

SCUOLA STICINSE

Quanta tecnica ci vuole per fare una persona? di Mauro Martinoni

Alcune riflessioni sulle possibilità di partecipazione attiva delle persone handicappate alla società.

Razzismo a scuola

Rapporto della Commissione pedagogica a sostegno delle dichiarazioni della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione relativa al razzismo a scuola.

L'eliminazione del razzismo e delle discriminazioni razziali implica il concorso del corpo insegnante e dell'intero sistema educativo. Vengono presentate le finalità pedagogiche e le misure da prendere per combattere il razzismo.

Collegamento dei docenti di Storia e di Geografia della scuola media (N. 13)

Questo numero del Collegamento è monografico: accanto ad un testo introduttivo degli esperti di geografia, accoglie un unico articolo, redatto da Renzo Baranzini, dedicato all'insegnamento della geografia nella scuola

media, che testimonia l'interessante itinerario personale di ricerca didattica seguito dal docente per definire il significato e le implicazioni del «far geografia» nella scuola dell'obbligo. Esposizione di concetti base, metodi di analisi e strategie didattiche.

Amadeus: incontri ravvicinati di Liliana Montorfani

Presentazione e considerazioni sulla mostra allestita da tre IV della Scuola media di Castione in occasione del bicentenario della morte di Mozart. Realizzazione della mostra: sintesi e verifica del lavoro svolto durante quattro anni nell'ambito delle lezioni di educazione musicale.

Dimensione matematica III

Nuova serie di manuali per l'apprendimento della matematica nella scuola media. Dimensione matematica III è il primo di una serie di quattro volumi (uno per classe) in fase di allestimento. Questo volume, per le terze medie, comprende una parte teorica e una parte di esercitazioni diversificate adatte

alle numerose e diverse esigenze dei singoli allievi.

La famiglia nella civilizzazione neo-industriale di Ezio Galli

Proposte di lettura nel campo psico-pedagogico: profonda analisi della dinamica dei conflitti familiari.

Segnalazioni

Mauro Delorenzi: «Conoscere per deliberare», a cura della Sezione Enti locali del Dipartimento dell'interno
Ignazio Bonoli: «Lessico della Comunità Europea», a cura della Società per il promovimento dell'economia svizzera

«Il Suffragio femminile in Svizzera. Storia di una conquista», Lotti RUCK-STUHL

«Il Volterriano, N. 1»

Comunicati, informazioni e cronaca

Con attenzione ad alcune indicazioni riguardanti il Programma Nazionale di Ricerca 33 «Efficacia dei sistemi di formazione di fronte all'evoluzione demografica e tecnologica e ai problemi legati al plurilingui-



Quanta tecnica ci vuole per fare una persona?

I festeggiamenti del 700mo della Confederazione si sono conclusi a Lugano il 30 ottobre con il simposio «La Svizzera alle soglie di un nuovo secolo».

Pro Infirmis con la collaborazione dei Dipartimenti della pubblica educazione e delle opere sociali ha voluto essere presente per significare che nell'avvenire della Svizzera bisognerà trovare uno spazio anche alla persona con un handicap.

La persona handicappata è parte della nostra società?

Non è una domanda retorica: la presenza attiva della persona handicappata nella società non è stata senza problemi nel passato e non lo sarà probabilmente neanche nel futuro.

Per eccesso di perfezionismo andremo verso un futuro in cui il diverso, il non conforme avrà uno spazio sempre più ristretto?

Lo spazio per l'invalido sarà quello di persona assistita, spettatrice degli avvenimenti sociali, senz'altra possibilità che di essere riconosciuta per l'aiuto ricevuto?

Storicamente sappiamo che l'accettazione della persona invalida, al di là di molte dichiarazioni di principio, si è scontrata con molte esclusioni di fatto.

Nella progettazione del nostro futuro dobbiamo fare in modo che si aprano nuove concrete attive possibilità di partecipazione: è una sfida che una nazione deve poter affrontare anche tenendo conto della nuova realtà tecnica e sociale in cui vivranno le nuove generazioni.

La tecnica darà nuove possibilità di partecipazione?

Lo straordinario sviluppo delle protesi e dei mezzi ausiliari elettronici per rendere possibile la comunicazione, l'autonomia, la capacità lavorativa di persone con gravi impedimenti motori o sensoriali è la prima concreta opportunità offerta per immaginare nuovi modelli di partecipazione.

In parte il futuro è già cominciato: un cieco può leggere un testo in bianco e nero, o una persona che muove solo la testa può usare, rapidamente e con efficienza, un computer.

Si tratta di due delle realizzazioni messe a punto dal prof. Gabriele Scascighini, ispettore delle scuole speciali cantonali del Sottoceneri: realizzazioni documentate in un filmato, «Mario e Mario»¹⁾, dove viene illustrato come la tecnica informatica ha offerto nuove possibilità di lavoro — lavoro vero, qualificato e socialmente riconosciuto — e nuove possibilità di relazioni sociali.

Altri esempi potrebbero venir portati dal settore dell'insegnamento dove sono ormai decine le protesi informatiche che permettono ad allievi con gravi invalidità fisiche o sensoriali di seguire normalmente la scuola, in un ambiente vivace e socialmente stimolante.

Bisogna aver una volta visto la gioia di un bambino impedito nei movimenti delle mani che può, da solo, stampare un testo, fare un disegno, accedere a una banca dati, telefonare a un amico per capire le straordinarie potenzialità della tecnica.

Un fulgido avvenire di integrazione?

Lo scopo di queste considerazioni non è tuttavia quello di far gridare al miracolo della tecnica, ma di dare uno stimolo per una riflessione sui segnali contraddittori che caratterizzano il posto della persona invalida nel possibile futuro della nostra società. Negli esempi citati la tecnica — la protesi informatica — permette di superare un handicap in modo ottimale: il filologo cieco svolge il suo lavoro con la stessa competenza del collega vedente. Nel suo posto di lavoro non è più invalido.

L'allievo paraplegico può diventare il primo della classe: come allievo non è più invalido. Si accetta quello che diventa simile a noi, «normale». E' questo il nostro modello di partecipazione?

E il giovane ritardato mentale, che nessuna protesi informatica può aiutare a diventare competitivo, a imparare, a fare come gli altri? O l'adulto con una grave forma di malattia mentale, chiuso nel suo mondo di fantasmi dove la tecnica non ha accesso? Questo resto non integrabile subirà una esclusione ancora più dolorosa? La tecnica è un supporto meraviglioso,



so, come la medicina, ma non affronta le radici del problema della partecipazione nella società del futuro.

Una norma ancora più ristretta?

Uno dei noccioli della riflessione è il concetto di norma: la scuola obbligatoria, confrontando tutti i bambini con l'apprendimento del leggere e dello scrivere, ha messo in luce il disagio del ritardo mentale di chi non ha la possibilità di accedere a queste competenze, ritenute normali.

Anche altre discipline scientifiche, come l'ingegneria genetica, danno segnali contraddittori: possibile speranza di guarigione per alcuni, eliminazione senza esitazione dell'imperfetto, dell'invalido prima ancora della nascita, per altri.

La tecnica non è mai neutrale: per il fatto solo che esiste pone interrogativi nuovi, confronta le persone con nuove sfide.

Una mamma è con il suo bambino mongoloide in tram; una signora dietro dice all'altra: «Perché poi non ha fatto un aborto? Al giorno d'oggi certe disgrazie se le vanno proprio a cercare».

Domani l'esame cromosomico permetterà di diagnosticare, nell'operaio ventenne che concorre per un posto di lavoro, la predisposizione a una grave malattia neurologica che si manifesterà a trent'anni: verrà assunto? potrà entrare nella cassa pensione? oppure diventerà invalido a tutti gli effetti pratici a vent'anni, prima che la malattia abbia provocato alcun disturbo?

(continua a pagina 24)

Razzismo a scuola

Rapporto della commissione pedagogica a sostegno della dichiarazione della CDPE relativa al razzismo a scuola

La recrudescenza di atti di razzismo, manifesti o latenti, in Svizzera è fonte di una certa insicurezza. L'adesione della Svizzera alla Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale, messa a punto dalle Nazioni Unite, deve conseguentemente essere approvata e sostenuta. Questa convenzione è chiamata a rafforzare le disposizioni relative all'interdizione generale delle discriminazioni che la legislazione svizzera già comporta e ad estenderne la portata alla discriminazione razziale. I mass media e l'educazione hanno una grande responsabilità per quanto concerne l'istaurazione di un clima di comprensione reciproca proprio a favorire l'applicazione di queste disposizioni.

Introduzione

La discriminazione razziale e il razzismo si manifestano generalmente nei confronti di persone di razza, colore della pelle e appartenenza etnica diverse. Gli eccessi e le discriminazioni possono anche essere legate ad appartenenze confessionali differenti. Il razzismo si manifesta attraverso l'esclusione di altri gruppi o persone, nonché attraverso comportamenti discriminatori, a volte perfino criminali. Spesso insidioso, a volte inconscio, il razzismo, di qualunque tipo esso sia, deve essere combattuto.

L'eliminazione del razzismo e della discriminazione razziale implica il concorso del corpo insegnante e dell'intero sistema educativo. Un'educazione imperniata sul rispetto degli altri e sulla tolleranza è parte integrante dei compiti fondamentali della scuola e deve figurare al centro delle priorità pedagogiche. Tutti quelli che, da vicino o lontano, partecipano alla missione educativa della scuola, devono sforzarsi di fornire ad ogni allievo l'educazione a cui ha diritto, indipendentemente dalla razza, dalla religione o dall'appartenenza etnica o culturale.

Genesi

Le ragioni profonde delle discriminazioni razziali sono soprattutto

d'ordine politico e storico, ma anche psicologico. Così sono stati avanzati certi argomenti politici o storici per giustificare il ricorso alla forza o l'oppressione di certi gruppi di popolazione (schiavitù, colonialismo, Terzo Reich). Per contro, la psicologia del profondo spiega le discriminazioni con il bisogno di alcuni di rafforzare il loro sentimento di appartenenza a una comunità proteggendosi da tutto ciò che è esteriore ed estraneo. L'insoddisfazione, una situazione personale precaria e il timore di vedere compromessi i propri bisogni vitali possono rafforzare le tendenze al razzismo.

Non esiste nessuna immunità contro il comportamento tendente all'esclusione suscettibile di trasformarsi in discriminazione razziale. Propositi provocatori e comportamenti aggressivi nei confronti dei richiedenti d'asilo, scherzi xenofobi, atteggiamenti discriminatori nei confronti di immigrati alla ricerca di alloggi e certi servizi tendenziosi dei mass media sono altrettante forme e manifestazioni testimonianti un certo razzismo in Svizzera. Non si tratta dunque soltanto di lottare contro le forme estreme di razzismo, ma bisogna prendere coscienza di tutte le sue manifestazioni latenti e celate e fare di tutto per eliminarle.

Finalità pedagogiche per combattere il razzismo

La discriminazione razziale deve essere combattuta e eliminata ad ogni livello. Il comportamento razzista è più difficile da eliminare; non è facile da scoprire perché la sua repressione lo obbliga alla clandestinità; d'altra parte può manifestarsi in momenti difficili e inattesi. E' dunque di primordiale importanza che i responsabili della scuola e della formazione non rinuncino a mettere in evidenza, con tutti i mezzi a loro disposizione, tutte le forme larvate o subconscie di razzismo. A loro inoltre spetta il compito di stimolare il coraggio di smascherare ogni forma di razzismo in noi e negli altri e di sviluppare l'atteggiamento atto a combatterlo. Gli

ambienti educativi devono in primo luogo incoraggiare comportamenti suscettibili di migliorare la vita sociale e di opporsi al razzismo. Il principio fondamentale numero 10 della dichiarazione delle Nazioni Unite relativa ai diritti dell'infanzia stipula a questo proposito che «il fanciullo deve essere protetto contro le pratiche che possono favorire la discriminazione religiosa o qualsiasi altra forma di discriminazione. Deve essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, d'amicizia tra i popoli, di pace, di fraternità universale e nel sentimento che gli appartiene di consacrare le sue energie e i suoi talenti al servizio dei suoi simili».

La coscienza della propria identità per permettere l'incontro con l'altro

Colui che è consapevole del proprio valore è anche in grado di accettare gli altri senza bisogno di sminuire il loro valore. Essere cosciente della propria identità, significa anche facilitare l'approccio con l'altro, anche se straniero, in uno spirito di apertura, e avere il coraggio di opporsi alle tendenze razziste che possono esistere nel suo ambiente circostante.

La coscienza di sé e lo spirito di apertura

Essere cosciente della propria identità, sentirsi a proprio agio nell'ambiente di vita sociale e culturale favorisce un'apertura verso il nuovo e il diverso come pure un approccio critico di sé e dell'altro.



Una percezione e una sensibilità raffinata

La conoscenza di sé, la capacità di reagire con sensibilità e con tolleranza nei confronti dei propri sentimenti e di quelli degli altri diminuisce il rischio di ferire l'altro o di discriminarlo.

Il rispetto dei diritti dell'uomo e della cultura democratica

Chi, molto presto, è stato sensibilizzato ai diritti dell'uomo e alle regole del gioco democratico, è in grado di mettere in atto delle abitudini di pensiero e di comportamento antirazziste e antidiscriminatorie.

La solidarietà con i deboli e con i diseredati

Colui che ha imparato a sentirsi responsabile dei deboli e dei diseredati saprà riconoscere le vittime del razzismo e della xenofobia e fornire il suo appoggio.

La presa di coscienza del razzismo latente e inconscio

Chi ha imparato a smascherare ogni forma di razzismo in se stesso e nell'ambiente circostante sarà in grado di controllare il suo giudizio e si asterrà da ogni comportamento discriminatorio.

La percezione dell'unicità della società umana

La presa di coscienza dell'unicità della comunità umana e della propria appartenenza alla stessa favorisce lo sviluppo della solidarietà.

Misure da prendere

Gli obiettivi descritti vertono sul comportamento pedagogico e la vita comunitaria a scuola. Per assicurare la loro realizzazione, converrà completarli con le misure seguenti.

A livello di cantoni

- verificare che le strutture, l'organizzazione scolastica, come pure i regolamenti e le relative indicazioni non contengano disposizioni discriminatorie o pregiudizievoli agli allievi di origine e di cultura differenti;
- garantire la scolarizzazione dei figli dei richiedenti d'asilo e degli immigrati;
- riconoscere il diritto dei figli dei lavoratori immigrati di praticare la loro lingua d'origine, e promuovere corsi di lingua e cultura d'origine;

- sostenere, a livello della formazione degli adulti, l'offerta educativa che permetta agli immigrati e agli indigeni di meglio conoscere le loro rispettive culture. Incoraggiare la formazione e la partecipazione a tutti gli effetti dei formatori stranieri;
- assicurarsi che i programmi e i mezzi di insegnamento non comportino alcuna connotazione razzista e raccomandare i sussidi che incoraggiano il rispetto delle persone, delle razze e delle culture.

A livello della formazione del corpo insegnante

- privilegiare, nella prassi quotidiana, un approccio risolutamente improntato alla tolleranza, al rispetto degli altri e alla comprensione nei confronti delle minorità;
- trattare il tema del razzismo (origini, forme e prevenzione) in un'ottica interdisciplinare, segnata nel quadro dell'insegnamento della storia, della psicologia, delle lingue e della cultura religiosa;
- porre le basi di un'educazione interculturale e fornire tutte le istruzioni utili per assicurare la scolarizzazione in comune degli allievi indigeni e stranieri;
- trasmettere delle competenze didattiche e metodologiche suscettibili di stimolare la convivialità e di opporsi al razzismo.

A livello di perfezionamento pedagogico

- impennare il perfezionamento degli insegnanti sull'educazione alla vita in società e sullo sviluppo della personalità;
- trasmettere delle conoscenze sui paesi d'origine degli immigrati e sulla politica d'asilo;
- realizzare e sostenere un programma d'educazione interculturale;
- a questo proposito, accordare la priorità agli insegnanti di classi con un numero elevato di allievi di origine e di cultura diverse.

A livello delle autorità scolastiche

- in caso di problemi, privilegiare la soluzione che sia il meno formalista possibile. Nelle decisioni concernenti la selezione o la promozione, tener conto dell'apparte-

nenza dell'allievo a un gruppo di lingua e di cultura diversa;

- sostenere progetti e attività scolastiche e pedagogiche che stimolino il contatto diretto e l'intesa tra maggioranze e minoranze. Queste comprendono gruppi religiosi e linguistici di immigrazione remota come gli ebrei, e dei gruppi d'immigrazione più recente quali i lavoratori stranieri e i rifugiati;
- incoraggiare i contatti con i genitori di allievi stranieri per meglio informarli sull'ordinamento scolastico e sulle possibilità di formazione offerte in Svizzera e assicurarsi che abbiano la possibilità di esprimersi, a livello cantonale e comunale, per quanto riguarda ogni decisione importante connessa all'educazione dei loro figli.

A livello delle organizzazioni pedagogiche

- stimolare e sostenere la collaborazione internazionale e gli scambi d'insegnanti;
- approfittare di tutte le riunioni e le manifestazioni per trattare il problema della lotta contro le discriminazioni razziali;
- incoraggiare e sostenere la collaborazione con i colleghi incaricati dell'insegnamento della lingua e della cultura dei paesi d'origine.

A livello del corpo insegnante

- ispirarsi agli obiettivi pedagogici definiti per lottare contro il razzismo;
- aiutare gli allievi di diverso ambiente culturale e linguistico a situarsi nel loro nuovo spazio di vita;
- sforzarsi di familiarizzare i ragazzi e i giovani con le culture straniere, evitando di insistere troppo sulle differenze;
- mettere in evidenza le varie manifestazioni del razzismo nel quotidiano e le sue origini; illustrarle e farle rivivere agli allievi attraverso strategie appropriate: giochi di ruolo, recite, progetti pedagogici;
- prendere posizione contro il razzismo e la xenofobia e mostrare come affrontarli;
- sforzarsi, in ogni ordine e grado di scuola, di sensibilizzare gli allievi al mosaico di cui è costituita la nostra società pluralista che raggruppa persone di lingua, religione, razza e origine diversa. Correlare le «chances» con le sfide e con le responsabilità che ciò suppone.

Amadeus: incontri ravvicinati

Nel II semestre dello scorso anno scolastico le tre IV della Scuola media di Castione hanno allestito una mostra in occasione del bicentenario della morte di Mozart.

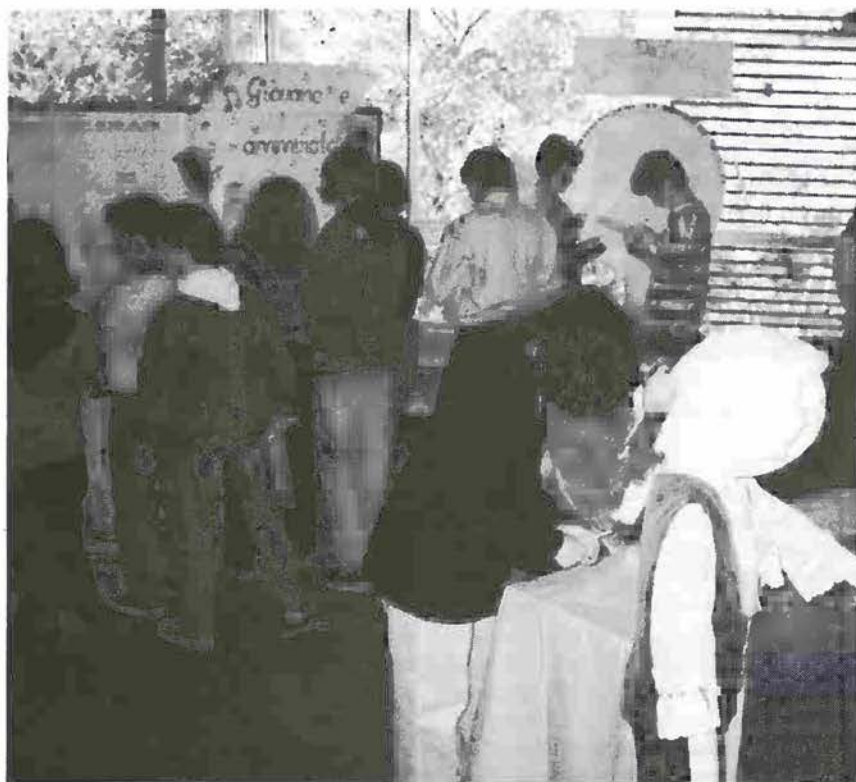
Il progetto è partito dalla visione del film «Amadeus»: dopo averlo visto in classe i ragazzi si sono entusiasmati per il personaggio, ad un tempo geniale e giocherellone. E' nata una simpatia per questo artista, scapicolato come loro, e anche di più, ma con il dono di creare una musica che lasciava a bocca aperta tutti quanti.

Sapevo però per esperienza diretta che tutto quell'entusiasmo avrebbe potuto rivelarsi un fuoco di paglia. Infatti perfino quando il tema di una ricerca sposa completamente gli interessi dei ragazzi — ad esempio quello dei loro cantanti preferiti — la difficoltà del lavoro sistematico può spegnere presto qualsiasi motivazione. Invece che farli lavorare unicamente per loro stessi, ho pensato di proporre ai ragazzi di IV di allestire una mostra per i loro compagni più piccoli.

La musica per sua natura è fatta per essere comunicata ad altri, e io volevo che una motivazione simile fosse all'origine della nostra ricerca su Mozart, anche per far sì che i ragazzi lavorassero per qualcosa che andasse al di là della nota. Oltretutto così avrebbero potuto conoscere un grande compositore e le sue opere fino al punto di poterne comunicare agli allievi delle altre classi almeno l'essenziale. La mostra non aveva evidentemente pretese di scientificità, e non era indirizzata ad un vasto pubblico di adulti, se non ai genitori degli autori stessi, perfettamente al corrente di come il lavoro fosse stato svolto e perciò capaci di dimostrare comprensione per alcuni svarioni che pur ci sono stati.

La preparazione della mostra è durata circa sette settimane, ed è stata svolta soprattutto durante l'ora di educazione musicale prevista dal programma: le prime tre ore sono state di progettazione, le ultime quattro di esecuzione.

Una veduta d'insieme.

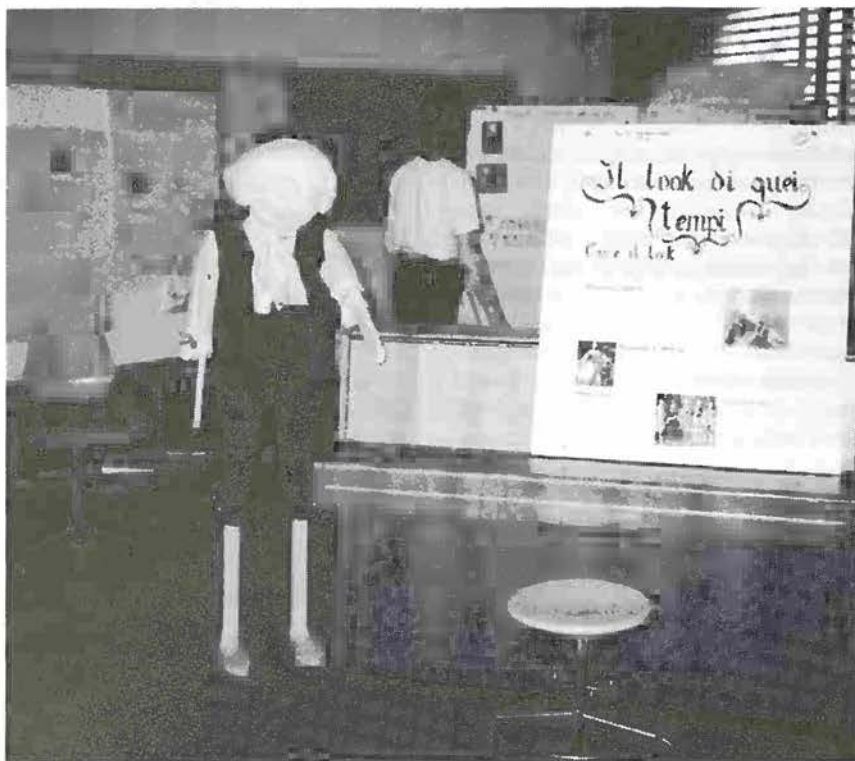


Allievi e docenti alle prese con il questionario da riempire.

Ho reso più allettante il lavoro proponendo di svolgere alcuni temi con l'aiuto di strumenti come la videocamera, le diapositive, il mixaggio, i registratori... I temi sono stati scelti su mia proposta ma ampliati e precisati dai ragazzi stessi.

Ciascuno dei ventun gruppi composti di tre allievi l'uno si è assunto il compito di produrre o un cartellone, o uno spezzone televisivo, o un mixaggio su cassetta o altro in modo da fornire una delle tappe che avrebbero poi composto la mostra. Quest'ultima è stata concepita didatticamente, in modo che il visitatore fosse invitato a seguire un percorso. Ogni gruppo ha fornito una domanda per risolvere la quale era necessario osservare, leggere e ascoltare attentamente quanto veniva proposto ad ogni tappa. La sequenza delle domande, ciclostilata e consegnata ad ogni visitatore, determinava il percorso da seguire.

Il primo punto situava geograficamente la vicenda di Mozart, seguiva un video con un collage di scene del film di Forman; poi si presentavano alcuni accenni storici sulla musica e i grandi avvenimenti dell'epoca; quindi si incontrava il manichino, costruito dagli allievi del corso pratico e preposto a illustrare «Il look di quei tempi», che già all'entrata riceveva i visitatori. Seguiva poi un montaggio di diapositive e di interviste registrate a personaggi significativi come la venditrice del chiosco, la docente di classe e altri, che sono stati interpellati sulla loro conoscenza e il loro ap-



«Il look di quei tempi»: posizione n. 6 vista dall'entrata della mostra.

prezzamento di Mozart. A questo punto veniva proposto il Mozart storico grazie ad accenni biografici, e una lista delle opere principali da lui composte. Come in quasi tutti gli altri stand, anche qui era possibile ascoltare, in cuffia, brani scelti di musiche mozartiane, in modo da illustrare quel che veniva esposto nel cartellone.

Al punto seguente veniva rappresentato con burattini «Là ci darem la mano», il duettino di Zerlina e Don Giovanni. Il visitatore doveva dirigere, in funzione della musica registrata e secondo il senso del testo cantato, i burattini. Accanto venivano esposte ed illustrate le principali opere liriche.

Uno stand di curiosità chiudeva la parte propriamente teorica della mostra: un cartellone sulla misteriosa morte di Mozart; uno sull'arrangiamento moderno della sua musica e uno sugli spunti assunti dal compositore a partire dall'esibizione di bande di suonatori turchi alla corte di Vienna.

La zona quiz, penultima tappa del percorso, comprendeva il mix di un'aria di Mozart nascosta tra altre, della quale bisognava indovinare l'opera di provenienza; e un brano strumentale scomposto in spezzoni

di cui bisognava ricostruire l'ordine originario. In entrambi i casi era fornita la partitura. La terza postazione quiz proponeva un mix fra Mozart e un gruppo hard rock; qui si trattava invece di indovinare il nome del complesso moderno.

La mostra veniva conclusa dalla visione di due interviste videoregistrate e raccolte dai ragazzi stessi, che avevano incontrato due compositori ticinesi: Cavadini e Bernasconi.

La mostra è stata visitata da quasi tutte le classi della scuola, mentre ai genitori degli allievi di IV è stata riservata una speciale serata. Qualche giorno dopo la sua conclusione è avvenuto lo spoglio dei questionari e ha avuto luogo la premiazione dei vincitori, vale a dire di quelli che con più attenzione avevano seguito la mostra.

Il questionario lasciava uno spazio all'espressione di una libera valutazione personale della mostra. Un'interessante cartina di tornasole sono state le reazioni dei più piccoli. Mila di prima dice: «La mostra per il bicentenario della morte di Mozart mi è piaciuta perché è una cosa fatta solo da ragazzi senza aiuto di esperti. Molto belli i cartelloni e i titoli». E uno degli autori, Mauro, dice: «Secondo me è molto interessante, spe-

cialmente perché è stata allestita da noi ragazzi di IV media. E' una mostra culturale, ma è da specificare che non è una mostra noiosa, anzi, perché è stata allestita con cartelloni, manichini, diapositive, cassette mixate realizzate da noi. E' stata certamente faticosa, ma ne è valsa la pena vedendo i risultati».

E' vero che gli allievi hanno faticato a cercare e a elaborare il materiale, consacrando del tempo anche fuori dalle ore di lezione, ma dai ragazzi stessi questo impegno è stato vissuto come una parte integrante della riuscita della mostra. E non solo gli allievi normalmente più studiosi, ma proprio alcuni di quelli che sembrava non avessero più voglia di cavare qualcosa dal loro venire a scuola hanno commentato con evidente sorpresa la mostra. «Questa mostra è stata molto bella e interessante. Non mi aspettavo che fosse così piena di divertimenti e così istruttiva». E ancora: «Per me questa mostra è riuscita bene, non pensavo proprio». Proprio per la fatica che han fatto, il risultato ha potuto piacevolmente stupirli come si vede da molte loro testimonianze.

Un altro punto che mi preme sottolineare è che la realizzazione della mostra ha fatto da sintesi e da verifica del lavoro svolto durante i quattro anni. L'analisi dei brani, il canto, l'ascolto, le tecniche strumentali hanno trovato uno sbocco ideale in un'opera tangibile e propositiva. Le capacità apprese hanno potuto essere valorizzate e verificate dagli allievi stessi nel procedere dell'allestimento.

Da parte mia concluderei dicendo che non è immediato fare apprezzare ai ragazzi delle medie i classici della musica, ma senz'altro quelli che hanno partecipato alla costruzione di questa mostra avranno adesso un giudizio favorevole nei loro confronti. Mozart stesso non è più ai loro occhi una severa astrazione, ma grazie alle loro ricerche lo hanno scoperto uomo, con una storia, un ambiente, un modo d'essere magari molto diverso dal loro ma oramai più vicino alla loro vita e perciò interessante. Le domande che mi ponevano durante la preparazione mi hanno dimostrato il sensibile avvicinamento al compositore, al cui riguardo erano diventati curiosi come avrebbero potuto esserlo nei confronti di una persona vivente a loro vicina.

Liliana Montorfani



COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

Editoriale

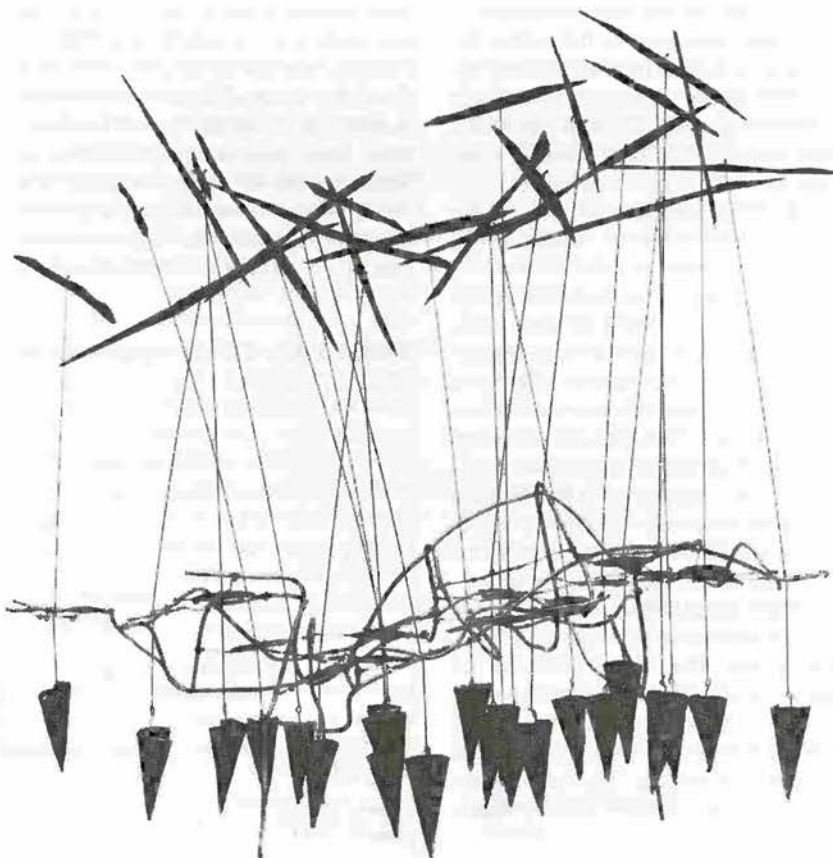
Contrariamente a quanto avviene di solito, questo numero del Collegamento dei docenti di Storia e di Geografia della scuola media è monografico. Accoglie infatti un unico articolo redatto dal professor Renzo Baranzini, docente presso la Scuola media di Bellinzona 2, dedicato all'insegnamento della geografia nella Scuola media. Abbiamo deciso di consacrare tutto lo spazio disponibile a questo scritto perché rappresenta, a nostro avviso, un'interessante riflessione personale sull'insegnamento di questa materia nella Scuola media e in particolare in prima, anno in cui si tratta di definire e di costruire con gli allievi un «ABC» del far geografia (cfr. programmi di geografia per la Scuola media). Un pregio di questa pubblicazione è quello di illustrare concretamente ai lettori l'itinerario personale di ricerca didattica seguito da un collega per definire cosa significhi, e cosa può implicare, il «far geografia» nella scuola dell'obbligo. La riflessione del professor Baranzini permette di individuare metodi d'analisi, strategie didattiche, concetti adottati per rispondere a questa consegna programmatica; di particolare interesse ci pare lo sforzo di esplicitazione delle giustificazioni disciplinari e di alcune implicazioni pedagogiche che reggono la sua azione didattica. L'articolo si struttura in tre tempi. Nel primo l'autore individua con precisione alcuni principi di epistemologia della geografia regionale cui si rifà per orientare le sue scelte didattiche. Nel secondo illustra le strategie didattiche generali e i nessi che le collegano alle definizioni iniziali. Infine il professor Baranzini ci offre alcuni tratti essenziali di una programmazione personale applicata in prima media, per mostrarci

come sono state poste e costruite in classe le basi del suo «far geografia» sulla scorta delle riflessioni dei primi due tempi. A noi pare che questo svolgimento in tre «atti» trasmetta un messaggio forte: l'insegnamento in classe non può prescindere da una riflessione a priori sulla disciplina e sulle necessarie scelte da compiere per la traduzione didattica (quali «immagini» veicolare? A quale livello d'astrazione «mirare» in funzione della classe?). Questo è un messaggio che, come esperti, ci siamo sforzati di divulgare con i programmi e

durante i corsi di aggiornamento che abbiamo organizzato. Ringraziamo il professor Baranzini per il suo contributo a questo inserto, che testimonia vivacità e entusiasmo per la ricerca di soluzioni chiare ai problemi posti dall'insegnamento della geografia e una gran voglia di comunicare esperienze e di discuterne con i colleghi. Speriamo che in futuro questo inserto possa accogliere altri interventi di docenti in risposta a questo articolo o sotto forma di contributi originali.

Gli esperti di geografia

Lorenzo Cambin, «Spazio», cm 70x50x70.



Riflessioni sull'insegnamento della geografia in prima media

Introduzione

Questo lavoro è il frutto di riflessioni e discussioni con alcuni colleghi e con gli esperti sull'insegnamento della geografia che hanno trovato nuova linfa grazie al corso di aggiornamento. L'articolo è organizzato in due parti: nella prima viene abbozzato il quadro di riferimento dal quale ho attinto le idee che sorreggono il tentativo di programmazione presentato nella seconda parte. Nella seconda parte in effetti, da un lato, presento l'idea di organizzare un percorso graduale di apprendimento dei livelli concettuali nel corso del quadriennio, dall'altro, esemplifico il primo passaggio dal semplice al complesso, cioè dagli elementi alla trama.

Prima parte. Quale geografia?

1.1 Geografia come scienza del cambiamento di sistemi socio-spaziali

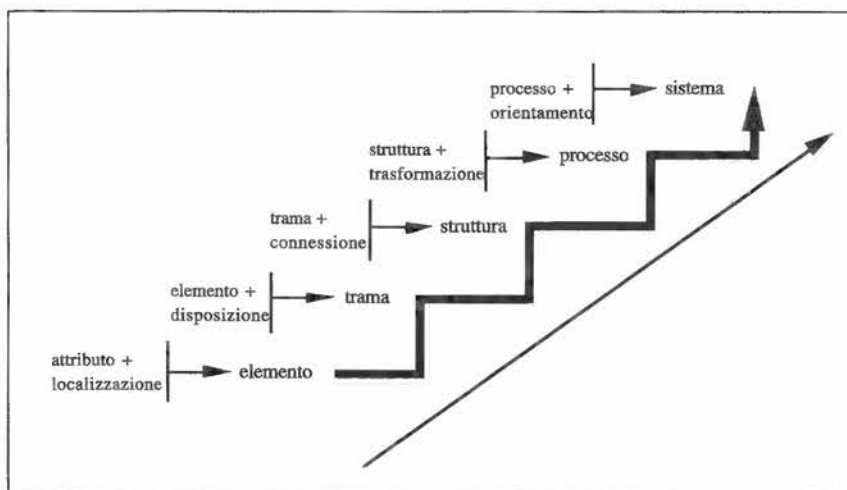
Per chiarire gli obiettivi del nostro lavoro non si può evitare di esporre alcune riflessioni sulla disciplina per chiedersi a quale geografia e quindi a quale didattica della geografia conviene riferirsi. Oggi la geografia non ha più come oggetto quel «qualche cosa tra cielo e terra» (Raffestin)¹⁾, ma questo «qualche cosa tra cielo e terra» costituisce la materia prima con la quale costruire la geografia. Essa non può limitarsi al solo reperire, localizzare, identificare. Occorre andare oltre cercando di evidenziare e interpretare i legami e le relazioni che si sono stabiliti, che hanno modificato e che continuano a modificare ciò che sta «tra cielo e terra». Mi riferisco all'idea sistemica di regione che, come ci spiega Vallega, è nata attorno agli anni settanta: «la regione viene intesa come un sistema territoriale aperto. Per interpretarla in tal modo ci si rifà alla teoria generale dei sistemi, in base alla quale il sistema viene concepito come un insieme di elementi cementati da interdipendenze e governati dagli stessi processi che lo conducono verso determinati obiettivi»²⁾. L'oggetto della geo-

grafia diviene l'insieme dei legami e delle relazioni tra le cose, la loro genesi, la ricerca di quegli elementi che permettano di immaginarne in prospettiva i possibili sviluppi. Quindi la geografia è una scienza del cambiamento, è la lettura della dinamicità della società. La dinamicità della società si ricostruisce attraverso la modellizzazione e la modellizzazione è la messa in evidenza dei rapporti gerarchici, della loro formazione e della loro tendenza evolutiva. Tutto questo perché lo spazio geografico è il frutto di processi politici, sociali, economici, fisici che hanno portato a date strutture territoriali. L'obiettivo della geografia è allora quello di chiarire i modelli sociospaziali che organizzano il mondo³⁾. I modelli servono a evidenziare soprattutto le relazioni che si stabiliscono – si erano stabilite, si potrebbero stabilire – tra gli elementi costitutivi del territorio. Nella costruzione del modello gli elementi assumono forza per le relazioni che hanno con gli altri, non si possono intrappolare in un discorso causale univoco. La struttura territoriale è causa, ma anche effetto delle relazioni che si stabiliscono tra i vari elementi: gli elementi (sociali, economici, fisici, politici) possono aver subito o subire dei mutamenti che hanno variato o variano la loro importanza. Fino a quando una regione è separata da un'altra per le difficoltà di su-

perare una catena montuosa evidentemente l'elemento fisico assume una importanza notevole anche per tutti gli altri aspetti⁴⁾. Il modello è dunque qualche cosa di dinamico, che ha subito, subisce, subirà delle modifiche proprio perché gli elementi giocano ruoli diversi a dipendenza di molti fattori (economici, strategici, politici, sociali,...). I modelli rappresentano l'organizzazione territoriale e in particolar modo il grado di complessità dell'organizzazione sociale.

Riferirsi all'idea di sistema e alla modellizzazione implica dunque un discorso sui livelli concettuali. Il quadro di riferimento che soggiace a queste riflessioni è ben illustrato da uno schema di Racine e Reymond⁵⁾ parzialmente ripreso dalla tabella 1. Questo schema è stato concepito per spiegare la ricerca sistemica in geografia. A noi può servire per capire come organizzare le concettualizzazioni. Al livello più semplice abbiamo l'attributo, cioè le informazioni di base, le «cose» che costituiscono una regione. La localizzazione degli attributi porta all'elemento e la considerazione della disposizione reciproca degli elementi (e le loro relazioni spaziali) porta alla trama. La trama è l'espressione del disegno risultante dalla disposizione degli elementi considerati, quindi l'anatomia della regione. La combinazione degli elementi, l'interpretazione delle relazioni (che possono essere semplici se ogni elemento proietta effetti sull'elemento successivo, complesse se si considerano le interdipendenze tra gli elementi) portano a riconoscere la struttura, la fisiologia della re-

TABELLA 1. I livelli concettuali secondo Racine e Reymond.



gione. «La trama degli elementi considerata come complesso di relazioni reciproche conduce all'idea di struttura» (Vallega⁶). Se si considerano le trasformazioni che subiscono le strutture arriviamo al *processo*; e, infine, quando un processo è orientato abbiamo un *sistema*. Come dice De Rosnay⁷: «un sistema è un insieme di elementi in interazione dinamica, organizzati in vista di uno scopo». Credo si possa sostenere che lo scopo del sistema sia la risultante delle trasformazioni indotte dall'interazione di diversi fattori. In effetti se il sistema ha subito, subisce, subirà delle trasformazioni ne deriva una direzione (lo scopo). Ma la direzione non è il risultato di un piano prestabilito: è viceversa la risultante della combinazione dei cambiamenti che si ripercuotono sull'insieme degli elementi e delle loro relazioni; elementi e relazioni sono a loro volta stimolati a produrre nuovi impulsi che favoriranno una nuova combinazione di cambiamenti. «Ce n'est pas un acteur tout-puissant, un démon in ou ex machina, "les gros", "le Parti", ou "les banques". La réalité est plus complexe, et peut se passer d'une autorité suprême. Les systèmes géographiques localisés ont pour intérateur et régulateur l'ensemble de leurs interactions. Sauf la figure théorique d'une dictature absolue, il n'y a pas de pilote dans l'espace»⁸. In questo senso il sistema è un processo orientato; la finalità è allora semplicemente il delinearsi di una direzione: essa è il risultato delle trasformazioni avvenute o in atto. Pertanto la direzione, «lo scopo», si legge a posteriori e non a priori.

Centrali sono gli attori sociali: gli attori sociali possiedono un progetto, lo spazio no. Le strategie dei vari attori sociali in interazione con tutti gli altri elementi e fra loro stessi determineranno la direzione. Questo non significa che, al sovrapporsi di diverse contingenze non vi siano categorie sociali (una parte degli attori sociali) che possano imporre la loro finalità. Per questo motivo, pur concordando con Brunet che lo spazio non possiede una finalità, che non esiste un demone in o ex machina, sono altresì convinto che in determinate circostanze e in determinati tempi vi siano attori sociali (classi sociali) che fanno pesare maggiormente la loro finalità sulla società e, in definitiva, sullo spazio. Se pensiamo alla regione europea e consideriamo tra gli elemen-

ti gli attori sociali e le loro strategie, pur ammettendo che vi siano fra di essi categorie più influenti di altre nelle scelte, possiamo concludere che l'insieme delle strategie determinerà una direzione che si potrà leggere e individuare solo a posteriori⁹. Per esempio, nel caso della regione forte europea sembrerebbe di assistere a quel fenomeno che, in termini sistemici, si chiama entropia; ciò è diametralmente opposto alla finalità di miglioramento della qualità di vita che dovrebbe guidare l'insieme della società.

Fare geografia significa dunque andare oltre la lettura della situazione contingente, significa immaginare le dinamiche in atto, significa ipotizzare le tendenze evolutive. Questa interpretazione è ancor più chiara se pensiamo che un sistema è frutto di un processo di trasformazione: il processo non è mai finito, il processo per definizione è qualcosa di continuo. E' con questo spirito che impostiamo l'insegnamento della geografia: evidenziando la dinamicità passata, presente, futura della società, del sistema. Una geografia dunque come scienza del cambiamento di sistemi socio-spaziali.

1.2 La modellizzazione e i coremi

Per poter evidenziare i cambiamenti dovremo costruire dei modelli interpretativi. Già l'idea di modello deve farci riflettere sulla necessità di abbandonare la geografia a casseti, tipica delle trattazioni classiche: il modello richiede necessariamente una visione d'insieme, presuppone una interazione fra elementi, implica la relazione tra i concetti.

Nei modelli esistono dunque vari gradi di concettualizzazione e dobbiamo trovare delle modalità efficaci per costruirli. Una nostra preoccupazione dovrà essere quella di *introdurre in modo graduale i concetti* partendo dagli attributi e dagli elementi per costruire la trama, poi la struttura e, infine, il sistema. Per costruire dei modelli occorrono dei segni grafici. Geografi come Brunet, Clary, Ferras¹⁰, ecc., partendo dall'ipotesi che alla base della complessità delle forme spaziali vi siano delle forme elementari che corrispondono alle logiche sociali, propongono i *coremi*: figure semplici che rappresentano le strutture elementari dell'organizzazione spaziale. I coremi sono, come dice Brunet, «una sorta di lettura delle forme dello spazio»¹¹. I coremi

sono quindi momenti di modellizzazione che cercano di evidenziare le caratteristiche specifiche di un determinato territorio utilizzando figure semplici, convenzionali e ricorrenti. Queste forme elementari tentano di essere la base di un linguaggio universale: vediamo le figure base — i coremi — proposti da Brunet¹² nella tabella 2.

TABELLA 2. I coremi di base secondo Brunet

1. L'aire	
2. Le point	
3. La ligne	
4. Le flux	
5. Le passage	
6. Variation ou polarisation	
7. Gradient	

1.3 Conclusione.

Il «fare geografia» come produzione di immagini interpretative tramite coremi, modelli

Il nostro lavoro consiste nell'utilizzare, esplicitare progressivamente e anche nel costruire con gli allievi dei modelli interpretativi dinamici, suscettibili di cambiamenti in funzione dei mutamenti che subiscono le variabili che stanno alla base del modello stesso. Se uno degli obiettivi è la costruzione di modelli dobbiamo tener conto che:

1. la modellizzazione è il risultato di una scelta degli elementi caratterizzanti una trama o, al più alto livello, un sistema (sia in questo caso che più avanti occorre tener presente lo schema di Racine e Reymond);
2. la modellizzazione si costruisce considerando le relazioni dinamiche tra gli attributi e gli elementi; il risultato è l'interpretazione della realtà: l'interpretazione, la modellizzazione non sono quindi (soltanto) delle rappresentazioni semplificate¹³;
3. i modelli grafici si differenziano prima di tutto per il loro grado di astrazione e in secondo luogo sono il risultato della combinazione di modelli elementari chiamati core-

mi (segni universali): è la combinazione dei coremi che costituisce la specificità del territorio studiato¹⁴.

Concludo citando Raffestin: «l'objectif de la géographie est la liaison, la relation entre les choses»... perché «...si la géographie est une construction à partir d'un ou plusieurs appareils conceptuels, il est paradoxal que l'object lui-même ne soit pas construit ou bien la géographie n'est pas une construction...»¹⁵.

Seconda parte.

Come «costruire» le immagini interpretative?

2.1 Ipotesi per una programmazione progressiva

Da un punto di vista metodologico nasce dunque la necessità di trovare delle strategie per scegliere gli elementi, i tipi di relazione, i concetti quali dinamicità, processo, ecc., per costruire modelli siano essi di una trama, di una struttura o di un sistema¹⁶.

L'introduzione graduale dei vari livelli concettuali risponde alla necessità imperativa di tener conto dello sviluppo mentale dei nostri allievi. Parto dal presupposto che la maggior parte dei ragazzi quando arrivano alla scuola media sono ancora legati al concreto ed è nel corso del quadriennio che il pensiero si staccherà dalle constatazioni concrete e reali per usare ipotesi e ragionamenti e quindi di venire pensiero formale.

Per questo credo che si debbano organizzare dei processi di apprendimento o di «scoperta» che tengano conto dello sviluppo mentale dei nostri allievi. In particolare non possiamo dare per scontato che i nostri allievi, quando arrivano in prima media, abbiano già una capacità di pensiero ipotetico-deduttivo. Ciò significa che gli allievi sono in grado di rappresentare quanto percepiscono ma non tutti hanno già raggiunto la capacità di elaborare rappresentazioni di livello superiore che richiedono una coordinazione dei dati percettivi. Inoltre ai ragazzi si richiede di operare su delle realtà con caratteri specifici, quasi sempre diverse da quelle che loro conoscono. Il programma propone, nell'arco del quadriennio, il passaggio dalla regione ticinese allo spazio mondiale. La mia preoccupazione è stata quella di costruire un percorso che tenesse conto di queste

premesse e dell'ipotesi sottostante: *articolare progressivamente la programmazione in funzione della progressione dei livelli di concettualizzazione previsti dallo schema di Racine e Reymond*¹⁷. Ciò significa:

- per il primo biennio: (Ticino, Svizzera) dagli elementi alla trama con accenni alla struttura e ai processi;
- per il secondo biennio: (Europa, mondo) dalla trama alla struttura e ai processi con introduzione del livello sistemico.

Inutile dire che mano a mano che si salirà verso livelli concettuali più complessi si potranno risistemare quelli visti precedentemente.

E' importante sottolineare che nella costruzione del percorso si è scelto di analizzare le varie regioni a programma con livelli di concettualizzazione diversa anche se il livello sistemico è applicabile a tutti gli spazi considerati: la scelta del livello è dettata da preoccupazioni didattiche e non spaziali! E' pure scelta didattica l'operazione di «smontare» e «rimontare» gli spazi per costruire un percorso che tenga conto dello sviluppo mentale dei nostri allievi. In particolare occorre tener presente che molti ragazzi non sono ancora in grado di ragionare su delle ipotesi enunciate verbalmente, non sono ancora in grado di seguire salti di scala importanti, non sono ancora in grado di concettualizzare, di trasferire delle «leggi» scoperte a spazi più vasti. Introdurre gradualmente i livelli concettuali presuppone, da parte del docente, un percorso inverso: in effetti l'identificazione degli elementi, della trama, della struttura è il risultato da un lato di un primo «smontaggio» del sistema operato dal docente e successivamente di un «montaggio» progressivo effettuato con gli allievi. Fare questo significa identificare un modello interpretativo, condizione essenziale per ogni operazione di programmazione in geografia.

2.2 Il programma di prima.

Quali elementi, quali trame per il Ticino?

Per identificare le specificità del territorio ticinese occorre confrontarlo con spazi più ampi. Questo significa che in realtà a qualsiasi livello di discorso è proiettato in avanti. Infatti per poter costruire con gli allievi le trame del Ticino è indispensabile riferirsi alla Svizzera e all'Europa perché anche il Ticino è un sistema, un

sistema locale inserito nel sistema europeo a sua volta inserito nel sistema mondo. E' una scelta didattica costruire solo la trama della regione ticinese. In realtà però risulta impossibile non anticipare discorsi, non proiettarsi verso spazi e concettualizzazioni più complesse: tuttavia l'obiettivo per la prima media ritengo possa essere l'identificazione delle trame nella formazione dello spazio ticinese. Qui di seguito una breve presentazione del percorso di costruzione dell'immagine del Ticino realizzata in una prima media: è un tentativo, una traccia di lavoro, un punto di partenza e non di arrivo! In effetti questa ipotesi di lavoro trae origine dalle riflessioni sulla struttura, sul sistema: quindi alla base vi è un lavoro di interpretazione della regione europea¹⁸. Ho comunque ritenuto opportuno descrivere una parte del lavoro sulla regione ticinese perché i modelli sono costruiti con gli allievi e pertanto in ogni occasione possono subire delle modifiche: l'aspetto fondamentale sta proprio nel guidare gli allievi a costruire, a immaginare figure pertinenti¹⁹.

Di questo tentativo, di questa esperienza, presento il passaggio dagli elementi alla trama. Non si tratta quindi dell'intera programmazione per la prima media, ma di quelle fasi che introducono il passaggio dal primo al secondo scalino dello schema di Racine e Reymond. E' la descrizione dello «smontaggio» del paesaggio per riconoscere gli elementi concettuali, e della costruzione della trama attraverso una graduale «conquista» dei livelli concettuali:

- nella prima fase, si «smonta» il paesaggio e dagli elementi immediati (fiumi, montagne, case, ecc.) si passa a una prima generalizzazione scoprendo e definendo gli elementi concettuali (morfologia, attività, insediamenti, ecc.);
- nella seconda fase, si «smonta» la regione ticinese e si opera una prima rappresentazione tematica attraverso coremi semplici;
- nella terza fase, attraverso la localizzazione degli elementi concettuali e la combinazione dei coremi semplici, si realizza una prima modellizzazione e cioè la trama.

In poche parole si tratta del percorso di costruzione della trama del Ticino attuale partendo dagli elementi e dalla loro localizzazione. Risulterà però evidente che già in questo primo passaggio a un livello concettuale più

complesso la fuga in avanti è continua; in effetti già qui si fa riferimento a un contesto più ampio per capire la specificità della regione ticinese. In primo luogo occorre però una introduzione al «fare» geografia: una sorta di approccio per gettare le basi di un «saper fare» geografico, per imparare un linguaggio comune, per riconoscere gli ambiti di ricerca durante le lezioni, per impostare strumenti operativi. Questa unità è impostata su due serie di diapositive²⁰.

Prima fase:

smontaggio del paesaggio

La prima serie di diapositive tende a costruire una semplice definizione di paesaggio con un marcato accento alle trasformazioni che l'uomo ha prodotto, produce o produrrà.

I paesaggi mostrati sono di vario tipo e non limitati a uno spazio definito. L'intenzione è di evidenziare gli elementi costitutivi del paesaggio che possono essere naturali o frutto dell'attività dell'uomo. Un breve esempio: una diapositiva di un paesaggio indonesiano. E' la foto, scattata da una collina, di uno spazio con delle risaie circondate dalla foresta tropicale. I campi presentano vari stadi di maturazione: appena seminati (si intravede lo specchio d'acqua), con piante in crescita (verde intenso) e pronti per la mietitura (giallo-bruno); tra di essi scorrono canali costruiti con la terra; qua e là qualche capanna. Tutt'intorno palme, banani, manghi, ecc. Occorre precisare che, essendo una fotografia panoramica, gli elementi costitutivi non sono immediatamente riconoscibili. Proietto l'immagine un paio di minuti poi, spento il proiettore, chiedo agli allievi di disegnare ciò che hanno visto. Spesso le palme, gli ananas, i manghi diventano aghifoglie, le risaie diventano pascoli con mucche o campi di calcio, o stagni con appresso villaggi con chiese e camini...²¹). A questo punto ripropongo l'immagine e scopriamo le palme, le risaie e spieghiamo che il clima permette un ciclo produttivo continuo.

Oppure chiedo a un allievo di uscire, proietto una diapositiva alla classe che dovrà descrivere il paesaggio visto all'allievo quando rientra. Con questi giochi risulta evidente alle classi l'importanza di osservare con attenzione sia l'insieme che i vari elementi.

Commentando le varie immagini sorge l'esigenza di un linguaggio co-

mune che può essere migliorato attraverso questi strumenti:

1. disegno

Permette di vedere in modo più puntuale i paesaggi.

2. descrizione

Permette di imparare ad utilizzare un linguaggio appropriato, di far rilevare le eventuali caratteristiche o epoche.

3. tabella

Permette di codificare dei segni convenzionali facilmente confrontabili creando figure che possono essere arricchite volta per volta, cioè dei coremi.

Possiamo rappresentare la finalità di questa prima serie con lo schema della Tabella 3.

Seconda fase:

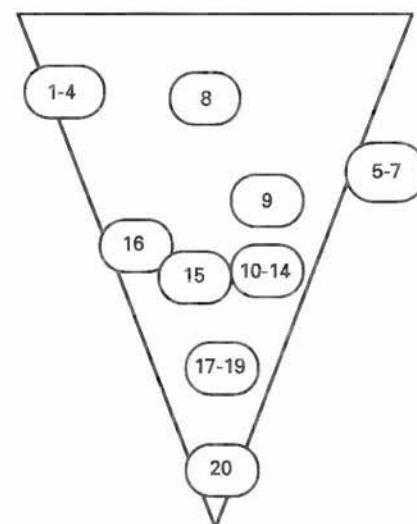
messa a fuoco di elementi e costruzione di coremi semplici

La seconda serie di diapositive serve prima di tutto come verifica degli elementi concettuali acquisiti con la prima serie. Essa è limitata al territorio del cantone e costituisce un approccio alle diversità del Ticino odierno, alle persistenze, ai segni dell'uomo sul territorio. A differenza della prima serie essa è mirata a delle conoscenze specifiche sul primo spazio previsto dai programmi:

1. dare un'immagine allo spazio di indagine localizzando su una cartina i paesaggi visti, consolidare le conoscenze sul territorio e gli strumenti già utilizzati in precedenza;
2. ampliare le conoscenze anticipando e affrontando anche temi o concetti che verranno trattati in modo organico nelle unità didattiche successive;
3. evidenziare i contrasti dovuti alla forma del rilievo, all'attività

dell'uomo: agricoltura, insediamenti, vie di comunicazione, zone urbane, squilibri, ecc.

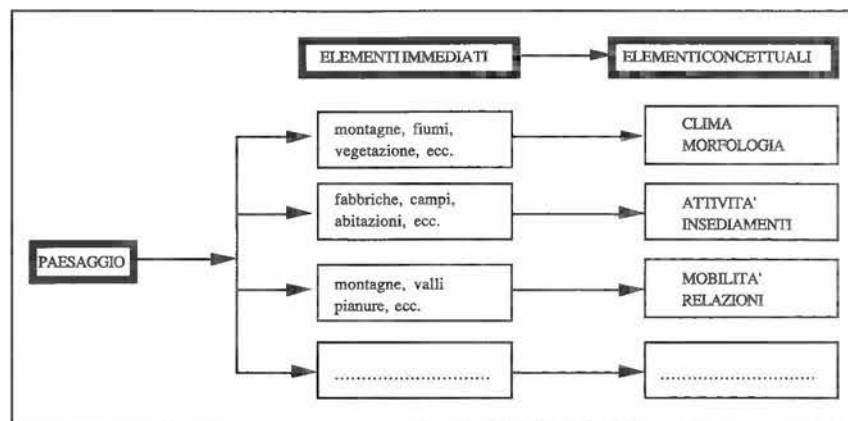
Figura 0. Questi i paesaggi mostrati con le diapositive.



- 1-4 regione del Basodino: laghi alpini e dighe
- 5-7 valle Calanca: poche infrastrutture
- 8 Leventina: aeroporto, strade, autostrada, ferrovia
- 9 Riviera: densità degli insediamenti crescente
- 10-14 Bellinzonese: l'agglomerato
- 15 Piano di Magadino: i conflitti
- 16 Locarnese: l'agglomerato, il turismo
- 17-19 Luganese: l'agglomerato, le banche, le fabbriche
- 20 Chiasso: i trasporti

L'intenzione è quella di porre le basi per la modellizzazione, scoprendo gli elementi specifici del territorio, cercando di evidenziare i contrasti fissando e adattando elementi concettuali, stabilendo alcuni punti che, sempre più, diverranno costanti nell'analisi del territorio. Attraverso

Tabella 3. Lettura del paesaggio.



questa introduzione alla «lettura del paesaggio» si possono «smontare» i paesaggi visti, si riconoscono gli elementi costitutivi e si consolidano le basi concettuali.

Dopo aver visto la seconda serie di diapositive si è in grado di costruire due prime immagini che riassumono e ampliano le conoscenze acquisite confrontando i paesaggi visti con le carte 1:50000.

Figura 1. Forma del rilievo

Si tratta di evidenziare solo le caratteristiche principali del rilievo, in particolar modo le grandi vallate:

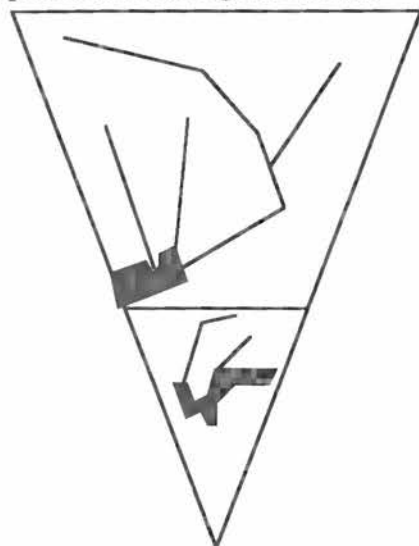
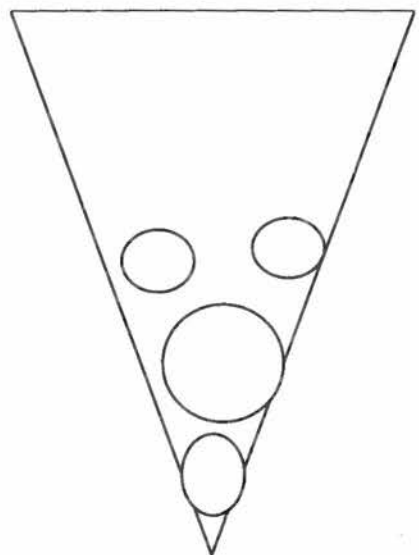


Figura 2a. Centri urbani

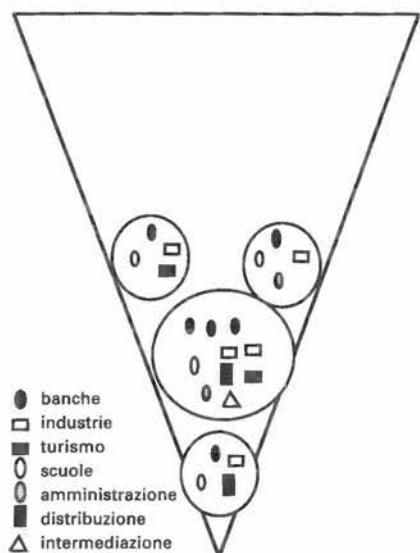
Con le diapositive viste si sono localizzate alcune aree densamente edificate:



Successivamente queste prime immagini richiedono approfondimenti attraverso cartine e tabelle statisti-

che. In particolare le tabelle sulla popolazione del canton Ticino, degli agglomerati, dei comuni dell'agglomerato sul quale si comincia a lavorare. Nel contempo occorre una prima definizione intuitiva di agglomerato: spazio edificato che si estende su un insieme di comuni dei quali non si riconoscono più i confini. Occorre poi chiedersi perché ci sono spazi densamente abitati²², sorge allora la necessità di introdurre nuovi elementi quali il lavoro, l'economia, le vie di comunicazione, ecc. In primo luogo si dovranno «stabilizzare» concetti quali la popolazione attiva, i settori economici, ecc. In seguito si tratta di eseguire una mini ricerca attraverso libri dei telefoni, pagine gialle, censimento delle aziende e della popolazione attiva, ecc. per quantificare l'importanza dei vari settori negli agglomerati. Si produrranno così nuove immagini operando una scelta degli elementi significativi e qualificanti. In questa fase è possibile e auspicabile cercare di classificare l'importanza di certi settori rispetto ad altri. In questo modo l'agglomerato di Lugano risulterà emergente rispetto agli altri non solo per la quantità ma soprattutto per la qualità delle attività.

Figura 2b. Tipologia dei centri urbani



Si passerà in seguito ai coremi che rappresentano i flussi perché vi sono dinamiche che vanno riconosciute e spiegate quali il pendolarismo e i flussi di frontalieri, le vie di comunicazione. In effetti considerando gli assi portanti del traffico (ferrovie, autostrade, aeroporti) e le relazioni in-

terne e esterne (pendolari, flussi vari) si introduce il concetto di rete, di armatura urbana. Si evidenziano così sempre più altri concetti quali squilibri, relazioni, che portano a riconoscere e a capire la polarizzazione.

Figura 3a. Pendolarismo (introduzione al concetto di polarizzazione).

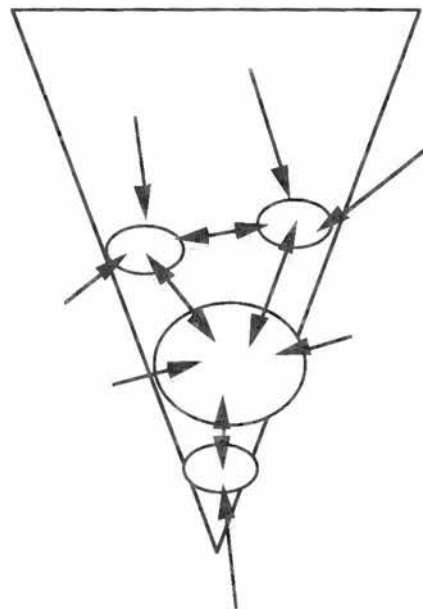
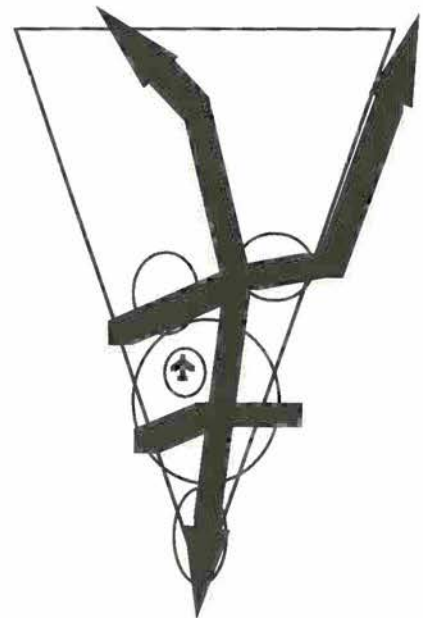
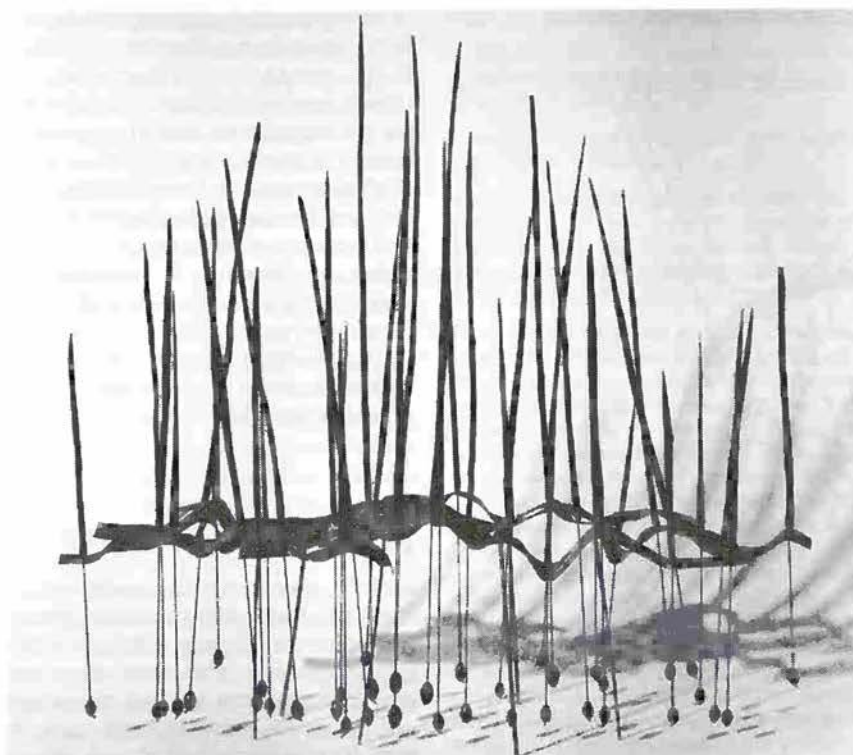


Figura 3b. Vie di comunicazione



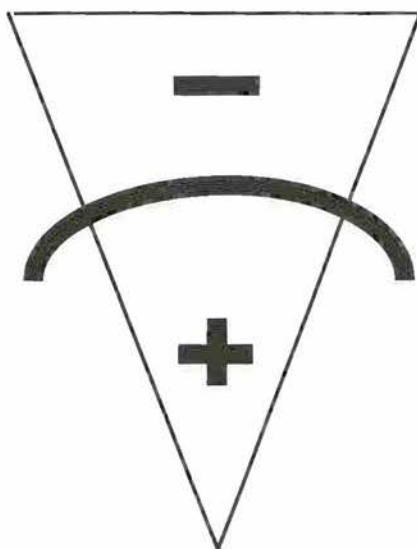
Si arriva così a individuare gli squilibri nel popolamento, nelle infrastrutture, nel potenziale economico, a costruire una prima immagine d'insieme (a complessità intermedia) combinando i coremi semplici visti in



Lorenzo Cambin, «Spazio», cm 60x60x20

precedenza; con queste figure otteniamo: un risultato sintetico della sovrapposizione dei coremi semplici e una introduzione alla trama.

Figura 4. Squilibri regionali.

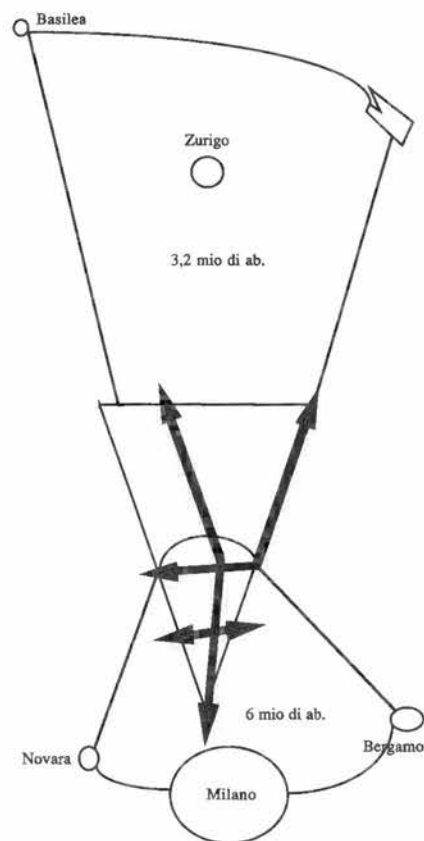


**Terza fase:
dai coremi alla trama**

Per proseguire cioè per arrivare a combinare i vari coremi semplici in un corema complesso, una trama, il docente deve chiedersi *quale imma-*

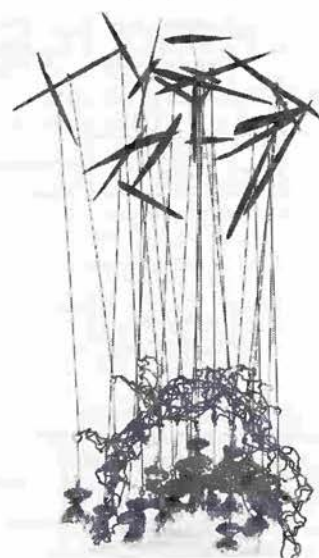
gine d'insieme scegliere per il Ticino attuale. Sembrerebbe che oggi occorra andare oltre l'idea di regione a rimorchio che ha caratterizzato il nostro cantone fino a qualche decennio fa. Adotto qui l'immagine di regione aperta, dinamica, emergente che si legge considerando il Ticino nel contesto della regione forte europea, entro la quale si caratterizza per la dinamicità della sua economia (malgrado il problema della disoccupazione), per la presenza di industrie di alta tecnologia, di una piazza finanziaria e bancaria forte, di un aeroporto in espansione e, in genere, del terziario superiore²³. Lugano è al nono posto nella gerarchia urbana svizzera se lo consideriamo dal punto di vista demografico. Anche attraverso un confronto con altri cantoni risulta evidente l'importanza di alcuni settori avanzati (nel secondario e terziario) nella nostra regione²⁴. Le attività terziarie di comando e gestione economica tendono a concentrarsi in un piccolo numero di città e Lugano è tra queste. Evidentemente la completa comprensione di questa immagine potrà essere raggiunta quando si sarà analizzata la regione europea come sistema. Si può comunque sistemare il Ticino in un contesto più ampio²⁵.

Figura 5. Contesti per il Ticino.



L'inserimento del Ticino in un contesto più ampio permette di costruire una immagine proiettata in avanti, che potrà poi essere risistemata nei livelli concettuali più alti e a scale geografiche più ampie. Questa immagine di sintesi è un'immagine complessa: rappresenta la trama del Ticino attuale. Essa è costruita scegliendo e combinando i coremi visti in precedenza.

Lorenzo Cambin, «Spazio», cm 30x30x60



In conclusione

Tabella 4. Le tappe del «far geografia»

corema no. 6 con le trame del Ticino pre-ferroviario e ferroviario si possono operare dei tentativi di progressione secondo la Tabella 1 passando dalla trama a strutture e processi. Un altro dei vantaggi che ho trovato in questa progressione per modelli risiede nell'obbligo fatto al docente di esplicitarsi le immagini, le interpretazioni che guideranno la sua programmazione didattica: ciò permette di uscire da un «far geo» rituale, di sapere dove si va e di poter orientare e controllare «in itinere» il percorso didattico e non da ultimo di relativizzare le stesse immagini e interpretazioni a cui ci si riferisce. In effetti se i modelli sono un'interpretazione (implicano quindi una *scelta*) occorre esplicitarla: per esempio l'adozione di questo tipo di immagine non richiede necessariamente di sposare una particolare tesi di sviluppo economico né forzare la lettura secondo improponibili ticinocentrismi. Il docente può adottare queste immagini anche per affrontare in modo critico tutta una serie di problemi emergenti quali l'ambiente, la stratificazione sociale, la nuova povertà, le precarietà del frontaliero, i problemi connessi allo sviluppo tecnologico, il fabbisogno energetico, il sacrificio delle aree verdi e agricole..., oppure può fabbricarne delle altre più consone ai suoi obiettivi.

Sul piano pedagogico-didattico ho cercato di costruire un percorso graduale che da un lato permetta alla maggior parte degli allievi di trovare il tempo per raggiungere i concetti più complessi, d'altro canto anticipi una visione più globale che taluni allievi possono far propria. Recenti ricerche effettuate in campo psicologico hanno evidenziato una forte eterogeneità tra i ragazzi, sia per quanto riguarda la loro struttura mentale sia per quanto riguarda il funzionamento mentale. Pertanto questa ipotesi di programmazione che prevede lo studio graduale dei livelli concettuali permetterebbe di tener conto di questi differenti funzionamenti e di consentire ai ragazzi un apprendimento differenziato secondo il ritmo che è proprio ad ognuno.

In conclusione spero che questo scritto possa servire come punto di partenza per gli ulteriori sviluppi riguardanti i passaggi dalla trama alla struttura, al processo, al sistema e come proposta sulla quale discutere.

Renzo Baranzini

Note

¹⁾ Raffestin, De l'idéologie à l'utopie ou la pratique du géographe, in *Geographica helvetica*, no 3, 1986, p. 133

²⁾ Vallega, Geografia regionale, avviamento metodologico, Pàtron, 1984, p. 19

³⁾ «Chaque organisation spatiale, une ville, une région, un pays, peut être représentée dans ses structures fortes». Brunet, in *Mondes nouveaux, Géographie universelle*, Hachette-Reclus, 1990, p. 125

⁴⁾ La costruzione di una galleria stravolge il significato dell'elemento fisico rispetto agli altri. Stravolge, non cancella. Voglio dire che nella costruzione dell'immagine di quel territorio l'elemento morfologico (del quale occorre comunque tener conto) assume un ruolo diverso, non è più l'elemento esplicativo protagonista delle dinamiche territoriali. Prendiamo l'esempio europeo: l'area forte (la «banana», come usa dire Brunet, vedi opere citate) passa attraverso l'oceano, attraversa le alpi, non riconosce né confini politici né costrizioni naturali. E' però vero che dove l'elemento morfologico è importante, le linee di passaggio assumono forza, sono più profilate. In queste aree l'urbanizzazione trae origine dai punti di passaggio o dai porti e la sua diffusione spaziale è più contenuta, è maggiormente delineata. Tanto è vero che la lotta per l'ottenimento delle linee di passaggio (vedi tunnel sotto la Manica, vedi nuova trasversale alpina) è lotta per evitare l'esclusione. Nelle regioni dove l'elemento morfologico è importante, l'accaparramento delle linee di passaggio risulta vitale perché esclusivo. Esclusivo nel senso che sembrerebbe il presupposto per essere integrati nell'area forte, in caso contrario si diverrebbe zona marginale. Questa è una lettura delle dinamiche in atto, non esprimo giudizi di merito sulla volontà di appartenere all'area forte, né sulla qualità di vita all'interno di questa area.

⁵⁾ tratto da Vallega, Regione e territorio, Mursia, 1983, p. 146

⁶⁾ Vallega, Regione ..., op. cit., p. 145

⁷⁾ De Rosnay, Il macroscopio, verso una visione globale, Dedalo, 1977, p. 114

⁸⁾ Brunet, ecc., *Mondes nouveaux*, Hachette-Reclus, 1990, p. 147

⁹⁾ «De même qu'un écosystème, l'Europe n'a jamais eu une tête, un cerveau, un centre, mais des millions de cerveaux et d'innombrables centres» Morin, *Penser l'Europe*, Gallimard, 1990, p. 69

¹⁰⁾ AAVV, *Modèles graphiques et représentations spatiales*, Reclus, 1990.

¹¹⁾ idem, p. 33

¹²⁾ idem, p. 35

¹³⁾ AAVV, *Cartes et modèles à l'école*, Reclus, 1987, p. 20

¹⁴⁾ idem

¹⁵⁾ Raffestin, op. cit., p. 133-134

¹⁶⁾ Il primo problema è però quello di scoprire le figure rappresentanti uno spazio. Io credo che anche per la scelta delle figure occorra tener conto che se da un lato queste imma-

gini vogliono semplificare la rappresentazione dello spazio per permettere un discorso interpretativo forte, d'altro canto, proprio perché semplificazione, richiedono una buona capacità di astrazione.

Se penso, per esempio, che la Francia può essere rappresentata con un esagono, che l'Europa può essere rappresentata con due triangoli, figure che permettono di spazzar via le difficoltà dei confini politici, non posso dimenticare che queste figure geometriche richiedono una forte capacità di astrazione. Pertanto ritengo importante costruire in modo graduale anche questo tipo di astrazione.

¹⁷⁾ vedi Tabella 1

¹⁸⁾ in proposito vedi:

Brunet, *La France dans l'espace européen*, Reclus, 1989

Brunet, *Vers des réseaux transeuropéens*, Reclus, 1991

Brunet, *Le territoire dans les turbulences*, Reclus, 1990

AAVV, *Le système monde en question*, Magnard, 1989

Reclus, *Les villes «européennes»*, La Documentation Française, 1989

¹⁹⁾ Secondo Clary «Elaborer un modèle, c'est d'abord avoir à sa disposition sa propre bibliothèque de chorèmes; c'est ensuite partir d'une hypothèse et la vérifier...

Pour construire un modèle, il faut d'abord être capable de discerner la spécificité d'un espace [...] comprendre l'organisation spatiale [...] conceptualiser l'espace...», AAVV *Modèles graphiques...*, op. cit., p. 68-69

²⁰⁾ Quello presentato è uno dei tanti approcci possibili: l'importante (indipendentemente dal materiale usato o dal tipo di taglio introduttivo) è operare assieme, «fare geografia».

²¹⁾ Ecco un esempio: «Per me è un paesino di contadini fra i boschi tra le colline; hanno appena ramassato e raccolto in mucchi il fieno nel centro dei prati. Forse è sera e il giorno dopo spanderanno il fieno ancora sul prato per farlo seccare completamente. Quando il fieno sarà secco lo raccoglieranno sui carri e lo porteranno nei fienili. In mezzo al bosco c'è un paesino».

²²⁾ «Ainsi émerge peu à peu la démarche géographique: 1) c'est là... 2) c'est là et y en a tant... 3) ...», Clary, Ferras, *Géographie à l'école et au-delà*, in *Espace géographique* 2, avril 1989, p. 121

²³⁾ vedi studi:

Cosinschi-Cunha, *L'armature urbaine e R. Ratti, Ticino, région urbaine émergente, in Les enjeux de l'urbanisation: Agglomérations-problème in der Schweiz*, Bern, 1988,

Raffestin, Crivelli, *L'industrie alpine du XVIII au XX siècle: défits et adaptations*, secondo convegno Le Alpi e L'Europa, Lugano, marzo 1985

²⁴⁾ vedi Censimento federale delle aziende 1985, établissements et personnes occupées, selon l'activité économique, UFS, Berna, 1986

²⁵⁾ Bottinelli, *La regione ticinese*, in Bär, *Geografia della Svizzera*, Dadò, 1984, p. 152

Dimensione matematica

Nuova serie di manuali per l'apprendimento della matematica alla scuola media

Dal settembre scorso gli allievi di terza media del Cantone possono disporre di un nuovissimo manuale di matematica dal titolo **Dimensione Matematica III**, curato da Gianfranco Arrigo, Claudio Beretta, Aldo Frapolli, Carlo Ghielmetti e pubblicato da Giampiero Casagrande Lugano. Esso è il primo di una serie di quattro volumi (uno per classe) in corso di allestimento, che gli esperti di matematica della scuola media hanno voluto realizzare per far fronte alle diverse esigenze di apprendimento venutesi a creare da qualche anno.

La pubblicazione si pone in alternativa rispetto ai manuali che figurano nell'elenco di quelli adottabili, perché vuole dare una risposta concreta alle aspettative degli insegnanti che oggi si trovano ad operare in una scuola che è uno specchio abbastanza fedele di una società in continua evoluzione.

Nell'intenzione degli autori, il nuovo mezzo didattico deve permettere all'insegnante di variare le strategie di insegnamento e di puntare in particolare anche sull'individualizzazione dell'apprendimento. Per questo, accanto alla parte teorica, il libro propone esercitazioni diversificate, adatte alle numerose e sfaccettate esigenze dei singoli alunni.

La *parte teorica* è una buona sintesi degli argomenti previsti dal programma di terza media. La programmazione della lezione è lasciata all'iniziativa del docente, il quale può decidere se usare o no, e in che misura, i molti spunti offerti dal testo. In questo ordine di idee, si può affermare che il manuale può essere utilizzato da più classi senza incorrere in eccessive ripetizioni: parecchi sono infatti i percorsi differenti che vi si possono ritagliare. **Dimensione Matematica III** non è quindi – almeno nelle intenzioni degli autori – un testo invadente, coercitivo, liberticida, ma, al contrario, si presenta come un mezzo didattico aperto, con un ampio ventaglio di proposte e un ancor più ampio spettro di possibilità d'impiego.

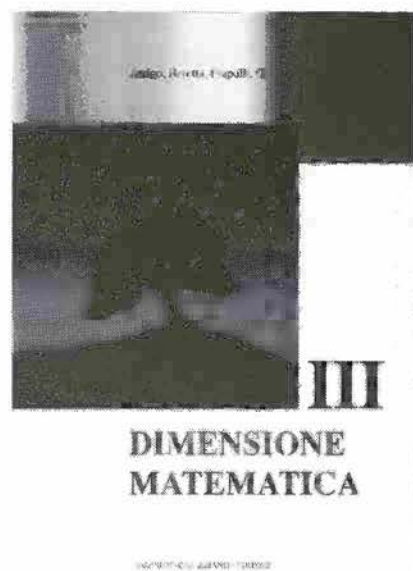
Ogni capitolo termina con una ricca scelta di esercizi – molto spesso si tratta di proposte di attività – così suddivisi:

- esercizi di apprendimento, per rinforzare le conoscenze di base,
- esercizi di applicazione, per dare la possibilità agli allievi di situare le conoscenze disciplinari in contesti extra-matematici,
- esercizi di approfondimento, perché i ragazzi scoprano il piacere di fare matematica divertendosi.

Negli *esercizi di apprendimento* si nota lo sforzo particolare, profuso dagli autori, di proporre un menu ricco e variato di attività, tale da permettere a ogni allievo di realizzare autonomamente e in maniera completa gli obiettivi del capitolo.

Gli *esercizi di applicazione* hanno un duplice scopo: aiutare i ragazzi a consolidare determinate conoscenze che non fossero ancora del tutto assimilate (si sa che applicare procedimenti, concetti o principi a situazioni concrete in contesti extra-matematici aiuta molto spesso ad appropriarsi in modo completo di queste conoscenze) e di conseguenza permettere all'allievo di farsi un'idea più precisa di cosa significhi applicare la matematica a situazioni concrete, più precisamente di come si collochi un modello matematico (forzatamente semplice e primitivo) rispetto alla realtà e di come possano essere correttamente interpretati, in termini reali, i risultati di un procedimento matematico.

Negli *esercizi di approfondimento*, così come nell'ultimo capitolo «*Laboratorio matematico*», gli allievi possono trovare giochi, curiosità, proposte per ricerche ed anche lavori da eseguire con l'ausilio del computer. Questi ultimi rappresentano una prima concreta risposta al problema didattico dell'integrazione dell'informatica nell'insegnamento della matematica. In generale, in queste pagine, il libro propone attività che mirano decisamente all'aspetto for-



mativo dell'apprendimento matematico. Soprattutto nel «*Laboratorio matematico*» si trovano argomenti che, almeno in parte, esulano dal programma di terza media, ma che conducono i ragazzi a sviluppare le capacità mentali superiori, in particolare il ragionamento per induzione, l'analisi, la sintesi, il ragionamento per deduzione, l'intuizione e l'invenzione.

La veste tipografica della nuova opera è stata curata in modo inconsueto, così da farne un libro piacevole già al primo contatto fisico, invitante, stimolante e avvincente anche solo ad una prima affrettata lettura. Ma, come in generale accade per un libro di matematica (anche non scolastico), per apprezzarne il valore didattico occorre lavorarci sopra.

Il libro è stato interamente composto (testo, disegni, retini colorati) con l'ausilio di un computer *Macintosh*. Dai dischetti sono stati ottenuti i film con un'apparecchiatura *Linotronic* e da questi sono state ricavate le lastre per la stampa *offset*. Il procedimento adottato – sicuramente di avanguardia nell'editoria – offre agli autori vantaggi non indifferenti con ricaduta estremamente positiva sul piano didattico. Avendo l'intera opera su supporto magnetico, diventa infatti notevolmente più facile ed economico intervenire in futuro per correggere eventuali errori, per migliorare certe parti, per completarne altre, per mutare periodicamente determinati esercizi e proposte di attività; in sin-

tesi, per mantenere viva e aggiornata l'intera opera su un periodo di tempo sufficientemente lungo.

La copertina e le prime pagine di ogni capitolo mostrano un'illustrazione in quadricromia, il cui motivo è connesso con il testo o con il capitolo.

Dimensione Matematica III presenta in copertina un albero che si staglia nel cielo stellato ad immagine del passaggio dal concreto (l'albero) all'astratto (l'universo, per un ragazzo in questa fascia d'età), caratteristica fondamentale dell'apprendimento della matematica in terza media.

Il Capitolo 1, Numeri, appare con l'illustrazione di un pallottoliere accanto alla tastiera di un computer. Un accostamento che sintetizza il genere di competenza richiesta ai giovani di oggi: una sicura base teorica (il pallottoliere, appunto) che permetta l'uso corretto e sufficientemente raffinato dei moderni mezzi di calcolo. *Il Capitolo 2, Funzioni*, mostra in prima pagina i motivi architettonici dell'Oper House di Sydney, le cui linee richiamano i grafici delle funzioni reali che si studiano in terza media (rette, parabole, iperboli).

Il Capitolo 3, Poligoni, si apre con una fotografia aerea dei campi coltivati della Toscana, che richiamano le forme poligonali ma che fanno anche pensare alle origini storiche della geometria, nata appunto come metodo per misurare e disegnare gli appezzamenti di terreno coltivabile.

Il Capitolo 4, Solidi geometrici, si presenta con l'immagine suggestiva dei grattacieli di Manhattan che si specchiano nell'acqua creando forme geometriche complesse.

Il Capitolo 5, Laboratorio matematico, è annunciato da un'immagine surreale nella quale si distingue una struttura meccanica con ruote dentate sullo sfondo di un circuito elettronico stampato, che vuol significare come, in questo capitolo, si propongono attività di ogni genere, dalle più semplici e concrete alle più sofisticate ed astratte.

Agli insegnanti vada l'invito a voler esaminare con cura questo nuovo frutto uscito dal lavoro serio ed intenso di autori nostrani.

Ai ragazzi l'augurio di riuscire a cogliere gli stimoli migliori che il libro può trasmettere, a condizione che siano convenientemente sfruttati dai docenti ai quali spetta comunque il ruolo di programmatori/animatori del processo di insegnamento/apprendimento.

La famiglia nella civilizzazione neo-industriale

Proposte di lettura nel campo psico-pedagogico

E' curioso dover constatare come l'istituzione familiare, dopo essere stata considerata gravemente in pericolo negli anni Sessanta e dopo essere stata addirittura sentenziata di morte (David Cooper), sia invece sopravvissuta fino alle soglie del terzo millennio.

L'impegno degli studiosi che se ne preoccupano e che ammettono la necessità di approfonditi ed equilibrati vincoli familiari, si sta comunque intensificando nell'intento di comprenderne meglio i disagi, di identificarne l'origine, di sensibilizzare gli interessati alle terapie e alla prevenzione per evitarli. Le inclinazioni della ricerca in questo senso sono infatti molteplici: ad esempio, sul piano sociologico, si sostiene una nuova funzione differenziata della famiglia corrispondente al grado di sviluppo delle culture, ammettendone da un lato il ruolo immutato di riproduzione e di ricomposizione sociale, ma riconoscendone dall'altro la vulnerabilità e la conflittualità dovuta ai continui drastici mutamenti dalla nostra civilizzazione; d'altronde, ovunque, la psico-pedagogia scolastica individua chiaramente nel nucleo familiare la genesi dello stress infantile e adolescenziale che, in realtà, viene trasmesso sovente dai coniugi disturbati ai loro figli¹⁾; anche in Svizzera e nel nostro Cantone, le ultime attenzioni sono inoltre rivolte alla famiglia mono-parentale — che, avvicinandosi alle soglie della povertà o che, non potendole superare — presenta gravi ostacoli di natura economica e psicologica; promosse da istituzioni di utilità pubblica, si moltiplicano le conferenze, i dibattiti, le consulenze sui problemi familiari, e così via.

In questo ordine di idee, ci sembra dunque particolarmente indicato anche il contributo del medico e dello psicoterapeuta²⁾, quando si rivolgono ai colleghi, al personale sanitario e socio-educativo, alle famiglie stesse, alle giovani coppie, sottoponendo alla loro attenzione occasioni conoscitive e di riflessione sulla dinamica dei conflitti familiari. Gli autori, proponendo alternativamente brevi indicazioni teoriche (psicanalisi, rapporto psicologico medico-paziente di M.

Balint, metodologia della comunicazione) ai suggerimenti pratici, animano successivamente tre centri di interesse: nel primo capitolo, si occupano della famiglia intesa come paziente e dei fattori di rischio che la minacciano, nel secondo, delle malattie psicosomatiche che colpiscono la cerchia familiare mentre, nel terzo, insistono sulle predisposizioni della famiglia nel senso della prevenzione e della riabilitazione dei membri che la compongono.

Il pregio pedagogico-didattico della pubblicazione, che potrebbe essere consigliata anche quale libro di testo per le nostre scuole in cui si insegna psicologia, è avvalorato anche dalla spigliata integrazione di una casistica esemplare, frutto soprattutto dell'esperienza personale degli autori, che dimostrano come la qualità dell'ambiente familiare influisca in modo determinante sulla qualità della vita delle singole persone che ne fanno parte.

Ezio Galli

Note

¹⁾ Allidi, Oreste e Magaton, Pietro, *Lo stress nei ragazzi di 11-16 anni*, USR-DPE-DOS, Bellinzona 1990

²⁾ Luban-Plozza, Boris e Ritschl, Dietrich, *Dinamica dei conflitti familiari: indicazioni terapeutiche*, Armando, Roma 1991



«Conoscere per deliberare»

Dopo il riuscito lancio del semestrale «Conoscere per deliberare» avvenuto nel febbraio 1991, il Dipartimento dell'Interno ha pubblicato il secondo numero di questa pubblicazione curata dalla Sezione Enti locali. Sono particolarmente lieto che mi sia data l'occasione su «Scuola ticinese» di ribadire gli intendimenti che hanno portato alla sua concezione. Non si tratta di un giornale o di un dépliant fra i tanti; riteniamo di aver creato un documento di lavoro con il quale il Dipartimento ma soprattutto la Sezione Enti locali intende operare. Lo conferma in primo luogo la decisione di distribuirne gratuitamente una copia a tutti gli organi esecutivi di Comuni, Patriziati, Consorzi e Parrocchie. Uno strumento di lavoro, è bene dirlo, aperto a chi opera negli Enti locali, dunque vi è spazio non solo per la voce dell'ufficialità cantonale ma anche per quella della prima linea.

Le finalità di questa nostra iniziativa sono ancorate agli indirizzi che assume oggi l'attività della Sezione Enti locali.

Il bollettino ne darà una preziosa testimonianza nei molteplici settori d'intervento di nostra competenza. Leggendo si troverà conferma del marcato aumento delle difficoltà di funzionamento che incontrano le amministrazioni di molti Comuni, disorientate dinanzi al proliferare di leggi e regolamenti, nonché dall'esigenza di intervenire nei più svariati campi a dipendenza dell'evolvere di quella piccola società civile costituita da ogni giurisdizione comunale.

E' innegabilmente in corso un incremento delle difficoltà di gestione nella realtà del funzionamento delle amministrazioni locali. Vediamone le cause:

- in primis l'attribuzione di nuove competenze ai Comuni con conseguente aggravio delle responsabilità decisionali per i politici e delle incombenze dei servizi amministrativi e tecnici del Comune, come pure dei relativi costi gravanti sui bilanci comunali;
- si pone sempre più la questione di definire i confini del rimanente, da

molti ritenuto ormai utopico spazio di autonomia comunale;

- vi sono poi le difficoltà che incontrano la collaborazione intercomunale (si parla di cattivo funzionamento dei Consorzi, di intervento delle Regioni, si ipotizza la creazione di Enti intermedi); ci si trova peraltro anche semplicemente tra municipali con volontà di collaborare, senza nessuna formalità in spontanee comunità di lavoro;
- che dire inoltre dell'aumento della conflittualità, vuoi a livello dei rapporti fra gli organi locali, vuoi a livello di contenziosi e di vertenze varie con la cittadinanza.

Alla disaffezione del cittadino verso lo stato si unisce sovente anche il diffondersi di una mentalità critica verso le istituzioni e chi le rappresenta, troppo spesso estranea ad un discorso costruttivo;

- e ancora, in generale, la difficoltà di chi opera nei Comuni nel muoversi all'interno del «corpus juris» (basta contare i volumi della raccolta delle leggi cantonali).

Tutto questo comporta per noi il rifiuto della concezione inizialmente assunta a guida dell'attività dell'ispettorato dei Comuni, che definirei poliziesca, se non – mi si consenta il termine – pompieristica, la filosofia dell'intervenire se qualcosa brucia per intenderci. Oggi invece vorremmo che il nostro operato fosse guidato da un discorso di supporto all'amministratore locale attraverso la consulenza preventiva.

Perché puntare sulla consulenza? Dinanzi alle sfide della moderna gestione della cosa pubblica la struttura di base del Comune è da tempo immutata; se attraverso la perequazione intercomunale e i sussidi cantonali si riesce a contenerne l'impatto sulle finanze comunali, poco o nulla è stato fatto per assistere direttamente il politico – amministratore di milizia – nel suo orientarsi nella complessa realtà della pubblica gestione.

Al politico si richiede e si richiederà per contro sempre di più, non diminuirà certo l'aggravio di responsabilità nei confronti della cittadinanza. E' oggettivamente difficile fare bene



il municipale, non esiste una scuola per imparare il mestiere! Chi assume il pubblico mandato vi butta la somma delle proprie conoscenze scolastiche ed esperienze professionali e personali, nonché – non da ultimo – la propria volontà di far qualche cosa per la collettività, di apprendere e di applicarsi per questo.

E' a questo livello che riteniamo debbano incrementarsi gli sforzi del Dipartimento delle istituzioni, potenziando dunque la consulenza a beneficio di tutti gli Enti locali, l'informazione e la formazione di chi vi opera. Siamo oggi molto impegnati con il programma per i Segretari comunali che è bene avviato con il corso SSQEA, ma sarebbe un errore concentrarsi solo su questa pur importante figura della vita comunale, trascurando il politico di milizia.

In questo ordine di idee e considerazioni si inserisce il bollettino come chiaramente lascia intendere il suo titolo.

Il sommario delle due pubblicazioni dimostra inoltre come ci si voglia proporre in veste di interlocutori qualificati e non di ficcanaso. Si vuole in particolare correggere un'immagine ancora troppo diffusa che comporta ancora diffidenza verso «chi da Belinzona», immagine generata da esperienze passate e da una visione ostile ad un «Ispettorato» la cui attività è recepita come inquisitoria o poliziesca. E' doveroso garantire al cit-



tadino un efficiente servizio di vigilanza, per questa ragione ci proponiamo di creare qualcosa di nuovo puntando su un rapporto di fiducia con le realtà locali.

La Sezione dispone di giuristi, economisti, ispettori che vantano esperienza pluriennale nel settore della pubblica gestione.

Occorre pure dare il giusto spazio e la opportuna diffusione alle posizioni che di volta in volta assume l'Autorità cantonale, il più delle volte in un ambito estraneo alle vertenze ricorsuali. Il singolo problema si può porre a più riprese in differenti Enti locali, in epoche differenti; favoriamo dunque la divulgazione attraverso il bollettino delle possibili soluzioni evitando che si creino degli spazi che possano essere riempiti da opinioni o prassi personali od ancora da un certo qual abusato buon senso dove le possibilità ricorsuali date dal diritto vanificano.

«Conoscere per deliberare» vuol essere espressione di questa concezione operativa, favorendo la conoscenza e la presa di decisioni coerenti.

Le argomentazioni scelte tralasciano gli aspetti procedurali di base o la descrizione del mero funzionamento dell'apparato amministrativo già trattato in altre pubblicazioni sul mercato.

L'essere coscienti della complessità delle problematiche che si pongono agli amministratori porta ad alzare il tiro e ad addentrarsi decisamente anche nelle ipotesi del futuro. I quesiti che si pongono oggi ai Municipi sono noti ai soli addetti ai lavori. Le campagne come pure il gallo del vicino possono disturbare la mattina; vi sono poi le api del sig. X che pungono il turista. Che dire poi dei campanacci del bestiame che in villaggi di

montagna turbano il sonno di chi risiede in Comune 20 giorni l'anno nella residenza secondaria, il reclamo in Comune e in Dipartimento giungerà sempre, ma non crediamo sia il caso di sviluppare tesi e controtesi in merito. E' opportuno invece definire se si emettono o meno, in assenza del Piano Generale delle canalizzazioni approvato, i contributi provvisori di costruzione, se il vincolo Attrezzature pubbliche del Piano regolatore prorogato è tutt'ora valido e se il privato può chiedere l'esproprio, ecc.

Questa è la realtà che incontrano gli amministratori degli enti pubblici. E' pertanto nostro convincimento che la Sezione possa sempre più assumere un preciso ruolo di assistenza e di supporto nella realtà amatoriale del

pubblico amministrare. A chi quotidianamente è richiesto uno sforzo supplementare devono essere date le possibilità di informarsi e di formarsi per poi saper decidere in modo ottimale.

A Bellinzona vi sono funzionari che credono nel funzionamento degli Enti locali e nella gente che vi opera. Il nostro orientamento è dunque quello di incrementare l'assistenza più che l'inquisizione, fiduciosi che il primo previene il secondo.

«Conoscere per deliberare» vuole dunque essere un ponte verso il Comune, il Patriziato, il Consorzio; consapevoli del fatto che vedere un Comune che funziona significa veder funzionare la democrazia.

Mauro Delorenzi

Un lessico dell'integrazione europea pubblicato dalla Proec

La Società per il promovimento dell'economia svizzera (Proec) ha pubblicato la versione italiana del «Lessico della Comunità europea». Si tratta di una pubblicazione che contiene i termini che ricorrono più frequentemente in ogni discussione sull'integrazione europea. Il tema è di grande attualità poiché si stanno decidendo le posizioni che la Svizzera dovrà assumere nei confronti dell'integrazione europea.

Si sa, inoltre che il popolo dovrà essere consultato sulle proposte che il Consiglio federale dovrà presentare al Parlamento. Da qui l'importanza di una corretta informazione del pubblico su un problema non di facile comprensione, ma determinante per il futuro del nostro paese.

Il volumetto contribuisce anche a colmare una lacuna che spesso si riscontra a livello nazionale per quanto concerne l'informazione in lingua italiana. La pubblicazione esiste anche in tedesco e francese. L'edizione italiana è aggiornata al giugno del 1991 e tiene quindi conto anche delle evoluzioni recenti.

Il lessico è suddiviso in quattro grandi capitoli: un glossario essenziale dell'integrazione, che contiene i termini fondamentali e quindi anche i grandi temi dell'integrazione euro-

pea; una breve sintesi delle istituzioni e delle procedure in Europa; i fondamenti giuridici sia europei sia svizzeri dell'integrazione; un elenco delle principali politiche della Comunità Europea.

Il testo è completato da un allegato nel quale si fa dapprima una breve sintesi storica dell'integrazione in Europa, seguita da un elenco delle organizzazioni scientifiche e delle conferenze specializzate europee, da un elenco dei programmi di ricerca della Comunità europea ed europei in generale, per terminare con un elenco delle abbreviazioni e delle sigle che ricorrono più frequentemente nel testo.

La Società per il promovimento dell'economia svizzera spera così di contribuire in modo scientifico e documentato alla discussione sul problema dell'integrazione europea, cosciente del fatto che questo sarà uno dei temi dominanti in Svizzera in questi anni.

Il «Lessico della Comunità europea» può essere richiesto direttamente alla Società per il promovimento dell'economia svizzera, Corso Elvezia 16, 6901 Lugano, tel. 091/22 82 12 al prezzo di favore di franchi 6.- la copia.

Ignazio Bonoli

Il suffragio femminile in Svizzera. Storia di una conquista

Il lavoro di Lotti Ruckstuhl, *Frauen sprengen Fesseln*, sulla storia del suffragio femminile in Svizzera, pubblicato nel 1988 in tedesco, a cui ha fatto seguito l'edizione francese, è il risultato di una lunga e accurata ricerca, anche Cantone per Cantone, e costituisce un contributo politico e documentario importante per la storia delle donne e del paese.

La versione italiana* che presentiamo esce arricchita: le promotrici hanno voluto dedicare più spazio ai fatti storici che portarono al riconoscimento dei diritti politici per le donne ticinesi in materia cantonale e comunale. La stesura di questo capitolo ampliato è opera di Alma Bacciarini, Iva Cantoreggi e Emma Degoli. Tre le motivazioni di fondo che hanno spinto la realizzazione di questo libro:

- la profonda convinzione che la cultura e la lingua italiana vanno continuamente riaffermate e promosse nell'ambito federale;
- la certezza di poter offrire a tutti i cittadini, in particolare alla scuola ticinese, un importante supporto didattico per l'educazione civica;
- la necessità di far conoscere quanti ripetuti tentativi e sforzi siano

costate alcune conquiste sociali, così da spronare ulteriormente donne e uomini all'impegno per un reale e completo raggiungimento della parità in ogni campo (formazione, famiglia, lavoro, politica).

Il tema trattato non riguarda solo le donne: si tratta di una conquista sociale, senz'altro uno dei più grandi avvenimenti del ventesimo secolo in ogni nazione, ma ancor più in Svizzera, dove le difficoltà - perlopiù causate dal nostro sistema di democrazia diretta - non si possono certo paragonare a quelle facilmente superabili nei paesi europei che ci circon-



dano. Si tratta quindi di un volume per una conoscenza storica e civica, e come tale è indirizzato a tutti i cittadini.

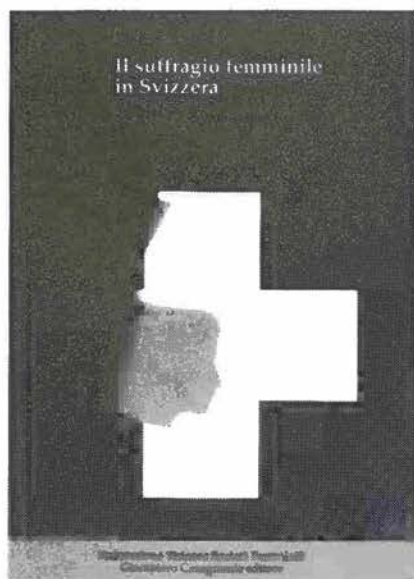
* Lotti Ruckstuhl, *Il suffragio femminile in Svizzera. Storia di una conquista*, Giampiero Casagrande editore, 1991

Il Volterriano, no. 1, Anno 1991

E' uscito il primo numero della rivista IL VOLTERRIANO, per iniziativa del Club dei Volterriani. Fondato lo scorso anno, questo club raccoglie un gruppo di studiosi che si occupano di vari aspetti connessi con la modellizzazione matematica in diversi campi del sapere, specialmente nella biologia. Il nome del Club si richiama a Vito Volterra, matematico italiano, che fra le due guerre sviluppò dei modelli dinamici per descrivere fenomeni legati alla crescita delle popolazioni animali, modelli che ancora oggi risultano d'attualità. Il Club tiene riunioni periodiche e svolge la sua attività nell'ambito delle iniziative promosse dalla Biblioteca Cantonale e del Liceo di Mendrisio, il cui indirizzo è di carattere scientifico. Nel primo numero della rivista sono contenuti contributi di diversi autori: Fabrizio Pini, con alcune riflessioni di carattere epistemologico, offre spunti per una discussione sulla natura dei modelli scientifici. Antonio Steiner ripercorre ed approfondisce alcuni modelli di crescita con meccanismi

selettivi a livello di popolazioni biologiche e biochimiche. Il modello classico di Vito Volterra è ripreso in esame da Mauro Arrigoni che ne propone una risoluzione parametrica, unica forma di soluzione conosciuta a tutt'oggi. Una trasformazione dello stesso modello in forma integrale è proposta da Paola Cereghetti, ex-allieva del Liceo di Mendrisio, che ha sviluppato questo tema nel corso del seminario di matematica durante il quarto anno. Ilse Walker, zoologa attiva all'Istituto di ricerca ecologica sull'Amazzonia di Manaus in Brasile, offre infine un'ampia e articolata riflessione sul significato dei termini di competizione nei modelli che descrivono dei processi selettivi, giungendo a proporre un'originale spiegazione dell'affermazione della specie umana sul nostro pianeta.

Gli interessati ad ottenere la rivista e all'attività del Club possono rivolgersi a Mauro Arrigoni o a Fabrizio Pini presso il Liceo Cantonale di Mendrisio o alla Biblioteca stessa.



Terremoti nel Ticino?

E' questo il titolo della mostra proposta dal Museo cantonale di storia naturale di Lugano dallo scorso 12 marzo fino al 27 giugno 1992.

I terremoti non hanno fatto danno e soltanto in pochi casi sono stati avvertiti dalla popolazione; negli ultimi 250 anni sono stati ben 223 i terremoti che hanno scosso il suolo ticinese. Lo rivela una ricerca condotta dal geofisico ticinese Luca Ortelli presso l'Istituto di geofisica del Politecnico federale di Zurigo, che ha dato lo spunto per questa mostra.

Orario di apertura, dal martedì al sabato: dalle 9.00 alle 12.00 e dalle 14.00 alle 17.00.

Infodet n. 13

Il bollettino per l'informazione dei docenti di educazione tecnica e delle materie affini è recentemente uscito in nuova veste: più curato l'aspetto tipografico, sicuramente più incisivo il contenuto. I materiali raccolti dalla redazione portano le firme di colleghi che vivono la materia da anni e che riescono a coniugare tecnica e creatività proponendo soluzioni interessanti anche in vista di una necessaria verifica dei contenuti.

Il bollettino è distribuito nelle sedi e ai docenti interessati. Chi intende riceverlo personalmente è pregato di rivolgersi a: Redazione Infodet, CP 8, 6809 Medeglia.

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

Quanta tecnica ci vuole per fare una persona?

(Continuazione da pagina 2)

Quando un neonato diventa uomo?

Peter Singer²⁾, filosofo australiano ben conosciuto in Svizzera, afferma che i neonati non sono persone: solo la coscienza di sé, una biografia sociale li faranno diventare «persone», con il diritto alla vita e alla protezione.

Prima sono oggetti di cui i genitori possono disporre. A più forte ragione se il neonato non è «ben riuscito».

Una piccola folla di persone in carrozzella e di genitori di bambini invalidi si era riunita davanti all'Università di Zurigo per impedire una conferenza del prof. Singer nell'aula magna dell'Università: il loro diritto alla vita era messo in discussione in modo troppo evidente.

«Sono stufo di dover ogni volta giustificare la mia esistenza» afferma una invalida in carrozzella, docente di pedagogia.

Quale spazio per l'educazione?

L'uomo è un essere culturale: sulla natura ha costruito una realtà sociale, culturale, spirituale che ne fanno la sua specificità.

L'educazione è parte importante di questa evoluzione.

L'esigenza di migliori relazioni sociali in un mondo che cambia è stata posta in un recente convegno a Lucerna³⁾ sulla preparazione in pedagogia curativa nella formazione di base di tutti i docenti. Non si chiede tanto di conoscere gli handicap, quanto di sapere gestire gruppi non omogenei, gestire conflitti, collaborare, negoziare obiettivi e soluzioni: la scuola come luogo dove l'invalido e lo straniero diventano momento di ricchezza per la costruzione di uno svizzero nuovo, aperto e solidale.

Quale futuro?

I segnali per il futuro sono difficili da leggere: una tecnica con mezzi sempre più efficaci, ma con rischi evidenti di abuso; una riflessione etica e una vita sociale non priva di contraddizioni. L'organizzazione sociale sempre più complessa e strutturata,

con varie forme di previdenze sociali, nuova opportunità di integrazione o occasione per una nuova definizione degli esclusi.

L'atteggiamento sociale della popolazione svizzera si modificherà verso forme di nuova apertura, rispondendo positivamente alle nuove capacità di autonomia della persona invalida, o troverà nuovi motivi di paura e di chiusura?

Prospettive, domande alle quali non è possibile dare risposte: vanno in ogni modo poste per evitare di credere che sia possibile un futuro della Svizzera in cui abbiano posto solo le persone giovani, belle e sane, come quelle che appaiono negli spot televisivi, mentre tutte le altre vengano considerate solo come malaugurati incidenti da eliminare.

Dalla potenza dell'ordinatore nel compensare le impossibilità funzionali della persona, alla riflessione sull'immagine dell'uomo - sano e invalido - che dovrà costituire la struttura sociale della Svizzera del domani: un percorso che pone a tutti alcune domande fondamentali.

Mauro Martinoni

¹⁾ La videocassetta può essere richiesta a Pro Infirmis, Via Campo Marzio, Bellinzona

²⁾ Peter Singer, *Praktische Etik*, Stuttgart 1984

³⁾ 21 febbraio 1992, Lucerna, Forum, «Pedagogia curativa nella formazione dei docenti»

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, Divisione scuola,
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.-