assillate da gravi problemi delle minoranze; solo in quanto convenzione internazionale, la Carta europea può avere lo statuto politico e la forza giuridica che le permettono di contribuire a questo compito cruciale, cioè di canalizzare le domande spostandole dal livello politico del nazionalismo e dei conflitti territoriali al livello culturale del riconoscimento della diversità. Non è un caso che anche i delegati dei nuovi Stati membri (Cecoslovacchia e Ungheria) si sono pronunciati a favore di una convenzione;

- la Conferenza permanente dei poteri locali e regionali dell'Europa e l'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa appoggiano fermamente l'idea di una convenzione;
- la Carta è basata sul sistema delle opzioni. Gli Stati firmatari potranno quindi scegliere fra varie opzioni le disposizioni che intendono rispettare. Questo sistema è già applicato in altre convenzioni in vigore (Carta sociale europea, Carta europea dell'autonomia locale) e non corrisponde alla natura di una raccomandazione;
- una convenzione, pur essendo uno strumento giuridico vincolante, è più flessibile di una raccomandazione. Infatti, una raccomandazione richiede l'unanimità dei voti espressi e si applica a tutti gli Stati membri, mentre una convenzione esige solo una maggioranza qualificata e nessuno Stato che ha delle difficoltà particolari è obbligato a ratificarla.

Entrata principale del Palais de l'Europe.



Quali sono le disposizioni principali dei 24 articoli del progetto di Convenzione europea delle lingue regionali o minoritarie e quali sono, nel caso di una ratifica svizzera, le possibili conseguenze per il nostro Paese? Il progetto di convenzione comprende, oltre ai preamboli, cinque parti:

- Parte I: Disposizioni generali (definizione di concetti importanti, impegni degli Stati firmatari, modalità della firma della convenzione, disposizioni di protezione già esistenti, ecc.).
- Parte II: Obiettivi e principi che gli Stati firmatari si impegnano a prendere come base della loro politica, legislazione e pratica nell'ambito delle lingue regionali o minoritarie.
- Parte III: Misure di protezione e di promovimento delle lingue regionali o minoritarie nella vita pubblica e, più precisamente, nei settori dell'insegnamento, della giurisdizione, delle autorità pubbliche, dei mass media, delle attività culturali, della vita economica e sociale e della cooperazione transfrontaliera.
- Parte IV: Applicazione della Carta (rapporti regolari degli

Stati sull'applicazione delle disposizioni della Carta, esame di questi rapporti da parte di un Comitato di esperti).

- Parte V: Disposizioni finali (firma, ratifica e entrata in vigore della convenzione, adesione di Stati non membri del Consiglio d'Europa).

Prima di entrare nei dettagli del nucleo della Convenzione che senza dubbio è costituito dalle parti II e III vanno però presentate e commentate le «disposizioni generali» (parte I) che per un'adesione della Svizzera sono di particolare importanza. Nell'articolo 1 si definiscono quattro concetti chiave della Convenzione: «lingue regionali o minoritarie», «territorio delle lingue regionali o minoritarie», «discriminazione», «lingue senza territorio».

- Come «lingue regionali o minoritarie» vanno intese le lingue
- «tradizionalmente praticate su un territorio da cittadini dello Stato che costituiscono un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione di questo Stato, e che sono
  - differenti dalla(e) lingua(e) ufficiale(i) di questo Stato. Non sono compresi i dialetti della(e) lingua(e) ufficiale(i) e le lingue dei lavoratori emigranti».

In base a questa definizione la Svizzera potrebbe applicare le disposizioni della Convenzione, semmai, al retoromancio; sarebbero in ogni caso esclusi l'italiano e il francese. L'articolo 3 della Convenzione contiene però l'esplicita precisazione che gli Stati firmatari possono decidere di applicare le disposizioni della Convenzione anche alle «lingue ufficiali meno diffuse». Nel quadro delle disposizioni generali della parte I della Convenzione, ogni Stato firmatario è libero di indicare le lingue alle quali intende applicare le disposizioni della Convenzione.

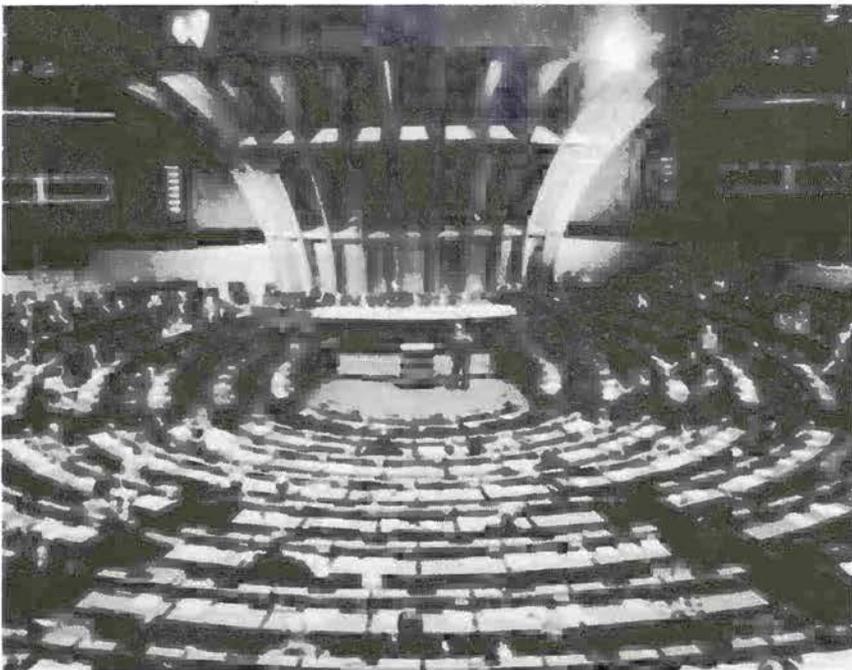
La Svizzera potrà quindi indicare nel suo strumento di ratifica non solo il retoromancio, ma anche l'italiano quali «lingue regionali o minoritarie» o «lingue ufficiali meno diffuse» ai sensi della Convenzione.

L'italiano, come lingua ufficiale della Confederazione, gode, almeno in teoria, di uno statuto di protezione superiore a molte disposizioni della Convenzione. L'articolo 4 precisa che le disposizioni della Convenzione non toccano le disposizioni più favorevoli già esistenti. Lo statuto dell'italiano nella Confederazione non sarà quindi indebolito dalla Convenzione, al contrario, l'italiano uscirà rafforzato, rafforzato soprattutto nella sua pratica.

Ogni Stato firmatario s'impegna, così stabilisce l'articolo 2, a prendere come base della sua politica, legislazione e pratica delle lingue regionali o minoritarie (nel caso svizzero comprese quindi anche le «lingue ufficiali meno diffuse») gli obiettivi e i principi elencati. Sarà quindi la Svizzera che firma, sarà quindi la Svizzera come Stato che si impegna formalmente a rispettare su tutto il suo territorio le disposizioni previste. In più, la Svizzera dovrà anche rendere conto ogni tre anni al Consiglio d'Europa delle misure prese in virtù delle disposizioni dell'articolo 7 (Obiettivi e principi).

Inoltre, ogni Stato firmatario è obbligato ad applicare le disposizioni dell'articolo 8 (Eliminazione di ogni forma di discriminazione) e un minimo di 35 paragrafi o capoversi scelti fra le disposizioni della parte III della Convenzione scegliendone almeno 3 dell'articolo 9 (Insegnamento) e 3 dell'articolo 13 (Attività culturali) e scegliendone almeno 1 di ognuno degli articoli 10 (Giurisdizione), 11 (Autorità pubbliche), 12 (Mass media) e 14 (Vita economica e sociale).

L'emiciclo: sala dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa e del Parlamento europeo.



Con questo sistema di scelta obbligatoria si vuole evitare che uno Stato firmatario possa escludere interi settori di attività. Così, ad esempio, uno Stato non disposto ad applicare almeno tre disposizioni nel campo vitale dell'insegnamento, non potrà firmare la Convenzione!

Ed ecco, in sintesi, questi «obiettivi e principi»:

- a) riconoscimento delle lingue regionali o minoritarie in quanto espressione della ricchezza culturale;
- b) rispetto del territorio delle lingue regionali o minoritarie;
- c) necessità di una ferma azione di promovimento delle lingue regionali o minoritarie;
- d) eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti dell'uso delle lingue regionali o minoritarie;
- e) promovimento dell'uso orale e scritto delle lingue regionali o minoritarie nella vita pubblica e privata;
- f) mantenimento e promovimento delle relazioni culturali fra le minoranze linguistiche dello Stato;
- g) insegnamento e studio delle lingue regionali o minoritarie a tutti i livelli appropriati;
- h) messa a disposizione di strutture che permettono lo studio della lingua regionale o minoritaria alle persone che pur risiedendo nel territorio della lingua minoritaria non la parlano ma vorrebbero impararla;
- i) promovimento di studi e ricerche sulle lingue regionali o minoritarie a livello universitario;
- j) promovimento, con misure appropriate, della comprensione reciproca fra i gruppi linguistici del Paese;
- k) promovimento di forme appropriate di scambi transfrontalieri fra lingue regionali o minoritarie praticate in due o più Stati sotto forma identica o analoga.

La Confederazione svizzera forse dirà che non è competente per applicare tutte queste disposizioni. Ma non è lo scopo di questa Convenzione europea di contribuire semplicemente al mantenimento dello status quo.

Se attualmente la Confederazione non dispone di queste competenze, allora queste competenze vanno create (cooperando, ovviamente, con i Cantoni)!

Di grande interesse per il Ticino sono poi le *misure di protezione e di pro-*

*movimento delle lingue regionali o minoritarie* elencate nella parte III della Convenzione e fra queste misure particolarmente quelle che concernono *l'insegnamento e le autorità pubbliche*.

L'articolo 9 della Convenzione (Insegnamento) comprende dapprima una serie di misure che concernono l'insegnamento delle lingue regionali o minoritarie nel loro territorio (nel caso dell'italiano quindi nel Ticino e nel Grigioni italiano) e un capoverso dedicato al promovimento di queste lingue nell'intero territorio dello Stato. Il primo capoverso di questo articolo concerne tutti i livelli di scuola, dalla scuola dell'infanzia fino all'università e l'educazione permanente nonché la formazione magistrale.

Per le misure da prendere nei singoli settori scolastici, di regola, sono proposte 3 o 4 varianti a scelta (la Svizzera potrebbe indicare, ad esempio, per la scuola elementare nella Svizzera italiana una variante e per lo stesso grado scolastico nella Svizzera retoromancia un'altra).

Esempio: Scuole postobbligatorie (art. 9, cpv. lc e ld)

- l'insegnamento è integralmente impartito in lingua minoritaria;
- una parte essenziale dell'insegnamento è impartito in lingua minoritaria;
- l'insegnamento della lingua minoritaria costituisce parte integrante del curriculum (la lingua minoritaria come materia d'insegnamento);
- è presa una delle misure precedenti se un numero sufficiente di studenti lo desidera.

Con la proposta di queste varianti si intende tener conto della situazione molto differente delle singole lingue regionali o minoritarie in Europa (dalla lingua curda in Turchia al basco in Spagna, dall'albanese in Italia al croato nel Burgenland austriaco, al tedesco in Ungheria e al lappone in Svezia!).

Se si considera unicamente la «protezione» delle lingue minoritarie, allora per tutti gli ordini e gradi di scuola andrebbe privilegiata la variante più «forte» (insegnamento integralmente in lingua minoritaria).

Se però si intende non solo proteggere e promuovere le lingue minoritarie, ma se si vuole nel contempo promuovere una vera educazione al plurilinguismo degna di questo nome, si dovrà pur porsi il quesito se è auspi-



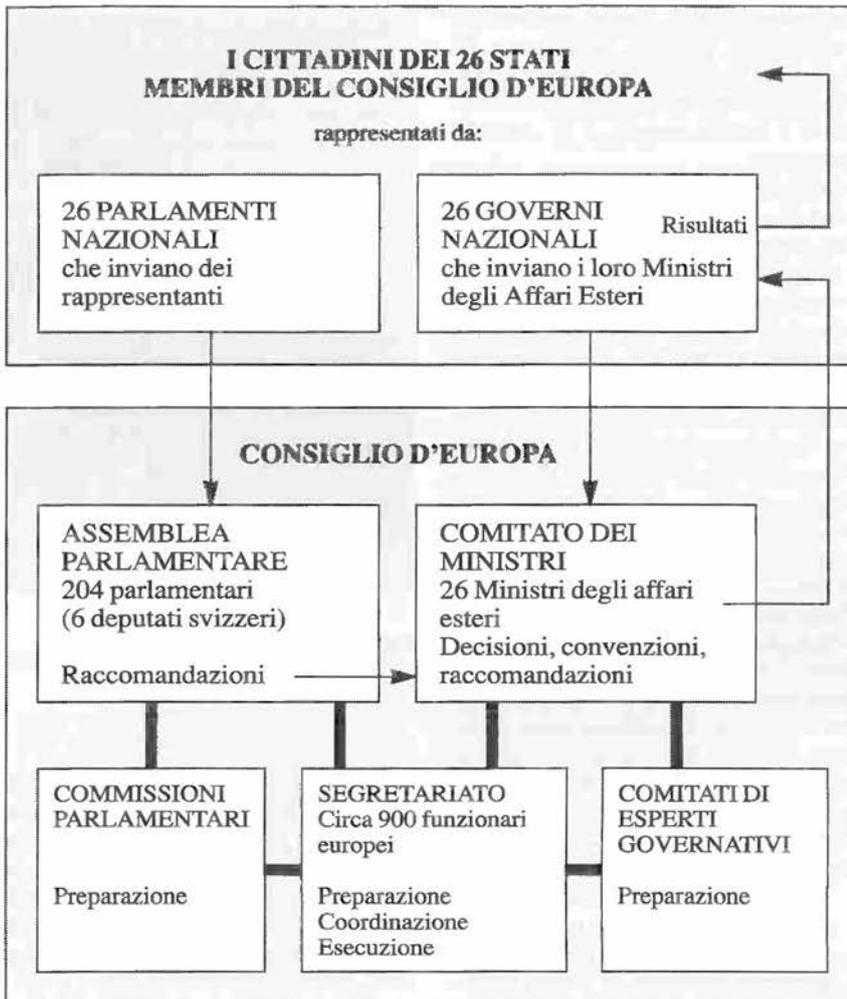
Bandiera europea.

cabile (per tutti gli ordini e gradi di scuola) privilegiare indistintamente la variante più «forte». In un'Europa multiculturale alla soglia del 2000, la più che legittima protezione e il più che giustificato promovimento delle lingue minoritarie (e quindi anche dell'italiano) non può andare a scapito di una educazione al plurilinguismo!

Per i territori di lingue minoritarie in Svizzera e nonostante tutte le diversità delle situazioni ritengo troppo deboli la terza e la quarta variante. Il secondo paragrafo dell'articolo 9 si riferisce al promovimento delle lingue minoritarie sull'intero territorio dello Stato. Questa disposizione è però indebolita dall'aggiunta «se un numero sufficiente di persone parlanti la lingua minoritaria giustifica le misure previste».

Anche se sarà la Confederazione che formalmente si impegna ad applicare queste disposizioni, spetterà pur sempre ai nostri cantoni realizzarle.

Per quanto concerne il promovimento dell'insegnamento dell'italiano in Svizzera, i cantoni svizzeri tedeschi dovranno diventare maggiormente attivi. Come primo passo sarebbe da abolire l'insostenibile alternativa «inglese oppure italiano» (con risultati prevedibili). Nel frattempo, nella maggior parte dei cantoni svizzeri tedeschi è stato introdotto l'insegnamento del francese come «seconda lingua nazionale» a partire dal quinto



(Adattamento da: Guida del Consiglio d'Europa, Strasburgo 1986).

anno di scolarità. Il posto di «seconda lingua nazionale», quasi dappertutto in Svizzera tedesca, è quindi già occupato dal francese. Diversa è la situazione nel Canton Uri dove recentemente è stato introdotto l'italiano come seconda lingua nazionale e il Canton Grigioni probabilmente, almeno lo si spera, seguirà l'esempio urano. Come secondo passo la Svizzera tedesca potrebbe quindi attribuire all'italiano lo statuto di «terza lingua nazionale», cioè di seconda lingua straniera obbligatoria. Un'altra possibilità per la Svizzera tedesca sarebbe quella di introdurre la scelta fra francese e italiano (e sono sicuro che non sarebbero pochi gli allievi che sceglierebbero l'italiano al posto del francese). Un po' più di coraggio, un po' più di flessibilità.

Molto deludente, per dirlo in termini cortesi, il comportamento della Svizzera romanda nei confronti delle lingue dei loro cugini latini: in tutta la

Svizzera romanda non esiste una sola scuola (elementare o media) pubblica con un insegnamento obbligatorio dell'italiano. I cantoni romandi dicono: noi insegniamo dapprima una «langue de proximité» cioè il tedesco e poi una «langue de grande diffusion internationale» che è, senza ombra di dubbio, l'inglese. Per l'italiano, così dicono i Romandi, semplicemente non c'è più posto. L'abbiamo detto, le competenze della Confederazione in questo campo, almeno attualmente, sono abbastanza limitate. Ma se la Confederazione applica con energia e con forza le disposizioni della Convenzione, collaborando con i cantoni, le possibilità di migliorare lo statuto dell'insegnamento dell'italiano sono ancora molte. Già in base alla legislazione attualmente in vigore, le scuole professionali sottostanno all'alta vigilanza dell'UFIAML, i licei a quella della Commissione federale di maturità, i due politecnici fe-

derali sono di competenza del Consiglio delle scuole politecniche federali. E che cosa si fa per l'insegnamento dell'italiano o in italiano in questi istituti? Poco, veramente molto poco. E' noto il desiderio del Consigliere federale on. Flavio Cotti che nella revisione dell'Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati di maturità (ORM) venga rafforzata la posizione dell'italiano nei licei svizzeri. I prossimi mesi dimostreranno se l'Autorità federale riuscirà a superare le esitazioni di non pochi cantoni.

Un altro punto dolente che a ragione irrita molti Ticinesi è quello del comportamento linguistico dell'Amministrazione federale nei loro confronti. A questo proposito l'articolo 11 della Convenzione prevede le seguenti misure:

- i funzionari delle autorità amministrative dello Stato (da noi in Svizzera: i funzionari dell'Amministrazione federale) usano le lingue minoritarie; oppure
- i funzionari delle autorità amministrative dello Stato che sono in contatto con il pubblico usano le lingue minoritarie nelle loro relazioni con persone che si rivolgono a loro in queste lingue; oppure
- chi parla una lingua minoritaria può presentare domande orali o scritte nella lingua minoritaria e riceve una risposta in questa lingua; oppure
- chi parla una lingua minoritaria può presentare domande orali scritte in questa lingua; oppure
- è considerato valido un documento presentato nella lingua minoritaria da qualcuno che parla questa lingua.

E' fuori discussione che per l'italiano, lingua ufficiale (anche se «meno diffusa») la scelta dell'ultima, della penultima e forse anche della terzultima variante sarebbe inaccettabile. L'unica soluzione per la Svizzera che non sia offensiva nei confronti della Svizzera italiana è quella di dichiarare che attualmente intende applicare la seconda variante, ma che mira, a medio-lungo termine, all'applicazione della prima variante. E' veramente pretendere troppo dai funzionari federali che sappiano le tre lingue ufficiali della Confederazione? L'Amministrazione federale è composta di funzionari di lingua tedesca, francese, italiana e retoromanca. Ufficialmente, l'Amministrazione fe-

derale è trilingue, ma non lo sono i funzionari che vi operano. L'italiano è una lingua ufficiale «tollerata». I funzionari sanno che dovrebbero trattare l'italiano come le altre due lingue ufficiali, ma non lo fanno. Non oserebbero mai comportarsi in questo modo nei confronti della Svizzera romanda, ma lo fanno verso la Svizzera italiana perché sanno che i Ticinesi «si adeguano». Pur riconoscendo gli sforzi che l'Amministrazione federale sta compiendo per migliorare questa situazione insostenibile, la strada da percorrere sarà ancora lunga.

Il Consiglio federale deve trasmettere al Consiglio d'Europa, a ritmo triennale, un rapporto sulle misure prese in virtù della parte II (Obiettivi e principi) e sull'applicazione delle disposizioni scelte dalla parte III della Convenzione. I Governi nazionali sono tenuti a pubblicare i loro rapporti al Consiglio d'Europa. La Svizzera e, in particolare, la Svizzera italiana e la Svizzera retoromancia saranno quindi continuamente informate sull'applicazione della Convenzione europea delle lingue regionali o minoritarie.

Questa Convenzione europea, se accettata dalla Svizzera, non mancherà quindi, assieme alla revisione dell'art. 116 della nostra Costituzione federale (articolo sulle lingue nazionali e ufficiali), di valorizzare nel Ticino e in tutto il Paese lo statuto della lingua italiana. Forse non è più così lontano il momento in cui non solo la Svizzera è un paese plurilingue, ma che sono plurilingui anche gli Svizzeri!

**Christoph Flügel**

<sup>1)</sup> Stati membri del Consiglio d'Europa:

1949: Regno Unito, Francia, Belgio, Paesi-Bassi, Lussemburgo, Svezia, Norvegia, Danimarca, Italia, Irlanda, Grecia e Turchia;

1950: Islanda, Repubblica federale di Germania;

1956: Austria;

1961: Cipro;

1963: Svizzera;

1965: Malta;

1976: Portogallo;

1977: Spagna;

1978: Liechtenstein;

1988: San Marino;

1989: Finlandia;

1990: Ungheria;

1991: Cecoslovacchia e Polonia.

## I bambini con basso rendimento scolastico devono rimanere in disparte?

Normalmente, gli allievi che producono poco a scuola si situano anche in una posizione emarginata nel gruppo-classe. Pertanto osserviamo che alcuni allievi beneficiano, nonostante le loro note scadenti, di un prestigio relativamente elevato fra i compagni. Gérard Bless, dell'Istituto di pedagogia curativa dell'Università di Friburgo, ha studiato questo fenomeno nell'ambito della sua tesi di dottorato. La domanda centrale che egli pone in questa ricerca è la seguente: *cosa distingue questi allievi da quelli che, al contrario, non sono accettati dai loro compagni di classe?*

L'indagine, condotta in Svizzera tedesca, ha coinvolto 1850 allievi di 117 classi di quinta e sesta elementare. La composizione di queste classi era varia:

1. classi con sostegno pedagogico per allievi deboli;
2. classi senza sostegno pedagogico;
3. classi miste, che raggruppano allievi normalmente dotati e debolmente dotati;
4. classi che raggruppano esclusivamente allievi con basso rendimento scolastico (classi speciali o piccole classi).

*Quali sono i comportamenti e le caratteristiche che spingono all'emarginazione gli allievi con basso rendimento scolastico?*

L'intelligenza influenza la popolarità degli allievi, nella misura in cui i ragazzi con un livello intellettuale nella norma sono meglio accettati di co-

loro che sembrano possedere un livello intellettuale nettamente inferiore.

Ciò significa, quindi, che un comportamento poco intelligente, generalmente, accentua l'impopolarità di un bambino.

I fattori seguenti **influenzano negativamente** la popolarità dei bambini con basso rendimento scolastico: comportamento aggressivo, apparenza poco attraente, caratteristiche fisiche o comportamenti devianti dalla norma della classe.

I fattori seguenti, al contrario, non hanno **nessuna incidenza** sulla popolarità degli allievi a basso rendimento scolastico: l'essere servizievole, la volontà di collaborazione, la capacità di affermarsi o di risolvere i conflitti, la situazione familiare (numero dei fratelli, statuto socio-culturale), così come il fatto di lasciare la classe per frequentare le lezioni di sostegno.

*Come possono allora agire i docenti per incoraggiare l'inserimento dei bambini con basso rendimento scolastico?*

Voler trasformare il bambino emarginato in un allievo amato da tutti è un'utopia. Fare in modo che il bambino poco apprezzato venga accettato con le sue particolarità e diventi così un membro stimato dai compagni, al contrario, costituisce un obiettivo realista. Per raggiungerlo, è necessario mettere in atto un processo di cambiamento a lunga scadenza, che coinvolga anche la classe nel suo insieme, oltre che il bambino direttamente interessato.



## Glossario di matematica per la scuola media

I docenti di matematica e di scienze naturali delle scuole medie cantonali hanno ricevuto un nuovo strumento di lavoro: il **Glossario di matematica per la scuola media**.

Si tratta di un'opera particolarmente concepita per aiutare gli insegnanti della scuola media ad orientarsi nel complicato mondo dei termini tecnici usati in matematica.

Perché un glossario di matematica ticinese, considerato che in commercio esistono già parecchi dizionari matematici in tutte le lingue?

Diverse sono le ragioni che hanno spinto, dieci anni fa, un gruppo di docenti di matematica delle scuole medie – su iniziativa dell'esperto prof. Gianfranco Arrigo – ad intraprendere questa avventura. Per prima cosa, la condizione geografica e culturale del nostro cantone: unico cantone svizzero di lingua italiana, nel quale la maggior parte degli insegnanti con titoli accademici scientifici ha studiato oltre Gottardo, quindi in una lingua diversa dall'italiano.

In secondo luogo, i dizionari matematici sono opere squisitamente scientifiche e come tali poco accessibili a fruitori non specialisti, come lo sono gran parte degli insegnanti di matematica e di scienze delle nostre scuole medie.

La terza ragione, ma non ultima in ordine di importanza, si palesa consultando alcuni dizionari matematici in commercio: velocemente ci si rende conto del caos che esiste in quel campo. In realtà non è sempre facile trovare le stesse interpretazioni riferite a un determinato termine matematico, anche se di uso comune. Vi sono differenze di impostazione fra le diverse aree linguistiche, ma si possono notare importanti discordanze anche tra due dizionari scritti nella stessa lingua.

Questa constatazione farà senz'altro inorridire il lettore non specialista, che forse cova ancora l'idea che, almeno in matematica, le cose siano chiare per tutti. Ebbene, l'enorme sviluppo scientifico, al quale è pure corrisposto negli ultimi vent'anni un rivoluzionamento della didattica della matematica, ha creato degli scompensi anche di carattere lessicale, so-

prattutto dovuti a diverse interpretazioni dei concetti.

Detto questo, l'operazione intrapresa appare più che giustificata.

Come si presenta il Glossario? Esso è suddiviso in 13 capitoli, all'interno dei quali appaiono in ordine alfabetico 836 voci.

Elenco dei capitoli:

- Logica
- Insiemi
- Relazioni
- Funzioni
- Operazioni e strutture
- Numeri
- Calcolo letterale
- Equazioni e disequazioni
- Rappresentazioni grafiche
- Fondamenti di geometria
- Trasformazioni geometriche
- Figure geometriche
- Grandezze e misure

Un indice analitico generale permette di trovare velocemente qualsiasi voce del Glossario.

In chiusura si trovano tre appendici storiche, ricche di spunti utili al docente interessato al profilo storico dell'evoluzione dei concetti matematici:

- La geometria attraverso i secoli
- La genesi della teoria degli insiemi
- Il cammino storico della logica

Le appendici sono una testimonianza del tipo di lavoro che è stato effettuato nel gruppo degli autori: non ci si è limitati all'aspetto tecnico (come invece fanno normalmente i dizionari di matematica), ma si sono approfonditi anche gli aspetti storici, epistemologici e didattici, sempre pensando al destinatario ideale: un docente di matematica che non ha completato uno studio accademico specifico.

Da un lato, il gruppo degli autori ha lavorato nel senso di semplificare e di rendere chiara al massimo ogni definizione contenuta nell'opera, senza concedere troppo al rigore matematico; dall'altro, ha quasi sempre optato per le soluzioni più vicine al modo di fare matematica nella scuola media. Ne è nata un'opera originale, che forse non accontenterà il pubblico più esigente dal profilo strettamente disciplinare, ma che – almeno nelle aspettative degli autori – potrebbe ri-



velarsi un prezioso strumento di consultazione per i docenti di scuola media. Se tale si rivelasse, il Glossario potrebbe, in un futuro prossimo, venir completato con le voci inerenti alla materia che investe l'insegnamento della matematica nelle scuole post-obbligatorie.

Per quest'anno, il gruppo degli autori si aspetta un *feedback* importante da parte di chi ha a cuore il problema dell'insegnamento della matematica. A tutti quelli che vorranno far pervenire osservazioni, considerazioni, segnalazioni di errori o di lacune, gli autori inviano già ora il più caloroso ringraziamento.

Il Glossario è ottenibile anche da parte di docenti di altre discipline o di altri ordini di scuola, o anche da persone interessate al di fuori del mondo della scuola, al prezzo di 20 Fr (estero: 25 Fr).

Gli interessati si rivolgano direttamente a:

Ufficio dell'insegnamento medio  
Glossario di matematica  
6501 Bellinzona.

Il gruppo del Glossario di matematica:

Gianfranco Arrigo (coordinatore), Bernhard Acklin, Piero Antognini, Giancarlo Barenco, Angelo Bertolotti, Lucio Calcagno, Cleto Fasani, Manuela Gerber, Fausta Polli-Meroni, Valerio Storni, Palmiro Tonini, Elvezio Zambelli.

## Nuovi materiali didattici per l'insegnamento del francese in prima media

Sono stati recentemente pubblicati, a cura del Dipartimento della pubblica educazione, due nuovi materiali didattici all'indirizzo degli allievi di prima media. I fascicoli, prodotti dal «Gruppo di lavoro francese SM», propongono dei modelli di attività per l'avviamento dell'espressione scritta e per la verifica delle conoscenze e delle competenze linguistiche degli allievi. Ricordiamo che il «Gruppo di lavoro francese SM», che ha operato negli anni 1985/91 col mandato di favorire un passaggio lineare e una continuità dell'insegnamento del francese fra la scuola elementare e la scuola media, ha fra l'altro ideato il testo in dotazione attualmente nel primo biennio della scuola media (chiamato «Materiale Ponte»); agli obiettivi e ai contenuti linguistici di questo testo si riferiscono strettamente entrambi i materiali da poco stampati.

### «Introduction à l'écrit»

Conformemente agli obiettivi prioritari del programma di francese per la scuola elementare, gli allievi in entrata alla scuola media, presentano un divario fra competenze orali e scritte (l'espressione scritta in particolare): più sviluppate le prime, ancora agli inizi la seconda. Al docente di scuola media si pone dunque uno stimolante e nel contempo problematico nodo iniziale, che si può riassumere in una domanda: come concepire l'avviamento dell'espressione scritta in modo non immediatamente selettivo e nel contempo sufficientemente motivante per degli allievi che possiedono dei requisiti nella comunicazione orale, i quali vanno opportunamente riattivati e valorizzati? Con le proposte contenute in questo materiale si cerca di rispondere a tale domanda. I criteri metodologici e didattici che stanno alla base della concezione del fascicolo «Introduction à l'écrit» possono essere così riassunti:

– suggerire un approccio alla lingua di tipo semantico (si scrive per

produrre senso e non solo per tradurre suoni);

- favorire l'acquisizione di tecniche di apprendimento dello scritto (abilità metodologiche, come l'osservazione, la memorizzazione, l'analisi, ...); a tale scopo le varie attività proposte mettono spesso l'allievo nella condizione di dover controllare e verificare quanto produce nei materiali che ha a disposizione (il «Materiale Ponte», il dizionario, le schede auto-correttive fornite in appendice al fascicolo in questione);
- stimolare l'interesse e la motivazione dell'allievo, proponendo esercizi di tipo ludico, ma non per questo privi di rigore (per quanto concerne la tipologia degli stessi e la progressione delle difficoltà e dei contenuti trattati);
- favorire un insegnamento differenziato; il fascicolo è infatti strutturato anche in funzione di questo principio: ai docenti è chiesto di scegliere le attività appropriate ai bisogni specifici dei loro allievi; sono inoltre previsti diversi procedimenti per la realizzazione degli esercizi, che consentono di variare il grado di difficoltà degli stessi;
- indurre docenti e allievi a produrre essi stessi materiali supplementari analoghi.

Le attività suggerite e gli esercizi presentati sono di quattro tipi:

- esercizi di trascrizione: l'allievo deve reperire e ricopiare parole o messaggi semplici presenti nella realtà che lo circonda (si tratta di motivare il discente, rendendolo cosciente del fatto che il francese è lingua viva nella vita quotidiana);
- esercizi di identificazione e di trascrizione: l'allievo riconosce il senso e ricopia espressioni o termini contenuti in un testo scritto;
- esercizi di riorganizzazione: si tratta di riconoscere e di riprodurre correttamente una sequenza scritta che non si presenta nella sua forma abituale (anagrammi, segmentazioni, «mots cachés» ...);
- esercizi di reinvenzione, in cui è chiesto di ricostruire o ricomporre

parti di parole o di testo mancanti (esercizi «à trous», parole crociate, ...).

Una sezione del fascicolo, non strettamente legata al «Materiale Ponte», propone infine delle schede d'appoggio destinate ad allievi in difficoltà su punti specifici dell'ortografia e della grammatica di base.

### «Activités complémentaires de fin dossier»

Le attività previste in questo fascicolo sono legate agli obiettivi e ai contenuti di ognuno dei primi quattro dossiers del «Materiale Ponte»; esse sono studiate per consentire una verifica e uno sviluppo delle competenze di base (comprensione scritta e all'ascolto, espressione orale e scritta), di conoscenze linguistiche specifiche e di alcune parti importanti della fonetica. L'intento è quello di offrire dei modelli di verifica coerenti con gli obiettivi comunicativi, suggerendo degli itinerari in parte nuovi o poco esplorati nella prassi didattica; potremmo citare, a titolo di esempio, le proposte di controllo della comprensione di consegne scritte, lo sfruttamento di un'immagine, passando dall'espressione orale a quella scritta, il ricorso alla «dictée ciblée», funzionale alla verifica dell'acquisizione di conoscenze linguistiche ben delimitate.

Per quanto concerne la somministrazione delle attività agli allievi, si insiste su alcuni principi fondamentali che riguardano:

- la definizione degli obiettivi e la chiarezza nelle consegne;
- e, qualora gli esercizi vengano usati come strumento di valutazione,
- la necessità che contenuti e modalità di verifica proposti in sede di valutazione siano stati precedentemente trattati ed esercitati in fase di apprendimento;
- l'importanza di far conoscere in anticipo agli allievi i criteri di valutazione adottati.

Particolare cura è stata prestata anche alla parte destinata all'insegnante, in cui figurano la descrizione degli esercizi, la trascrizione dei testi orali, le correzioni, le indicazioni concernenti i materiali da utilizzare e il procedimento da seguire.

Paolo Baiano  
Carlo Boffa

## L'Atlante dell'edilizia rurale in Ticino

Sono usciti recentemente due volumi dell'Atlante dell'edilizia rurale del Ticino. Si tratta del catalogo generale e del volume Blenio 1. (editore Armando Dadò - Locarno).

L'AERT è un progetto di ricerca e di documentazione svolto dalla Sezione architettura della Scuola tecnica superiore in collaborazione con il Dipartimento dell'Ambiente.

Contenuti dell'Atlante sono il rilievo, la rappresentazione, la descrizione e l'analisi dei più diversi tipi di edifici e altri manufatti rurali intesi come testimonianza della nostra civiltà materiale e quale espressione della storia dei rapporti uomo-territorio.

L'AERT persegue finalità didattiche e culturali.

La prima finalità è di carattere *didattico*.

Il rilievo di edifici e di manufatti permette agli studenti di appropriarsi delle tecniche di rilevamento e di rappresentazione grafica, ma soprattutto li esercita a leggere e a interpretare nella loro complessità gli elementi di questa edilizia e il loro rapporto con l'uso del territorio.

La seconda finalità perseguita è di carattere *culturale* generale.

Infatti, oltre agli altri eccellenti studi tipologici (Hunziker, Gschwend), morfologici (Rossi-Consolascio-Bosshard) e documentaristici (Bianconi), non esiste ancora per il Ticino un rilievo sistematico e dettagliato degli edifici tipologicamente significativi dell'edilizia rurale.

La terza finalità consiste nella messa a disposizione di tutti i tecnici, chiamati a operare su oggetti dell'architettura rurale, una fonte documentaria atta a facilitare un *corretto intervento architettonico*. Per queste ragioni sono interessati al progetto sia il Dipartimento della pubblica educazione sia il Dipartimento dell'ambiente.

Nel microcosmo geografico del Canton Ticino coesiste, ricco e variegato, un gran numero di dimore e costruzioni rurali assai semplici eppure di aspetto diverso, rispetto agli edifici delle regioni alpine e prealpine d'oltr'alpe e lombarde.

Gli edifici rurali e gli altri manufatti (sentieri, terrazzamenti, muri), sono

la testimonianza più evidente di questa civiltà, in quanto struttura e supporto fondamentale della colonizzazione e dell'uso del territorio. Dopo il secondo conflitto mondiale, anche in Ticino, l'uso agricolo integrale è stato sopraffatto dalla civiltà urbana che ha definitivamente preso il sopravvento.

Molti edifici sono in grave stato di abbandono, spesso già semidistrutti dall'incuria, altri vengono trasformati per usi avulsi dal loro contesto e dalla loro funzione primitiva. L'Atlante dell'edilizia rurale in Ticino raccoglie e pubblica sistematicamente tutti i documenti iconografici e gli scritti reperibili, riguardanti le dimore e le costruzioni legate alla cultura e alle tradizioni contadine, esistenti nella Svizzera a sud delle Alpi. Entrano in considerazione esclusivamente quegli edifici che

non hanno subito restauri o modernizzazioni recenti.

L'«Atlante» è stato suddiviso in vari classificatori corrispondenti alle regioni dei distretti amministrativi del Cantone (Mendrisiotto, Luganese, Locarnese, Valle Maggia, Bellinzonese, Valle di Blenio e Valle Leventina).

E' composto da un catalogo generale e da singole monografie dedicate alle rispettive regioni; di particolare importanza il materiale illustrativo, il glossario (che raccoglie la specifica terminologia delle parti costitutive della casa), la bibliografia e gli indici. L'opera, pubblicata in coedizione con la Scuola tecnica superiore del Canton Ticino, è destinata agli operatori locali, a ingegneri e architetti, ma anche a tutti coloro che amano il proprio paese e si occupano di storia locale. E' attualmente a disposizione il catalogo generale e il volume Blenio 1. Entrambi costano fr. 50.- e possono essere ottenuti presso l'editore Armando Dadò, via Orelli 29, Locarno. L'autore è l'architetto Giovanni Buzzi, docente di urbanistica presso la STS.

Aquila, tipi di costruzione in pietra.



## «Negli svizzeri» di Fabio Soldini

Col sottotitolo «Immagini della Svizzera e degli svizzeri nella letteratura italiana dell'Ottocento e Novecento», Fabio Soldini, che nel 1990 ha pubblicato «Le parole di pietra», presenta ora l'antologia «Negli svizzeri» che comprende una settantina di scrittori italiani che negli ultimi due secoli si sono interessati della Svizzera o degli svizzeri.

Questa interessante antologia può essere letta, come ogni altra, partendo da diversi punti e seguendo vari percorsi.

L'autore naturalmente colloca i suoi autori secondo un criterio cronologico, come è giusto, ma il lettore potrà pure scegliere un autore, oppure un luogo (e a ciò soccorre un indice dei nomi di luogo) o anche un tema, facendo capo ai titoli dei vari brani qui presentati.

Soldini nella sua introduzione dà alcune avvertenze in merito al suo modo di organizzare e di interpretare la vasta materia. Intanto non si tratta di pagine di viaggio attraverso la Svizzera, ma di profili tracciati da scrittori, dal momento in cui la Svizzera nasce come stato moderno, all'inizio dell'Ottocento appunto.

Esce così un ritratto (uno dei tanti possibili) di un paese costruito con le varie tessere di un mosaico.

Il lettore può anche compiere un viaggio attraverso la letteratura italiana, lungo i vari generi letterari: infatti si

va dai romantici (Tullio Dandolo) agli Scapigliati (Giovanni Faldella) ai Futuristi (Paolo Buzzi) fino alle cosiddette avanguardie (Edoardo Sanguineti); con testi poetici, prose di romanzo, racconti, lettere, taccuini.

A pagina 14 dell'«Introduzione», l'autore, che ha davanti a sé tutto il panorama, tutta la varietà dei testi, scrive, quasi a modo di conclusione: «Certamente tra le pagine antologizzate c'è più sostanza esistenziale che spessore ideologico e robustezza d'analisi (cui si sostituisce volentieri il luogo comune o il caricaturale)».

Il lettore è dunque avvertito: non si aspetti di trovare un ritratto della Svizzera a tutto tondo, ma una bella raccolta di immagini del nostro paese, visto da varie angolazioni, nel tempo.

D'altra parte chi volesse farsi un'idea di come il volto di un paese possa essere variamente disegnato, e talora stravolto, non ha che da leggere un'antologia simile a quella del Soldini, per l'Italia vista da viaggiatori e scrittori francesi: si tratta di «Italies» di Yves Hersant che però comprende il XVIII e il XIX secolo. Tutto dipende da che cosa si cerca o si vuol cercare.

Così Chateaubriand può scrivere che «A Milan, en moins d'un quart d'heure, j'ai compté dix-sept bossus passant sous la fenêtre de mon auberge». Un po' come i barbieri di Bolo-

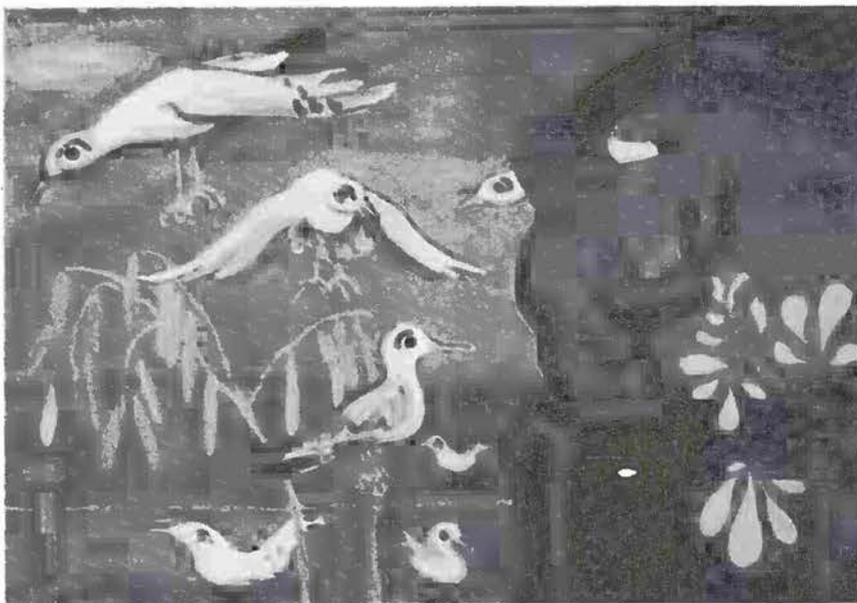
gna di Gautier: «Il est juste de dire que nulle part nous n'avons vu une si grande quantité de barbiers qu'à Bologne; une seule rue en contient plus d'une vingtaine dans une étendue très restreinte; et, ce qui est plus drôle, c'est que tous les citoyens bolonais portent leur barbe».

Vediamo alcuni motivi (che talora diventano stereotipi) messi in evidenza dagli scrittori dell'antologia di Fabio Soldini. La Svizzera, si sa, offre modelli educativi all'Europa. Lo nota Pietro Giordani, il grande amico del Leopardi, che il 15 settembre 1821 scrive da Ginevra: «Se sarò vivo l'anno venturo, vorrei venir qua per tempo; dimorarvi alcuni mesi; girar tutta la Svizzera a mio modo, e studiare attentamente tutti i metodi e istituti di educazione». E tale interesse pedagogico si trova anche nel Belli, che cerca una scuola perfetta per il figlio Ciro.

La Svizzera ha vocazione turistica. Se nel passato le Alpi, i monti avevano cattiva fama a causa dei pericoli, degli esseri fantastici che li popolavano, a partire dall'Ottocento il mondo alpestre viene percorso in lungo e in largo. Così Tullio Dandolo parla della Svizzera come del giardino d'Europa: «E' presso di noi un paese da pochi italiani visitato, da nessuno, ch'io sappia, descritto. L'amenità inenarrabile delle valli, la sublime bellezza dei monti, la giocondità de' laghi, i costumi patriarcali degli abitanti e le grandi memorie storiche; tutto quanto, in una parola, può servire all'istruzione e al diletto del viaggiatore, vi si accoglie tra brevi confini come per incanto». Insieme all'orrido sublime del paesaggio si tramandano così la grandezza di un popolo, il valore dei fatti patriottici, le gesta di un esercito invincibile. E ciò un po' dietro l'affermazione del Machiavelli: «E svizzeri sono armatissimi e liberissimi» (Anche se nel meno noto «Ritratto delle cose della Magna» scriveva dei soldati svizzeri che «Sono piccoli e non puliti ne' belli personaggi»).

Cominciava così col Machiavelli la serie dei luoghi comuni negativi, accanto a quelli positivi o viceversa. Così nell'Ottocento, il Foscolo potrà scrivere di aver trovato negli svizzeri «anime fredde», gente che era disposta a «vendere il proprio sangue a're d'Europa per pochi quattrini». E a proposito della bellezza delle donne affermava: «Oltre alla poca bellezza delle signore svizzere, le zuri-

Giuseppe Viviani - Ricordo di Locarno.



ghesi sono bruttissime, e tutte, senza eccezione, gozzute e sdentate». E i vagheggini sono serviti!

La Svizzera è vista anche come luogo d'esilio o di rifugio, dall'Ottocento (Ugo Foscolo, Francesco de Sanctis, Giovanni Arrivabene) alla seconda guerra mondiale (Filippo Sacchi, Luigi Einaudi, Diego Valeri). Interessante l'esperienza svizzera di Einaudi, che passa quattordici mesi nella Svizzera romanda, dedicandosi all'insegnamento nei campi universitari, studiando la lingua tedesca e osservando con animo di studioso le istituzioni del paese che lo ospita. Ma quando si parla di Svizzera s'intende quasi sempre quella al di là delle Alpi, dove la lingua costituisce certamente un ostacolo alla comunicazione e alla comprensione.

E il Ticino, ci si potrebbe domandare? Quel Ticino che alcuni vedono come un lembo d'Italia e altri considerano già Svizzera in tutto e per tutto? A questo riguardo il discorso si fa ancora più delicato, e non è certo qui il luogo di avviare un capitolo sui nostri rapporti con l'Italia e con gli italiani, rapporto quanto mai complesso.

Per quanto concerne gli scrittori e la presenza del Ticino nella letteratura italiana, nell'Ottocento il Soldini ricorda tra gli altri (e ciò prova la sua accuratissima ricerca di testimonianze) Giulio Carcano, coi non eccelsi racconti ambientati a Giornico e a Cimalmotto, che però non sono presenti nell'antologia. Per venire al Novecento naturalmente la presenza di scritti sul Ticino diventa più sostanziosa, in parte per il contributo di esuli durante la seconda guerra mondiale (basti ricordare Angioletti), in parte per la presenza di personalità come Contini, o per l'amicizia che legava alcuni letterati a uomini del nostro paese. Si pensi, per fare un esempio, a Montale o a Vittorio Sereni, del quale viene riportata la traduzione di una bella poesia di C.W. Williams sulla chiesa di Vico Morcote.

Dunque, per concludere, senza per altro aver fatto niente di più che sfiorare la vasta materia offerta da questa antologia, si può ben dire che Fabio Soldini con questo lavoro dà al lettore l'occasione di una lettura stimolante e densa di proposte di riflessione.

**Amleto Pedroli**

Fabio Soldini, *Negli svizzeri*, Marsilio, Venezia 1991

## Dizionario delle letterature svizzere

Chiariamo sin dall'inizio un punto: l'estensore di queste brevi note figura fra gli autori antologizzati e ha pure curato un paio di voci, in particolare quella riguardante l'elvetismo, nozione sulla quale da anni sta lavorando, perciò le garbate riserve che andrà esponendo non nascono da malcelati rancori verso i responsabili dell'operazione per un'esclusione reputata lesiva o ingiustificata.

La prima riguarda il titolo ed è di tipo semantico: il lessema «dizionario» ai più evoca un testo ben preciso, cioè un manuale esaustivo ed ampiamente informativo su realtà generali o particolari quali quella linguistica, tecnica, e via discorrendo. Insomma un lettore magari un poco distratto, sfogliando il testo attorno al quale stiamo parlando, potrebbe pensare di avere fra le mani una sorta di enciclopedia che cataloghi scrupolosamente tutti gli scrittori svizzeri di questi tre ultimi secoli. Giusto risulterebbe il suo stupore nell'osservare non poche omissioni. In realtà occorre ricordare la scelta di fondo del responsabile centrale dell'operazione, Pierre-Olivier Walzer, e cioè di volere un'opera divulgativa e non specialistica ed esaustiva, rivolta ad un vasto pubblico nazionale: una sorta di iniziale stimolo per tentare di capire cos'è capitato nel variegato mondo letterario elvetico. Come si può facilmente intuire, una scelta di questo tipo implica una selezione assai severa: infatti nel dizionario sono catalogati soltanto duecentocinquanta scrittori e una sessantina di voci collettive su un totale – per stare ai nostri giorni – di oltre mille scrittori operanti nella realtà nazionale, affiliati alle due organizzazioni maggiori: la Società degli scrittori svizzeri e il Gruppo di Olten. Due altre opzioni di fondo hanno ulteriormente complicato le cose: in primo luogo s'è voluto privilegiare il Novecento; in secondo luogo ci si è limitati ad antologizzare produttori di testi creativi sia in prosa sia in poesia, salvo qualche eccezione. Ci si è appellati ad un'accezione tradizionale di scrittore, marginalizzando, o persino escludendo, saggisti, traduttori, storici e divulgatori scientifici. Soprattutto questa opzione può essere discussa se si tiene conto che in altre realtà a noi vicine (Francia o Italia, per esempio) in questi ultimi lu-

stri si è andati nel verso opposto, proprio tentando di superare una categorizzazione, senza dubbio desueta, che crea artificiali barriere fra scrittori di finzione e scrittori appartenenti ad altri generi, e magari reputati meno nobili, quali i saggisti, sociologi e divulgatori scientifici. Tale scelta discutibile ha portato ad esclusioni per certi versi clamorose: per restare nei patri orti cantonticinesi si pensi ad intellettuali di chiara fama, maestri di almeno due generazioni, quali V. Gilardoni, G. Pozzi, O. Besomi, R. Amerio, e qualche altro.

Per concludere, lo spazio ristretto e le pignole disposizioni impartite dal responsabile centrale agli estensori delle voci, soprattutto collettive, hanno costretto a sommarie quanto telegrafiche annotazioni.

Se letto entro questi limiti oggettivi, il dizionario ci pare comunque opera meritoria; diciamo un utile, primo strumento di lavoro e di consultazione, soprattutto per i giovani e gli studenti che poco, per non dire nulla, sanno di letteratura elvetica e svizzero-italiana. Merito di tale lavoro, per quanto riguarda l'edizione italiana, va al redattore, dott. Renato Martinoni, dell'Università di Zurigo. L'agile disposizione grafica e la buona impaginazione sono da ascrivere al lavoro dell'editore locarnese Daddò.

**Pierre Codioli**



riferimento al Settecento Italiano. Le due conferenze si svolgeranno alle 20.30 presso la Sala Carlo Cattaneo del Consolato Generale d'Italia a Lugano.

Presso l'Auditorio RSI di Lugano-Besso, avrà luogo il concerto in cui sarà eseguita la «Kaffee-Kantate» di J. S. Bach e l'«Ouverture N. 2» dello stesso compositore.

L'assemblea annuale dei soci è prevista per il 14 marzo (pomeriggio) al Palazzo dei Congressi di Lugano.

Ulteriori informazioni sono ottenibili presso la sede dell'Associazione, Via Berna 2, aperta il lunedì dalle 14.00 alle 16.00 e il venerdì dalle 13.30 alle 15.30, tel. 091/22 80 49 (segreteria telefonica sempre in funzione).

Indirizzo postale: Associazione amici dei musei del Canton Ticino, Casella postale 158, 6906 Lugano.

### Bando di concorso per il premio accademico di ricerca della Fondazione Felix Leemann

Il Consiglio della Fondazione Felix Leemann mette a concorso il 1° Premio Fondazione Felix Leemann per il 1992.

L'argomento scelto è «Lettere italiane: saggistica letteraria e opere di ricerca filologica».

Questo premio è destinato a studiosi ticinesi e grigionesi di lingua italiana, di età non superiore ai 40 anni.

Verranno presi in considerazione lavori a stampa, apparsi negli ultimi tre anni, e lavori pronti per la pubblicazione, tesi di dottorato, tesi di laurea e lavori di ricerca non necessariamente d'ordine universitario.

La partecipazione al concorso richiede la consegna, entro il 31 maggio 1992, in sei copie, di uno stampato o di un dattiloscritto pronto per la pubblicazione, alla Segreteria del Premio Fondazione Felix Leemann, c/o avv. dott. Mario Pozzi, Via G. B. Pioda 12, 6900 Lugano.

### Corsi di psicomotricità

Le iscrizioni per il corso triennale di psicomotricità sono aperte presso la Scuola di psicomotricità dell'Università di Ginevra.

I corsi, che sono a numero chiuso (15-18 studenti), iniziano ogni tre anni e il prossimo comincerà nell'ottobre 1992. Le iscrizioni devono essere inviate nel periodo gennaio-marzo 1992 al seguente indirizzo: Segretariato della Scuola di psicomotricità, Università di Ginevra, Rue de l'École de Médecine 20, 1205 Ginevra.

### Forum

#### «Scuola per un solo mondo»

Il Forum «Scuola per un solo mondo» cerca docenti interessati alla sperimentazione in classe e alla conseguente valutazione di materiale didattico che favorisca una visione globale del mondo negli allievi. Gli interessati – ai quali verrà fornito il materiale e saranno indicati i criteri di valutazione – sono pregati di annunciarsi al segretariato del Forum c/o Marco Trevisani, Via C. Maraini 9, 6900 Lugano.

### Gruppo Volontari della Svizzera Italiana

Il Gruppo Volontari della Svizzera Italiana (GVSI) è un gruppo che comprende adulti e giovani provenienti da ogni parte della Svizzera italiana, che credono utile dar vita a un tipo di attività sociale quale il lavoro di volontariato in caso di situazioni di particolare disagio.

Informazioni particolareggiate e il programma di attività 1992 possono essere richiesti a: GVSI, Casella postale 12, 6517 Arbedo.

### Per lo sviluppo della politica universitaria cantonale

(Continuazione da pagina 2)

Si tratta di una gamma di contributi, qualitativamente validi, che non possono essere né ignorati né trascurati nel dibattito in corso sulla politica universitaria.

Questa prima constatazione è stata ribadita con fermezza dai partecipanti agli incontri promossi dal Dipartimento con docenti universitari ticinesi, ricercatori, rappresentanti dei partiti, delle associazioni e degli ordini professionali per dibattere i quesiti posti dal documento dipartimentale.

Consensi e apprezzamenti sono stati rivolti al rapporto del prof. Gerosa ritenuto valido, ragionevole e sufficientemente flessibile in rapporto alle varie opzioni suggerite.

Delle due soluzioni indicate la preferenza è data a una struttura universitaria comprensiva di alcune facoltà. Quali? Le indicazioni si moltiplicano, con il pericolo di disperdere in molte direzioni il consenso iniziale. La consultazione sul documento dipartimentale, che si concluderà a fine febbraio, dovrebbe fornire un quadro più completo delle reazioni sollevate e, soprattutto, indicare se esiste la disponibilità e la volontà di compiere in modo deciso il primo passo. Gli altri potranno sempre seguire.

#### REDAZIONE:

Diego Erba  
direttore responsabile  
Maria Luisa Delcò  
Mario Delucchi  
Vittorio Fè  
Franco Lepori  
Mauro Martinoni  
Paolo Mondada

#### SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta  
Dipartimento dell'istruzione  
e della cultura, Sezione pedagogica,  
6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

#### AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio  
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

#### GRAFICO: Emilio Rissone

#### STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & Co. SA  
6500 Bellinzona

#### TASSE:

abbonamento annuale  
fascicolo singolo

fr. 15.-  
fr. 2.-

G.A.B. 6500 Bellinzona 1  
Mutazioni:  
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona