

SCIENZE

Approvato il Regolamento di applicazione

Presentazione e commento del Regolamento di applicazione e di altri atti normativi connessi con la Legge della scuola.

Conferenza permanente dei ministri europei dell'educazione

Documento elaborato dal Comitato dell'educazione del Consiglio della cooperazione culturale. Tema centrale: la dimensione europea dell'educazione, con indicazioni sulla pratica dell'insegnamento e sul contenuto dei programmi.

Scuola dell'infanzia e bisogni in relazione al Servizio di sostegno pedagogico: sperimentata una nuova figura di Maria Luisa Delcò

Negli anni 1989/90 e 1990/91 è stata condotta una sperimentazione con una nuova figura all'interno del Servizio di sostegno pedagogico della scuola dell'infanzia. Vengono presentati diversi elementi di valutazione raccolti nel corso della sperimentazione.

Un manuale nuovo di storia dell'Europa? di Gianni Tavarini

Riflessioni riguardanti l'insegnamento della storia sulla base dei grandi cambiamenti politici ed economici in atto in Europa.

«Cambiamento nella continuità» anche per le donne universitarie di Ezio Galli

Risultati dell'indagine esperita per tracciare il profilo delle donne universitarie.

Inserito CICR a cura di Sylva Nova

Tre i testi che compongono l'inserito. Presentazione dell'organizzazione e dell'operato del CICR nel 1991. Intervista al presidente del CICR. Riflessioni su diritto internazionale umanitario e conflitti navali.

L'integrazione del computer nel progetto didattico di Marco Beltrametti

Sintesi della sperimentazione esplorativa condotta in quattro classi di scuola elementare intesa a integrare le tecnologie informatiche nell'insegnamento. Tre le

aree d'investigazione: il rapporto degli allievi con il computer, le reali possibilità del computer per quanto riguarda l'apprendimento degli allievi, le condizioni per un'integrazione ottimale del computer nell'insegnamento.

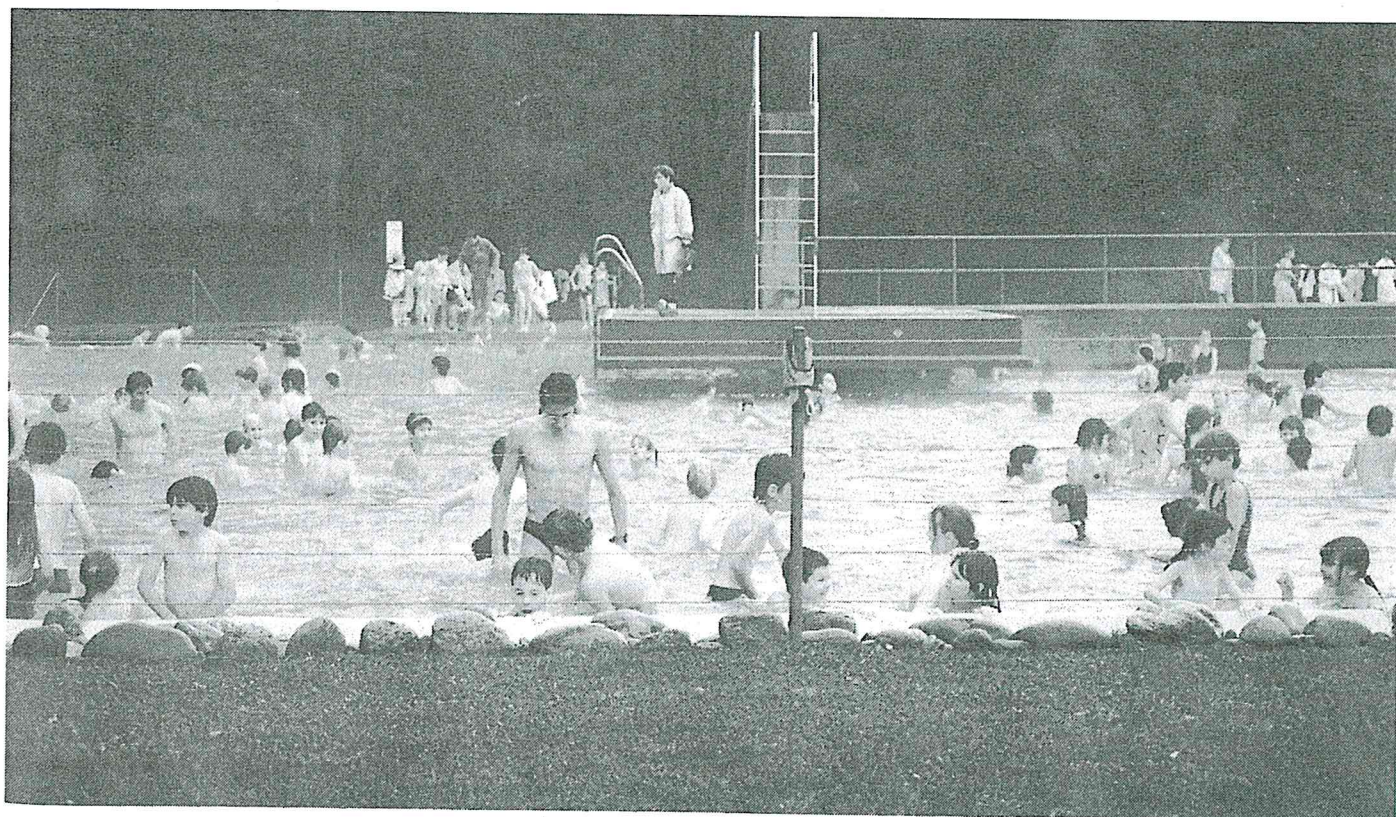
Rapporto «Francese '91»: le competenze linguistiche scritte degli allievi alla fine della quarta media di Paolo Baiano

Prove di controllo della comprensione e dell'espressione scritta all'indirizzo degli allievi di quarta media: sunto dei dati più significativi e spunti di riflessione conclusivi.

Il mondo classico e il Mediterraneo di Elio Marinoni

Considerazioni sul XIV «Colloquium Didacticum Classicum». Presenti studiosi di undici nazioni europee che hanno discusso sull'insegnamento del latino e del greco nei rispettivi paesi.

Comunicati, informazioni e cronaca



Approvato il Regolamento di applicazione

Con l'entrata in vigore il 2 settembre 1991 della Legge della scuola la maggior parte degli articoli di legge sono stati resi operativi, tranne alcuni che necessitavano, ad esempio, di una normativa speciale (credito annuale e monte ore) o che imponevano l'elaborazione di apposite convenzioni (com'è il caso dell'insegnamento religioso).

Con l'approvazione il 19 maggio 1992 del Regolamento di applicazione della legge si sono poste le premesse per un'integrale applicazione dei principi contenuti nella nuova legge, con particolare riferimento agli aspetti connessi con la partecipazione delle componenti (docenti, allievi, genitori) alla conduzione dell'istituto.

A partire dal prossimo settembre troveranno modo di consolidarsi e di svilupparsi, anche sul piano comunale, forme partecipative e di rappresentanza quali il collegio dei docenti, le assemblee dei genitori e degli allievi, il Consiglio d'istituto, ecc.

Il Regolamento di applicazione, la cui elaborazione è avvenuta tenendo in considerazione l'esito della consultazione a suo tempo indetta dal Dipartimento e i condizionamenti posti dall'attuale situazione finanziaria, si articola in titoli e capitoli che riprendono l'impianto generale della legge.

La parte preponderante è riservata agli organi di conduzione degli istituti cantonali e comunali (direttore e vicedirettore, consiglio di direzione, collegio dei docenti), agli organi pedagogico-didattici (consiglio di classe, docente di classe, ecc.) e a quelli di rappresentanza (assemblee degli allievi, dei genitori, Consiglio d'istituto). In particolare si definiscono compiti specifici e modalità operative di funzionamento.

Altri aspetti importanti del nuovo Regolamento sono quelli relativi alle innovazioni e sperimentazioni scolastiche, all'insegnamento privato e alle modalità di ricorso in materia di valutazione scolastica.

Nel corso del 1991/92, oltre al citato regolamento, sono pure stati portati a termine altri atti normativi connessi con la nuova legge.

Si citano in particolare:

- il disciplinamento della ginnastica correttiva (cfr. DE dell'8 gennaio 1992);
- il riconoscimento delle scuole private dell'obbligo secondo il nuovo statuto (scuola parificata e scuola non parificata);
- l'elaborazione delle norme che regolano il funzionamento dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento (il rapporto della speciale commissione sarà consegnato a fine luglio 1992 al Dipartimento);
- la stesura della convenzione tra il Consiglio di Stato e le Autorità ecclesiastiche in materia d'insegnamento religioso. Una commissione paritetica ha elaborato il testo della convenzione, attualmente all'esame del Consiglio di Stato e delle competenti autorità ecclesiastiche. Non essendo ancora stata ratificata la convenzione, l'applicazione delle nuove normative avverrà con l'anno scolastico 1993/94;
- la revisione del regolamento che disciplina l'uso di spazi scolastici, di prossima emanazione.

Fra gli aspetti ancora in sospeso si citano il credito annuale e il monte ore. Per questi due provvedimenti che ri-

guardano gli istituti scolastici, la legge demanda ad una regolamentazione specifica il compito di disciplinare l'entità e la modalità di assegnazione.

Per il credito annuale esiste una proposta dipartimentale, elaborata tenendo conto dell'attuale situazione finanziaria, che poggia sui seguenti principi:

- riunire sotto un'unica voce contabile crediti ora ripartiti su più voci;
- decentrare agli istituti la competenza decisionale oggi assunta dagli uffici dipartimentali, con conseguente decentramento dei crediti;
- concedere dei crediti, limitando il carico di spesa per lo Stato.

La proposta elaborata, che si intende rendere operativa con il gennaio 1993, prevede di assegnare un credito ad ogni istituto (credito di base + credito a dipendenza del no. di allievi e della tipologia della scuola) da gestire in modo autonomo, con particolare riferimento alle seguenti attività:

- a) attività didattiche complementari e integrative dell'insegnamento;
- b) attività culturali principalmente destinate alle componenti della scuola;
- c) acquisti di libri e riviste.

Per gli istituti cantonali la normativa sarà introdotta in modo graduale sull'arco di un triennio.

Per gli istituti comunali lo stanziamento dei crediti spetta alle autorità comunali.

Per il monte ore, che secondo il legislativo sarebbe dovuto essere «finanziariamente neutro», una soluzione è all'esame del Dipartimento.

Dopo una serie di ipotesi sicuramente interessanti per gli istituti, ma di difficile accettazione dal profilo finanziario (si va dai 3 mio. di fr. annui nell'ipotesi minima ai 10 mio. di fr. all'anno in un'ipotesi normale), si sta valutando l'opportunità di una diversa soluzione transitoria. Essa consiste nella creazione di un monte ore centrale che dovrebbe servire a finanziare le attività finalizzate degli istituti, con particolare riferimento alla ricerca, all'innovazione e alla sperimentazione.

Un'apposita commissione, composta in maggioranza di rappresentanti degli istituti, dovrebbe esaminare e preavvisare annualmente la concessione agli istituti del «monte ore» ne-

(continua a pagina 24)



Conferenza permanente dei ministri europei dell'educazione

La dimensione europea dell'educazione: pratica dell'insegnamento e contenuto dei programmi^{*}

I. Il contesto

1. La vita quotidiana degli europei risente sempre più di «una dimensione europea concreta» che avrà delle incidenze in tutti i settori dell'azione governativa, compreso la politica dell'educazione.

Le conoscenze, le competenze e le attitudini acquisite in un contesto nazionale non sono più sufficienti in una comunità che spazia a livello europeo, per non dire planetario.

2. Nell'Europa, le strutture politiche, economiche e sociali evolvono rapidamente. Le riforme in corso nei Paesi dell'Europa centrale e orientale annunciano l'emergenza di una società europea di più larghe vedute, concretamente democratica e aperta, basata sui principi che il Consiglio d'Europa, attualmente composto di 27 membri, da quarant'anni porta avanti. La creazione, nel 1993, da parte dei dodici Stati membri della Comunità economica europea (CEE), di un mercato unico dove potranno circolare liberamente i beni, i servizi, i capitali e 320 milioni di persone, testimoniano l'accelerazione e l'ampiezza del processo di integrazione europea. Questo processo di cooperazione e di integrazione europea avrà delle ripercussioni in ogni settore della società. L'interdipendenza crescente dell'Europa e del resto del mondo, non solo sul piano economico ma anche nella ripartizione delle responsabilità verso le generazioni future in materia ambientale, così come l'urgente solidarietà Nord-Sud, dovrebbero far scomparire tutte le velleità di «eurocentrismo».

3. Di conseguenza, le giovani generazioni cresceranno in una società europea democratica, multiculturale e multilingue nella quale il lavoro, gli studi e l'occupazione del tempo libe-

ro saranno gestiti nel segno della mobilità, degli scambi e della comunicazione.

Una tale situazione sarà certamente ricca di nuove possibilità e di sfide, ma porterà pure problemi e tensioni che forzosamente avranno bisogno di comprensione, rispetto e tolleranza.

4. Per decidere come formare gli Europei occorre evidentemente avere una visione della nuova Europa. Non sarà dunque vano ricordare gli scopi politici che hanno come obiettivo globale la promozione dell'unità europea:

- stabilire una pace duratura e sviluppare la cooperazione e la mutua comprensione tra i popoli dell'Europa;
- sfruttare al massimo il patrimonio europeo comune inerente ai valori politici, culturali e morali in cui affonda le radici una società civile (diritti dell'uomo, democrazia pluralistica, tolleranza, solidarietà e preminenza del diritto);
- stimolare il progresso economico e sociale durevole, riducendo le disparità e salvaguardando l'ambiente;
- fare in modo che l'Europa abbia sufficiente peso affinché possa assumersi le sue responsabilità verso il resto del mondo.

II. Conseguenze per le politiche dell'educazione

Introduzione

5. Un certo numero di recenti dichiarazioni del Comitato dei Ministri, dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa e del Consiglio della Comunità europea hanno sottolineato l'importanza d'una presa di coscienza dell'identità culturale europea, così come la necessità di accelerare la promozione della dimensione europea dell'educazione. Tuttavia, questa nozione non è stata ancora definita con chiarezza. E' evoluta dopo l'immediato dopoguerra pas-



Traduzione: Grazie all'amica sconosciuta. Vorrei che questa colomba ti portasse i miei saluti. Dinka Baric.

Il ringraziamento di una bambina croata di 9 anni a una bambina ticinese che a Natale le ha mandato un biglietto, accompagnato da 30 franchi, con il seguente augurio: «Spero che questi 30 franchi che ho guadagnato possano fare felice qualcuno».

sando da una nozione limitata del tipo «istruzione civica» a un orientamento verso la preparazione dei giovani ai contatti e alla mobilità su vasta scala, sia per scopi professionali, sia per gli studi o sia per il tempo libero sul piano europeo o mondiale. La dimensione europea dell'educazione può pure essere recepita quale nozione dinamica, evolutiva e con risvolti diversi, con riferimenti ai vari aspetti politici, economici, sociali e culturali.

6. L'idea di «dimensione europea dell'educazione» può far pensare semplicemente allo scambio di idee su problemi o su aspetti politici e pratici in fatto di educazione in Europa, allo scopo di identificare eventuali strategie o soluzioni comuni. Oppure può far pensare all'insegnamento e all'apprendimento di temi **concernenti** l'Europa, ad esempio nel settore dei corsi di storia o di geografia. Un terzo aspetto potrebbe essere

^{*} Documento di seduta stabilito dal Comitato dell'educazione del Consiglio della cooperazione culturale.

quello che si definisce educazione per l'Europa, cioè tutto ciò che potrebbe essere fatto per promuovere una coscienza europea nella scuola.

Problemi di politica generale

7. La domanda politica centrale, che richiede una risposta tenendo conto dei mutamenti evocati più sopra, consiste nel sapere quale educazione e quale formazione dare ai giovani, restando fedeli alla dimensione europea del problema. E' importante che i giovani pensino all'Europa in modo conforme ai valori che costituiscono il loro patrimonio comune, tenendo presente che, pur pensando da europei, non perdano di vista l'interdipendenza e la solidarietà verso il resto del mondo. L'educazione deve avere come scopo principale la preparazione degli allievi alla difesa dei principi fondamentali dei diritti dell'uomo, della solidarietà e della democrazia.

8. La preparazione degli allievi alla dimensione europea deve basarsi sulla riflessione di ciò che costituisce l'essenza dell'identità culturale dell'Europa rispetto alle identità nazionali e regionali. E' certo che, se l'Europa presenta un aspetto caratteristico, questo è sicuramente la diversità piuttosto che l'uniformità. Né l'Eu-

ropa potrebbe essere uniformata. Del resto quest'idea è espressa chiaramente nel rapporto dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, laddove si parla della dimensione europea dell'educazione: «L'idea della dimensione europea si forma, paradossalmente, con l'apprendimento di questa diversità». Nel medesimo tempo v'è pure da chiedersi se sia possibile identificare una base di conoscenze e competenze essenziali, che tutti gli Europei dovrebbero ricevere a scuola.

9. La crescente internazionalizzazione dell'insegnamento è sorgente sia di opportunità che di rischi: se da una parte offre la possibilità di conoscere altre culture e di sviluppare la comprensione, dall'altra invece comporta il rischio di limitare queste possibilità solo a coloro i quali sono stati preparati.

L'accento dato alla dimensione europea dell'educazione non deve far dimenticare il rischio di creare uno squilibrio tra chi ha conoscenze e attitudini necessarie e chi non le ha. **Tutti** i giovani devono poter trarne profitto. Ogni sistema «a due velocità» sarebbe inammissibile e anche dannoso, in quanto una mano d'opera qualificata è un fattore determinante nella concorrenza internazio-

nale. In questo contesto, se l'Europa vuol essere competitiva sui mercati mondiali, i suoi cittadini dovranno avere una visione globale, competenze interculturali sofisticate e conoscenze linguistiche extra europee.

10. Nella misura in cui una forte proporzione di mano d'opera, in numerosi Paesi, usufruisce dell'insegnamento e della formazione professionale e dove l'impiego è forse già più «europeizzato» che in altri settori, l'introduzione della dimensione europea a questo livello meriterebbe senz'altro un'attenzione particolare. Da una parte è necessario rinforzare l'Europa dei cittadini integrando nella formazione professionale una presa di coscienza europea, dall'altra occorre ribadire le conoscenze relative ai valori democratici di base laddove questi elementi potrebbero mancare. Inoltre, la struttura e il contenuto della formazione professionale, così come le qualifiche che essa può permettere devono rispondere alle necessità locali, regionali e nazionali, nonché all'obiettivo di una integrazione sociale ed economica europea equilibrata.

Problemi relativi all'applicazione

11. Tenendo presente che non si tratta di voler armonizzare i diversi programmi scolastici in Europa, è legittimo chiedersi però come la dimensione europea dovrebbe essere tenuta in debito conto nelle discipline esistenti. Quali conoscenze, competenze e attitudini specifiche dovrebbero essere trasmesse nei differenti stadi della frequenza scolastica per quanto attiene alle materie quali la storia, la geografia, la letteratura, le lingue, l'educazione fisica e sportiva, le scienze, la musica, le belle arti, ecc.? Come procedere nel rispetto della coerenza e della continuità globali? Quale ruolo dovrebbero svolgere le nuove tecniche dell'informazione e della comunicazione (media, satelliti, ecc.) nell'integrazione della dimensione europea nell'insegnamento? Parecchi Paesi hanno creato delle commissioni nazionali con l'incarico di formulare delle raccomandazioni sulla riforma dei programmi nelle varie materie e a livelli diversi. In che misura queste commissioni sono incoraggiate a tener presente la dimensione europea, e con quale successo?

12. In alcuni Paesi sono state adottate forme innovative per dare agli al-

Le illustrazioni delle pagine 4 e 5 sono tratte da: «Eppur bisogna andare...», 1990 UNICEF, Zurigo.

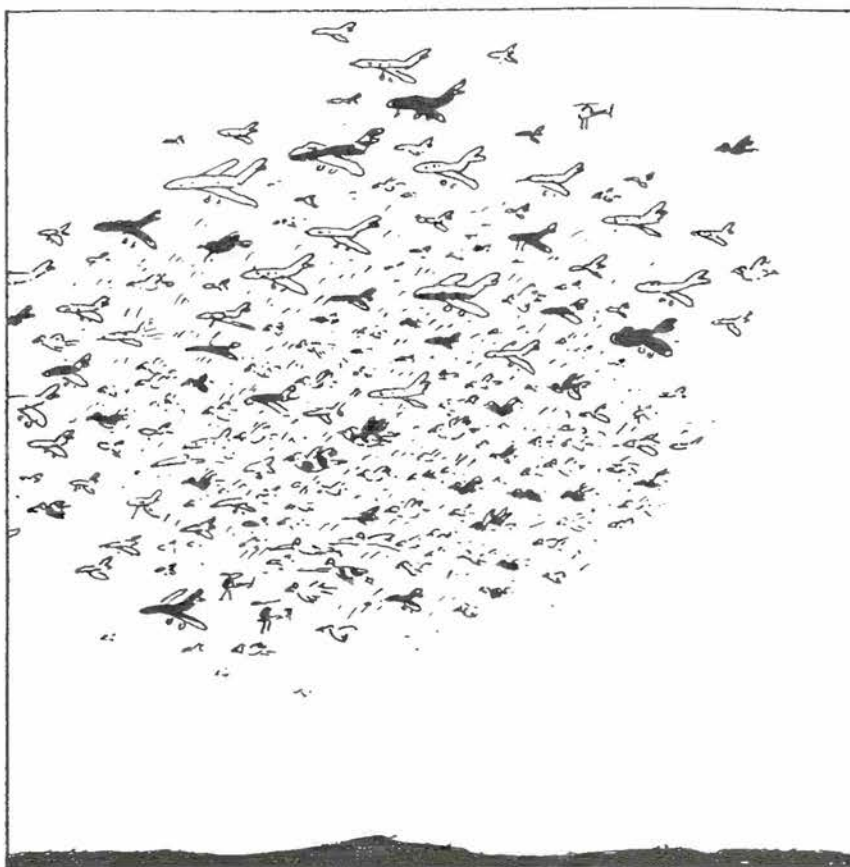


lievi, nei vari programmi, un'esperienza più diretta della dimensione europea (sezioni e opzioni bilingui o internazionali ad esempio). Ma cosa ne sappiamo di queste innovazioni? Hanno raggiunto il loro obiettivo?

13. La nuova mobilità della popolazione europea pone importanti domande circa la comparazione dei risultati e delle qualifiche. Partendo dai lavori realizzati dal Consiglio d'Europa in fatto di equivalenza di diplomi, dovremmo prevedere un sistema internazionale generalizzato di riconoscimento fondato, all'occorrenza, su una pratica europea di moduli o unità di valori capitalizzabili? Qual è il bilancio dei tentativi di allargare il margine d'accettazione degli esami e certificati alla fine della scolarità?

14. I servizi di orientamento scolastico avranno un'importanza sempre più grande nella informazione agli allievi sull'insieme delle possibilità di studi e di carriera che sono offerte, in un momento in cui l'orizzonte europeo non cessa di dilatarsi. Eventualmente avranno anche un importante ruolo da svolgere nell'organizzazione di stages pratici o di «contatto» con la vita attiva in altri Paesi europei. Questi servizi d'informazione dovranno far capo a reti di comunicazione informatizzate e alla cooperazione con i diversi agenti nel servizio dell'impiego, con gli organi governativi e l'insegnamento post-scolastico di diversi Paesi. Che fare per rafforzare la dimensione europea di questi servizi di orientamento post-scolastici?

15. Da alcuni anni, i docenti manifestano vivo interesse per i metodi che permettono di introdurre la dimensione europea nell'insegnamento delle varie discipline. Occorre incoraggiare i docenti e gli allievi a creare i propri materiali d'insegnamento e di apprendimento, ben sapendo che non potranno far tutto da soli e che dovranno poter disporre di un vasto ventaglio di pubblicazioni. I testi dovranno essere aggiornati al fine di tener conto dei cambiamenti avvenuti di recente, mentre potrebbero essere realizzati dei cataloghi di sussidi didattici. Quali soluzioni innovative potrebbero essere prospettate, ricorrendo ad esempio alla tecnologia dell'informazione (banche di dati sui sussidi didattici, realizzazione di vi-



deodischi interattivi, ecc.) oppure ai media?

16. Lavorando allo sviluppo della coscienza europea va sottolineata l'importanza di talune attività quali quelle dei club europei, i contatti (elettronici o via satellite) e gli scambi scolastici, oppure il concorso della Giornata europea delle scuole. Queste attività sono di natura tale da suscitare la cooperazione interdisciplinare nei, e tra, i vari centri scolastici, e, dato che hanno un carattere informale e spontaneo, possono avere un impatto considerevole. Queste attività hanno avuto un grande sviluppo grazie anche al successo che ha ottenuto la dimensione europea. Tuttavia esse dipendono spesso volte solo dall'iniziativa, dall'entusiasmo e dagli sforzi di una piccola parte di docenti pronti a impegnarsi in questo campo, ma purtroppo spesso demoralizzati dalla mancanza di mezzi. Cosa dovrebbero fare i servizi amministrativi delle scuole o i servizi di vigilanza per incoraggiare e finanziare tali iniziative?

17. Per essere in grado di introdurre nell'educazione la dimensione euro-

pea gli insegnanti dovranno essere convenientemente formati e motivati. I futuri docenti e i preposti alla loro formazione potrebbero essere incoraggiati ad acquisire un'esperienza diretta in altri Paesi europei e a seguire una parte della loro formazione all'estero, nel quadro di un sistema di scambi. La formazione iniziale potrebbe comportare delle conoscenze e delle competenze in rapporto all'Europa con l'inclusione dello studio di una lingua viva. Alcuni Paesi hanno introdotto, o lo stanno facendo, questa dimensione europea nella formazione dei docenti, e questa formazione europea è pure proposta, in molti Paesi, ai direttori d'istituti e agli ispettori. Tenendo conto dei vari dati inerenti all'età del corpo insegnante nella maggior parte dei Paesi, occorrerà mettere l'accento da una parte sull'insegnamento e dall'altra sull'aggiornamento dei docenti. Sarebbe utile rafforzare a questo scopo alcuni sistemi, ad esempio il sistema europeo di borse di studio per docenti, amministrato dal Consiglio d'Europa. Quali altre misure dovrebbero essere prese per promuovere la dimensione europea nella formazione dei docenti?

Scuola dell'infanzia e bisogni in relazione al Servizio di sostegno pedagogico: sperimentata una nuova figura

1. Premessa

«Il Servizio di sostegno pedagogico è un'istituzione interna alla scuola materna ed elementare. Esso si propone di favorire, negli allievi con difficoltà evolutive e di apprendimento, il massimo sviluppo delle loro potenzialità, al fine di consentire una regolare frequenza scolastica. Gli interventi del Servizio integrano quelli del docente titolare, al quale spetta comunque un'azione educativa differenziata, volta al superamento delle difficoltà riscontrate negli allievi. L'attività del Servizio si svolge nel campo della prevenzione e in quello della cura del disadattamento scolastico. Nella scuola materna, in rapporto ai suoi obiettivi, il Servizio si occupa dei casi di disadattamento e di difficoltà evolutive...

... Il capogruppo, i logopedisti e gli psicomotricisti intervengono nella scuola materna»¹⁾.

Questi – in sintesi – definizione, scopi, funzioni e campi di intervento del Servizio come li ritroviamo nel Regolamento del 15.5.1985, scaturito dalle esperienze sperimentali iniziate nel 1978 e che hanno visto la generalizzazione in tutti i circondari del Cantone dieci anni dopo. Risale appunto al 1988 un documento²⁾ del collegio dei capigruppo che ha analizzato i bisogni del settore prescolastico in rapporto al Servizio di sostegno pedagogico. Da questa esplorazione delle necessità di un settore che proprio negli anni di istituzione sperimentale del Servizio si stava dando una nuova fisionomia e nuovi obiettivi, possiamo estrapolare alcune considerazioni.

a) Il Servizio – ed in particolare il capogruppo – si è trovato a rispondere a diverse sollecitazioni della scuola materna che, dieci anni prima, erano poco esplicitate forse per le ragioni sopracitate.

b) La maggior parte delle segnalazioni riguardava i bambini all'ultimo anno di frequenza alla scuola materna e quelli per cui si richiedeva il rinvio di un anno della scolarizzazione obbligatoria.

c) Le motivazioni principali che portavano al rinvio della scolarità erano date da immaturità globale.

d) Le risposte a bisogni di natura psicomotoria potevano essere date solo nel 45% delle situazioni in quanto solo quattro gruppi di sostegno su nove disponevano delle figure della psicomotricista, a causa della mancanza di personale con formazione adeguata.

Inutile sottolineare l'importanza di tale intervento, soprattutto in età prescolastica.

Può essere opportuno accompagnare queste considerazioni da alcuni dati significativi.

a) Il capogruppo risponde ai bisogni del settore nella misura del 58%; i logopedisti per il 30%, le psicomotriciste per il 5%; per il rimanente 7% si fa capo a operatori esterni.

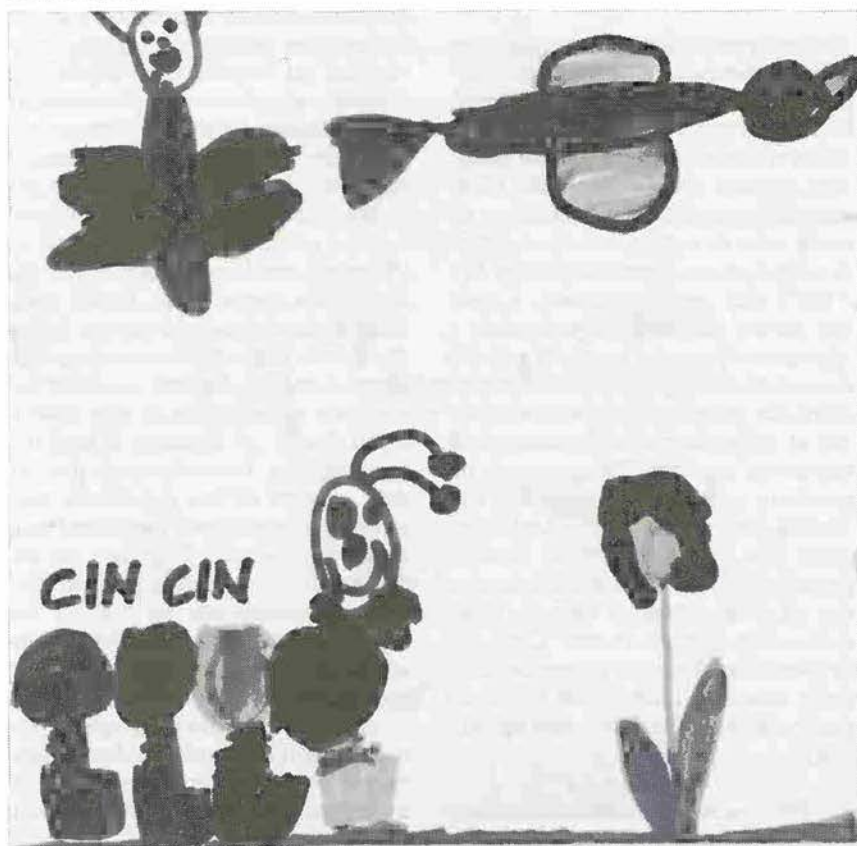
Il tipo di appoggio dato dal capogruppo è essenzialmente di consulenza (alla docente di scuola materna) e di controllo (esami di maturità scolastica per i bambini di 5-6 anni).

Se teniamo conto che al capogruppo spettano anche compiti di supervisione e di intervento nella scuola elementare e di conduzione e gestione istituzionale del gruppo circondariale, risulta evidente che la sua disponibilità, soprattutto temporale, per soddisfare i bisogni dei due settori possa essere ridotta.

b) Per quel che riguarda l'età dei bambini segnalati, abbiamo il 71% delle segnalazioni che riguardano la fascia di età 5-7 anni, quindi ultimo anno di prescolastico (60%) e anno di rinvio (11%) con frequenza ancora della scuola materna.

Vediamo quindi che sono fortemente coinvolti gli anni-ponte legati al passaggio del bambino dalla prescolarità alla scolarità obbligatoria o all'armonizzazione tra i due settori.

Barbara, 5 anni.



c) Dall'analisi³⁾ delle motivazioni addotte per il rinvio della scolarità (per i nati nel 1980), riscontriamo la rilevante presenza della variabile «immaturità».

Immaturità globale	44 %	} 31,5%	} 75,5%
Immaturità globale e disturbi psicomotori	12 %		
Immaturità globale e difficoltà linguistiche (lingue straniere)	11 %		
Immaturità globale e disturbi logopedici	8,5%		

Se osserviamo pure la tipologia dei problemi che porta alla segnalazione dei bambini del terzo livello (5-6 anni), abbiamo analoghe considerazioni.

- Il 39% è segnalato per immaturità globale
- Il 29% è segnalato per disturbi di linguaggio
- Il 20% è segnalato per problemi di comportamento
- Il 6% è segnalato per altri motivi (bambini disabili, bambini in istituto, ecc.)

Se uniamo la tipologia «immaturità» e «comportamento», abbiamo ca. il 60% di segnalazioni indirizzate al capogruppo e non ad un operatore specifico all'interno del servizio.

d) A complemento di quanto già sopra esposto in relazione alla figura della psicomotricista, dobbiamo precisare che tale operatrice è stata presente solo a partire dal 1985.

Da una prima analisi negli anni 1986⁴⁾, era scaturito che in media c'erano da uno a due casi richiedenti l'intervento psicomotorio in ogni sezione di scuola materna (ca. il 7% della popolazione prescolastica).

2. La sperimentazione

In base a quanto contenuto nella premessa, il Dipartimento – nel maggio 1989 – è giunto alla necessità di proporre al Consiglio di Stato l'avvio di una sperimentazione (nel IV e VIII circondario della scuola elementare e della scuola dell'infanzia) della durata biennale di una nuova figura all'interno del Servizio di sostegno pedagogico.

Compiti di questo nuovo operatore:

- «esercitare un'attività diretta con allievi singoli o gruppi di allievi aventi importanti difficoltà di adattamento e/o evolutive;



Sara, 6 anni. La mia famiglia.

- svolgere – per il tramite del docente titolare – un'attività di sostegno indiretto a favore degli allievi segnalati;
- garantire un aiuto adeguato agli allievi seguiti, nei primi mesi della scuola elementare (armonizzazione tra i due ordini di scuola);
- occuparsi, con opportune strategie, dei bambini in età scolastica ma trattenuti alla scuola materna⁵⁾.

Per valutare la sperimentazione dal profilo organizzativo e pedagogico, l'autorità competente ha istituito una Commissione con il mandato di verificare, in particolare, i seguenti aspetti:

- i compiti affidati alla nuova figura e il suo statuto;
- gli interventi operativi;
- l'organizzazione globale delle attività all'interno dell'équipe di sostegno;
- la possibile estensione graduale dell'esperienza.

Dopo un rapporto intermedio, la Commissione ha trasmesso al Dipartimento un Rapporto conclusivo che presenta essenzialmente questi quattro punti:

- le ragioni che hanno portato alla sperimentazione;
- la situazione in Svizzera in rapporto alle misure adottate di fronte al disadattamento nella fascia di età tra i 4 e i 7 anni;
- il quadro della sperimentazione e il dispositivo adottato per valutarla;
- le conclusioni con la proposta di generalizzazione.

Come abbiamo già accennato, la sperimentazione ha interessato due circondari della scuola elementare e della scuola dell'infanzia: il IV (città di Lugano e valle del Vedeggio) dove hanno operato due docenti a metà tempo; l'VIII circondario (Bellinzona e Riviera) dove ha operato una sola docente a tempo pieno.

Globalmente nel IV circondario sono stati seguiti 15 bambini durante l'anno scolastico 1989-90 e 18 nel 1990-91; nell'ottavo, 18 i bambini interessati dall'attività dell'operatrice nel 1989-90 e 17 nel 1990-91.

Dal rapporto riportiamo la tabella che presenta alcune caratteristiche della casistica seguita dalle operatrici.⁶⁾ Per quel che riguarda i motivi della segnalazione (effettuata dalle docenti di scuola dell'infanzia alle opera-

Variabili	Anno scolastico 1989-90		Anno scolastico 1990-91	
	Bambini seguiti dalle operatrici		Bambini seguiti dalle operatrici	
	33		35	
Sesso				
maschile	18	54.5%	26	74.3%
femminile	15	45.5%	9	25.7%
Età				
5 anni	12	36.4%	6	17.2%
6 anni (rinvii)	21	63.6%	29	82.8%
Nazionalità				
svizzera	16	48.5%	20	57.1%
stranieri	17	51.5%	15	42.9%
Categoria sociale				
inferiore	21	63.6%	27	71.4%
media	11	33.3%	5	20.0%
superiore	—	—	1	2.9%
non classificabile	1	3.0%	2	5.7%
Tipo di famiglia				
famiglia con 2 genitori	27	81.8%	27	77.1%
famiglia con 1 genitore	5	15.2%	1	2.9%
famiglia incompleta	1	3 %	5	14.3%
altra famiglia o parenti	—	—	2	5.7%

trici) abbiamo al primo posto disturbi di tipo evolutivo, di socializzazione e di adattamento alla prima istituzione extrafamiliare in cui è inserito il bambino.

In genere l'intervento diretto con il bambino è effettuato in gruppo (nel 55% dei casi); riscontriamo pure un 27% in cui è necessario l'intervento individuale; in alcuni casi (18%) le modalità di intervento sono sia individuali, sia in gruppo.

3. Le conclusioni

Nell'ultima parte del rapporto troviamo le considerazioni conclusive della Commissione e le proposte di generalizzazione della nuova figura.

«L'operatrice di sostegno pedagogico nella scuola materna si rivela una figura necessaria e importante per poter meglio gestire i molteplici problemi che la scuola attuale deve affrontare e che non possono essere svolti esclusivamente dalla docente titolare. Le problematiche che si presentano non si riducono unicamente all'imaturità del bambino (concentrazione, attenzione, autonomia, autocontrollo, ecc.) che in gran parte evolve positivamente con il lavoro svolto dalla docente; concernono anche carenze e disarmonie evolutive

importanti, spesso originate da contingenze socio-culturali particolarmente precarie che determinano precocemente lo sviluppo affettivo e relazionale del bambino.

L'attività esplicata dalle operatrici è valida e proficua in quanto comporta un lavoro di osservazione, preparazione, prevenzione che va a beneficio dei bambini seguiti e di tutta la sezione. Coinvolge, sensibilizza, stimola e aiuta i genitori e la docente titolare ai fini di una azione educativa più consapevole ed efficace.

Durante il biennio dell'esperienza il campo d'azione delle operatrici si è sensibilmente ampliato e definito, risultando maggiormente impegnativo e oneroso.

Come ogni attività volta alla prevenzione, molto del lavoro è di tipo qualitativo e potrebbe essere sottovalutato perché non quantificabile. In particolare si fa riferimento all'importanza e alla necessità di una fattiva e costante collaborazione con i vari operatori scolastici – soprattutto con il capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico – per consulenza, scambi di idee, approfondimento teorico»⁷⁾.

In merito all'estensione graduale dell'operatrice, vengono proposti due altri circondari per l'anno scola-

stico 1992-93, ancora due per il 1993-94 e i tre ultimi circondari per il 1994-95, invitando l'Ufficio dell'educazione prescolastica ad esprimere il suo parere in merito all'ordine di priorità nella scelta dei circondari da coinvolgere.

Maria Luisa Delcò

¹⁾ art. 9 e 12 Regolamento dei Servizi di sostegno pedagogico (15.5.1985)

²⁾ Capigruppo Servizio di sostegno pedagogico, Servizio di sostegno pedagogico e scuola materna: esplorazione dei bisogni, settembre 1988

³⁾ Ufficio educazione prescolastica, Dati relativi ai bambini in età scolastica ma trattati alla scuola materna per ragioni diverse, ottobre 1986

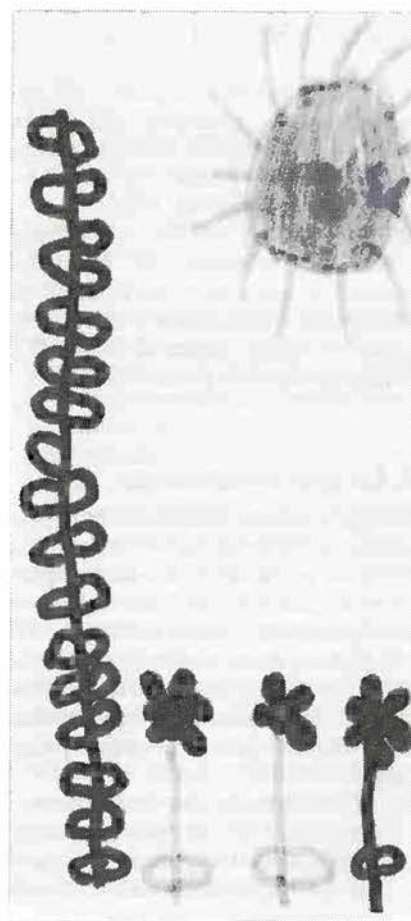
⁴⁾ Servizio di sostegno pedagogico, Rapporto sulla sperimentazione della psicomotricità nel Servizio di sostegno pedagogico, settembre 1986

⁵⁾ Risoluzione governativa no. 3370 del 9.5.1989 (pto. 2) che autorizza la sperimentazione

⁶⁾ Rapporto conclusivo della commissione, luglio 1991, pag. 21 (tabella 5)

⁷⁾ Rapporto citato, pag. 27

Antonello, 4 anni e 11 mesi



Un manuale nuovo di storia dell'Europa?

Da parecchi anni il Consiglio d'Europa si occupa di raccogliere informazioni sull'insegnamento della storia nei vari paesi europei con l'intento di favorire, soprattutto ma non solo tra gli addetti ai lavori (insegnanti, educatori, pedagogisti...), una migliore conoscenza delle diverse strutture educative nazionali, degli obiettivi di formazione e degli strumenti di intervento didattico. Il Consiglio d'Europa si prefigge con questa attività l'ambizioso obiettivo di armonizzare i diversi insegnamenti della storia in un'ottica «europea» il più possibile comune a tutti.

Il recente incontro di Bruges (dicembre '91) ha allargato per la prima volta l'analisi delle prospettive e dello studio della storia nelle scuole secondarie europee ai paesi dell'est dopo i grandi cambiamenti politici-economici degli ultimi anni. E' stato così possibile discutere di insegnamento della storia con rappresentanti di paesi ex-comunisti e venire a conoscenza di realtà, culturali e pedagogiche in particolare, in larga parte sconosciute.

E' interessante notare come in questo confronto gli interventi degli insegnanti dell'Europa orientale (polacchi, cechi, bulgari, ungheresi) siano stati unanimi nel testimoniare con abbondanza di esempi della morte dell'insegnamento della storia dal secondo dopoguerra a oggi.

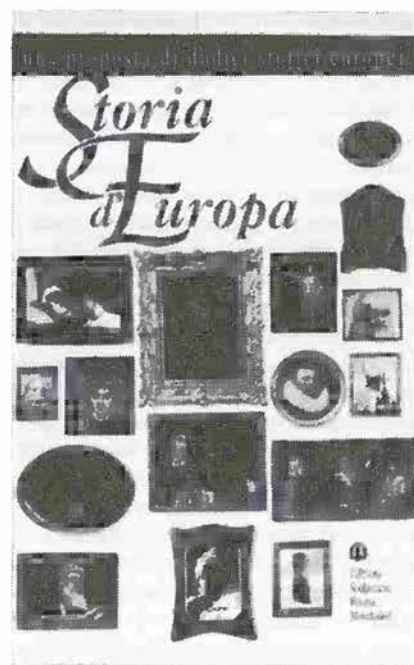
In effetti l'appartenenza di questi stati al blocco sovietico aveva imposto loro un insegnamento rigidamente fedele ai principi del marxismo e dell'internazionalismo socialista con l'obiettivo di creare l'«uomo nuovo» socialista. In questo modo le differenti specificità nazionali sono state sistematicamente escluse dai programmi scolastici e la memoria collettiva di interi popoli e società cancellata e repressa. Da qui la richiesta di aiuto e suggerimenti rivolta ai paesi occidentali affinché in breve tempo sia possibile ricostruire, attraverso un più corretto insegnamento della storia, quel patrimonio di valori, tradizioni e culture su cui fondare le molteplici comunità nazionali.

I problemi riguardanti l'insegnamento della storia sollevati nell'ambito di

questo convegno sono molto importanti, ma anche molto difficili da affrontare con il necessario spirito di tolleranza e libertà poiché vanno al di là di semplici riforme di contenuto o di interventi pedagogico-didattici.

In realtà è del tutto naturale e comprensibile la richiesta di mettere al centro dell'insegnamento storico la problematica nazionale, così come legittimo e naturale appare la volontà di cancellare ogni traccia del passato dominio sovietico. Ma ci sono molti interrogativi che bisogna porsi davanti ad un possibile orientamento di questo genere; orientamento che non riguarda solamente il contenuto dell'insegnamento o la sua articolazione (storia nazionale, rapporto tra storia nazionale e storia europea/mondiale, recupero di valori da tempo dimenticati, creazione di una nuova coscienza nazionale: tutti problemi ben conosciuti alle nostre latitudini e oggetto di appassionato e aspro dibattito politico-culturale che ha dominato gli anni '60), ma investe direttamente problemi ben più complessi come le finalità stesse dell'insegnamento della storia. Si ripropone il solito quesito: perché insegnare storia? A cosa serve?

Non credo sia il caso di ripercorrere le infinite risposte date in epoche diverse a questo interrogativo, ma certamente insita nell'insegnamento storico è una contraddizione irrisolta tra finalità esterne e finalità interne a tale disciplina. Spesso, e fino ad un recente passato in modo molto evidente, l'insegnamento della storia era al servizio di qualcosa, subordinato cioè ad altri obiettivi che possono essere di ordine politico (rafforzare il senso di appartenenza di un gruppo ad un sistema...), etico (trovare, esaltare i valori in cui si crede per dare senso alla vita dell'uomo), conoscitivo (conoscere altre civiltà, i nostri antenati, i grandi personaggi). D'altro canto è lecito sostenere che si insegna storia perché esiste una storiografia scientifica che ha il compito di ricostruire il passato; ne consegue che compito dell'insegnamento debba consistere nella diffusione dei risultati e della metodologia di tale ricostruzione.



Nel primo caso (obiettivi esterni) la storia diventa quasi sempre espressione dell'ideologia e della falsificazione della realtà (basterebbe pensare alle responsabilità che essa ha avuto nella società ottocentesca nell'esaltazione di uno spirito nazionalistico aggressivo e spesso razzista), nel secondo (obiettivi interni) rischia di ridursi ad un elenco di semplici fatti inseriti in aride ed inutili cronologie dall'apparente aspetto di oggettività e neutralità (il vecchio nozionismo).

In realtà i due momenti coesistono e interagiscono tra di loro e sono sempre presenti nella ricerca e nell'insegnamento, anche perché la storia, a differenza di altre discipline, non si esaurisce nella presentazione dei fatti. Cosa chiediamo infatti ad uno storico? Non solo l'esposizione finale della sua fatica, ma anche e soprattutto le ragioni del suo interesse storiografico, il suo percorso di ricerca, la presentazione degli strumenti utilizzati, la connessione e le gerarchie tra i diversi campi indagati, le relazioni con altri scritti sul medesimo argomento...

Tutto ciò porta a evidenziare e a ribadire ancora una volta che la storia oggettiva e asettica non esiste (se non in forme di surrogato attraverso elenchi di date e di avvenimenti); ma non solo; ci fa capire anche come mai, pur in assenza di nuovi fatti significativi, si riscriva continuamente la storia di epoche già studiate o di fenomeni ritenuti già del tutto conosciuti (l'ulti-

mo esempio di successo presso il grande pubblico è stato senz'altro il «fenomeno» Medioevo): il fatto è che sono gli uomini, le idee, le società e quindi il senso della storia che cambiano.

Non so quale sia la soluzione meglio praticabile per giungere ad un equilibrio sensato tra i due obiettivi: di certo bisogna evitare di mettere l'insegnamento al servizio di valori ritenuti a torto o a ragione superiori; la preoccupazione principale deve perciò restare quella di trasmettere le conoscenze accertate e i relativi metodi di accertamento delle stesse, con la consapevolezza che in ciò sono incorporati valori orientativi e interpretativi dell'immagine del passato.

In realtà è attraverso la comprensione o, meglio ancora, l'acquisizione della metodologia che è possibile porsi davanti alla realtà, passata e presente, con senso storico il quale non è dato naturalmente, ma si costruisce poco a poco. E' solo grazie ad esso che l'interpretazione del mondo, delle sue relazioni spaziali e temporali diventa intelleggibile e razionale. Non a caso la recente ricerca

Recto e verso di un fiorino. Firenze, Museo nazionale.



L'Ecu, l'unità di conto del sistema monetario europeo, è solo una moneta «di conto», utilizzata cioè per esprimere in modo comune le quantità monetarie negli scambi economici tra i membri della comunità. Questa rappresentata è una versione francese.

in campo scientifico e didattico si è da tempo indirizzata verso questa strada e ha più volte evidenziato i pericoli presenti in un insegnamento troppo orientato e finalizzato alla giustificazione di una particolare visione del mondo: a oriente come ad occidente il compito dell'insegnamento della storia deve consistere nel far maturare un senso storico critico, grazie al quale essere in grado di porsi problemi di spiegazione storica. Uno degli obiettivi che da tempo si è posto il Consiglio d'Europa, oltre l'elaborazione di tematiche comuni nell'insegnamento della storia, è la realizzazione di un manuale di storia europea.

Una storia d'Europa presuppone l'esistenza di un Europa che non sia mero fatto geografico; forse sarebbe meglio parlare di una storia di civiltà europee che nel corso dei secoli riescono a fondersi in una nuova sintesi di valori, abitudini, tecniche in grado di riconoscersi in una nuova e comune civiltà.

Una storia d'Europa si presenta come una storia di civiltà che include realtà politiche molto diverse, che passa attraverso momenti di unione e cosmopolitismo, ma anche di lacerazioni e guerre: disporre di una simile sintesi significa ripercorrere la storia cercando di cogliere quegli elementi di unione e diversità attraverso i quali costruire un nuovo senso storico su cui fondare l'opera di costruzione dell'Europa.

E il patrimonio comune da cui oggi bisogna partire si identifica, e riporto le parole di un grande storico (F. Furet), «nell'idea democratica, con tutto ciò che comporta in termini di conflitti futuri ma anche di istituzioni co-

muni ormai consolidate. E' intorno a questa idea che rinascono oggi le nazioni dell'Europa centrale e orientale. Vi vedono non solo la promessa del mercato e di una società più ricca, bensì anche la garanzia dei diritti e delle libertà degli individui».

E proprio attorno alla formazione di questi valori, oggi indispensabile patrimonio storico, si sviluppa la recentissima proposta di un manuale di storia europea (AA.VV. *Storia d'Europa*, Milano 1992) che esce contemporaneamente in parecchi stati europei (Francia, Germania, Belgio, Spagna...) e che si presenta con obiettivi nuovi.

Dalla prefazione al libro: «Questo libro non è un manuale come gli altri. Si tratta di un manuale di storia dell'Europa elaborato da 12 storici europei di diversi paesi persuasi che al di là delle storie nazionali esiste spazio per una visione più globale dell'avventura storica europea.[...] L'Europa non è ancora completamente riconosciuta come entità dai suoi cittadini. Con la nostra opera ci auguriamo di fornire l'occasione di riflettere sull'opportunità di introdurre in modo sistematico la struttura europea a fianco della dimensione nazionale nell'insegnamento della storia».

Fino a che punto gli avvenimenti del passato sono stati forzati nell'ottica di una Europa unita? Fino a che punto gli obiettivi esterni prevalgono su quelli interni? E' con attenzione particolare a queste semplici domande che invito alla lettura di questo nuovo possibile strumento di insegnamento per le nostre classi.

Gianni Tavarini

«Cambiamento nella continuità» anche per le donne universitarie

Dai dati convenzionali...

Benché negli ultimi decenni la donna laureata svizzera abbia recuperato considerevolmente lo scarto che la separava dall'uomo sul piano dell'uguaglianza nella formazione e nell'impiego, bisogna ammettere che nei percorsi di formazione e nei successivi sbocchi professionali l'uomo risulta tuttora «vincente». In termini più concreti (v. tabella), se attualmente le donne riescono quasi ad uguagliare gli uomini per quanto concerne il conseguimento della maturità, la differenza fra i sessi tende invece a riprodursi come nel passato, aumentando gradatamente dalla partecipazione agli studi accademici in generale, all'ottenimento della licenza, al raggiungimento del dottorato.

Integrazione universitaria femminile in Svizzera (Valori percentuali)

	1980 *		1990	
	m	f	m	f
maturità	13	9	13	11
studenti iscritti	68	32	62	38
licenza	74	26	69	31
dottorato	86	14	78	22

* Per il confronto fra i due censimenti abbiamo ottenuto la collaborazione dell'UFS che ci ha fornito i dati del 1980. Va comunque tenuto conto che gli indici di maturità si riferiscono all'intera popolazione dei diciannovenenni, mentre gli altri rappresentano la ripartizione fra uomini e donne in ogni singolo settore considerato.

Bisogna cioè ammettere anche per la donna universitaria il cosiddetto «cambiamento nella continuità», ossia la sua progressiva e lenta integrazione nei curricula di scolarizzazione e negli impieghi superiori, nell'ambito dei quali le differenze tradizionali fra i sessi rimangono tuttavia sempre nettamente favorevoli all'uomo: è insomma la circostanza che — a tutti i livelli e in tutti i settori dell'istruzione e dell'impiego — ten-

de a caratterizzare il processo di transizione famiglia-scuola-lavoro fin dall'avvento della civilizzazione industriale, ispirato a radici culturali di origine molto arcaica.

... a quelli della carriera lavorativa e privata

Al di là di questa constatazione comunque molto nota e divenuta ormai abituale per sottolineare le discriminazioni che colpiscono la donna e per giustificare le rivendicazioni, l'ASOU (Associazione svizzera per l'orientamento universitario) ha cercato recentemente¹⁾ di dare un nuovo contributo conoscitivo alla comprensione del paradosso che contrappone l'uguaglianza di diritto all'uguaglianza di fatto fra i sessi nella scuola e nell'impiego. Migliorando l'impostazione di una sua consueta indagine biennale tendente a informare il pubblico sugli aspetti generali dell'inserimento nella vita professionale dei giovani universitari, l'ASOU ha infatti creduto opportuno interrogare un campione parzialmente rappresentativo di giovani laureate²⁾ allo scopo di individuarne a lunga scadenza il comportamento, auspicando di capire dunque con quali motivazioni esse si distinguono dai colleghi maschi nelle loro ambizioni professionali. In particolare, le autrici dello studio si sono preoccupate di descrivere i problemi e gli atteggiamenti di autorealizzazione delle interrogate, mettendone in evidenza la formazione, il primo inserimento professionale, i cambiamenti d'impiego, le aspirazioni riguardanti la carriera e la formazione permanente, oltre alle strategie da esse adottate per risolvere i conflitti personali nella vita professionale e privata.

Il profilo delle donne universitarie

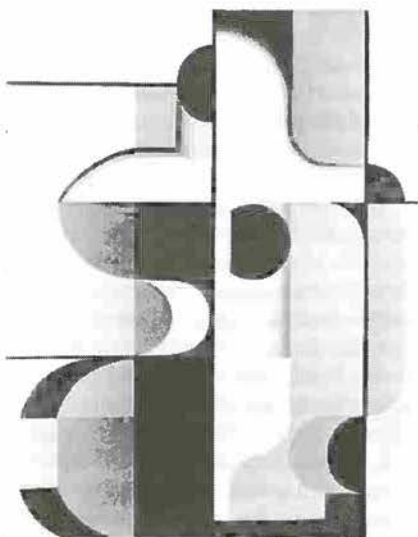
Si tratta di un profilo assai complesso che le rende alternativamente molto diverse ma anche molto simili alle donne in quanto tali.

Così, da un lato, secondo l'ASOU, esse rappresentano innanzitutto una

duplice eccezione, sia perché particolarmente rare nel mondo femminile, sia perché numericamente poco frequenti nella stragrande maggioranza delle professioni accademiche. In secondo luogo, esse ottengono in media la laurea a vent'otto anni, cosicché la loro preparazione superiore può essere considerata l'espressione di un curriculum formativo tendenzialmente permanente, spesso anche completato dal raggiungimento di un secondo titolo di studio: in questo senso, considerano l'accesso all'università come mezzo per realizzarsi, evitando le professioni «femminili» tradizionali ritenute senza avvenire. Le donne universitarie, integrate in un mondo professionale in cui prevalgono i valori maschili — più di quanto capita ai livelli professionali inferiori — si sentono inoltre messe costantemente a confronto con i colleghi e devono saper dimostrare l'equivalenza o la superiorità delle loro attitudini.

D'altra parte, le donne universitarie conservano schemi di pensiero e d'azione tipicamente femminili. In questo senso, non esprimono progetti sistematici sul loro divenire, né quando scelgono gli studi, né quando raggiungono la licenza: atteggiamento sicuramente contrario ad ogni tipo di pianificazione, poiché fondato su una critica di principio all'idea stessa di carriera convenzionale; gratificate da competenze superiori meglio retribuite, aspirano inoltre a rendersi autonome anche da qualsiasi sostegno finanziario maschile, così come lo auspicano altre donne aventi qualifiche meno elevate; infine, come molte altre donne, anch'esse devono subire le penalizzazioni, superare gli ostacoli, sottostare ai pregiudizi, percepire la svalutazione dell'impegno lavorativo femminile, ascoltare le allusioni provocatorie sessiste, ecc. che caratterizzano tuttora largamente l'ideologia maschilista esistente sul luogo di lavoro.

L'ASOU mette poi in evidenza anche le maggiori difficoltà incontrate dalle laureate in scienze sociali e pedagogiche (SSP) nei confronti delle colleghe laureate in scienze economiche e politiche (SEP). Ad esempio, le prime raggiungono in media la licenza a trent'anni, mentre l'attività che esse svolgono parallelamente agli studi non le privilegia nell'ottenimento successivo di un'occupazione; al contrario, le seconde concludono in media la formazione accademica



Gisela Andersch - «Donna» - 1977

ca a 26 anni, trovando facilmente un impiego nell'azienda in cui hanno lavorato durante la formazione. D'altra parte, se per le laureate in SSP il primo posto comporta generalmente anche attività accessorie e di routine incompatibili con le loro reali competenze, per le laureate in SEP lo sbocco professionale rappresenta invece tendenzialmente una prima valorizzazione immediata.

Vocazione femminile unilateralmente economicistica?

Lo studio dell'ASOU, stimolante sotto molti aspetti, non sfugge tuttavia a qualche curiosa contraddizione e a qualche allusione che riteniamo troppo semplicistica.

Ci riferiamo, innanzitutto, a talune valutazioni di fondo che inducono a interpretazioni unilateralmente economicistiche. Da un lato, infatti, le universitarie interrogate postulano esplicitamente l'opportunità di un programma promozionale femminile inteso prioritariamente come politica di «promozione della famiglia» sia sostenendo il valore sociale della maternità e dell'educazione dei figli, sia denunciando le carenze croniche delle misure istituzionali atte a facilitare l'attività professionale delle madri (miglioramento del congedo di maternità, congedo per malattia dei figli, riduzione del tempo lavorativo senza penalizzazioni di natura professionale, creazione di culle, ecc.). Dall'altro, tuttavia, le donne universitarie chiamate in causa sottolineano

con straordinaria insistenza la grande importanza che per loro rappresenta l'attività professionale, alla quale si sentono profondamente legate fino al punto di ritenerla inconciliabile con il ruolo tradizionale attribuito alla madre e con la ripartizione convenzionale dei ruoli fra i coniugi: in questo senso, diventate madri – per la prima volta in media a trentun anni – esse tendono ad abbandonare più raramente il mestiere rimanendo proporzionalmente più attive se confrontate con le donne della stessa generazione. Si ritengono inoltre meno inclini a «sacrificare» a lungo termine l'impegno professionale alla vita privata che per loro non significa necessariamente un orientamento esclusivo verso la famiglia: contrariamente al senso comune, per le donne universitarie l'equilibrio fra vita lavorativa e privata consiste soprattutto anche in una gestione pluralista del tempo libero per gli interessi personali, per il divertimento, per le amicizie, per l'attività politica e persino per il lavoro accessorio. In questo ordine di idee, ci sembra dunque eloquente il tasso delle nubili, delle separate e delle divorziate interrogate, che risulta più elevato della media svizzera, mentre l'indice di maternità non supera per loro il 35%. Ma la vocazione ad oltranza delle universitarie per il lavoro si esprime ancora maggiormente nella preferenza che esse attribuiscono al doppio ruolo piuttosto che all'abbandono del posto per mancanza di soluzioni personalizzate nella cura dei figli e all'accettazione di un sacrificio finanziario a livello di reddito o di ambizione pur di non rinunciare alla vita professionale. Si tratta, insomma, per loro, di una inclinazione produttivistica inconfondibile, sottolineata pure dal modo con cui interpretano il doppio ruolo percepito come «ostacolo alla carriera» e l'impegno per i figli inteso come un «peso». Di conseguenza, giudicano con ottimismo la loro disponibilità dotata di elevate competenze in corrispondenza con il momento economico attuale caratterizzato dalla carenza di personale altamente qualificato: in questo senso, non è il diritto in assoluto al lavoro che le gratifica, bensì una circostanza congiunturale particolarmente favorevole³⁾.

In secondo luogo, lo studio dell'ASOU ci sembra troppo generoso nei confronti della donna universitaria quando le vengono attribuite in-

clinazioni quasi assolute di autorealizzazione e di interesse per il ruolo esplicato in contrapposizione alle aspirazioni di natura finanziaria e di carriera che – taciute o minimizzate – possono indurre a crederle prerogative esclusive del professionista maschio.

Conclusione

Malgrado gli aspetti discutibili appena sottolineati, dovuti sicuramente all'impostazione specialistica dello studio, la pubblicazione dell'ASOU sollecita indubbiamente un'attenzione molto allargata: è uno dei rari casi con cui si cerca di superare gli schemi informativi riguardanti il problema paritario fra i sessi nell'istruzione e nel lavoro a cui eravamo abituati dal 1981⁴⁾. Auspichiamo dunque che essa si diffonda e venga considerata anche al di fuori degli ambienti di élite e di parte (femminili e femministi), perché meritevole di una lettura pluralistica di tipo sistemico, capace di chiamare in causa – negli innumerevoli rapporti che li vincolano – la donna, l'uomo, la scuola, il mondo del lavoro, la famiglia, il pensiero delle nuove generazioni⁵⁾.

Ezio Galli

¹⁾ Claude Koehl-Gundich e Eva Nadai, «Le parcours professionnel des femmes universitaires suisses», Politique de la science, Supplément 53, Losanna 1991.

²⁾ Si tratta di due gruppi di donne laureate: venti che hanno intrapreso una formazione con scarse possibilità attuali di ottenere uno sbocco professionale (SSP, scienze sociali e pedagogiche) e venti che hanno intrapreso invece una formazione con prospettive più favorevoli (SEP, scienze economiche e politiche): il campione considerato comprende pertanto quaranta universitarie laureatesi tra il 1980 e il 1985.

³⁾ Questo modo di concepire l'integrazione femminile al mondo del lavoro (circostanze favorevoli occasionali piuttosto che diritto costituzionalmente acquisito) viene condiviso curiosamente anche dal datore di lavoro e dal sindacalista: cfr. Ezio Galli, «La formazione della giovane: possibilità e limiti nel Cantone Ticino» (Aspetti socio-culturali della parità uomo-donna nell'istruzione e nel lavoro), II. Edizione, USR-SFP-DPE, Bellinzona 1991, pp. 117-142.

⁴⁾ E' l'anno dell'inserimento costituzionale del noto articolo riguardante la parificazione dei diritti fra uomo e donna nell'istruzione e nel lavoro (art. 4, §2).

⁵⁾ Si tratta di suggerimenti che abbiamo ampiamente proposto nel nostro recente studio: cfr. «La formazione della giovane: possibilità e limiti nel Cantone Ticino», cit. pp. 48-57.

A cura del
Dipartimento della Comunicazione

«Antenna Sud»

Via dei Fiori 9 - 6600 Locarno/Muralto
Tel. 093 33 8134



N. 7
Giugno 1992

Supplemento di
«SCUOLA TICINESE»

CICR 1991: fatti e cifre



Berbera (Somalia), distribuzione d'acqua alla periferia della città.

L'anno scorso, per far fronte al preoccupante incremento della violenza, esplosa ripetutamente in più parti del globo e degenerata a livelli di massa in guerre, guerriglia, conflitti interni, disordini, il CICR ha dovuto potenziare la sua attività di assistenza e protezione alle vittime di conflitti.

Finanze

Nel 1991 il CICR ha investito circa 700 milioni di franchi svizzeri per assolvere i suoi compiti umanitari in tutto il mondo, cifra che determina un aumento del 58 per cento rispetto al 1990. Le attività legate alla guerra del Golfo (160 milioni di franchi svizzeri) e l'intensificarsi delle operazioni nel Corno d'Africa costituiscono la parte maggiore di questo accrescimento.

Il bilancio globale (sede e terreno) per il 1992 è stato fissato a 600 milioni di franchi.

Personale

Per quel che concerne il personale, nel 1991 l'effettivo mensile medio del CICR risultava suddiviso in 663 persone attive nella sede di Ginevra, 725 collaboratori espatriati, 194 dipendenti delle Società nazionali Croce Rossa e Mezzaluna Rossa, 4767 collaboratori reclutati sul terreno; complessivamente un contingente di 6349 persone stazionate in 49 delegazioni operanti in Africa, America Latina, Asia, Europa, Medio Oriente. I delegati del CICR hanno visitato, nel corso dell'anno, 153'760 prigionieri in circa 1930 luoghi di detenzione situati in 49 paesi.

Agenzia

Nell'ambito dell'attività svolta dall'Agenzia Centrale di Ricerche del CICR, vengono segnalate oltre 72'300 domande di ricerca persone, delle quali 35'162 ritrovate. L'Agenzia ha inoltre proceduto allo scambio

di 417'315 messaggi fra individui separati da un conflitto, da disordini o da tensioni; ha pure rilasciato circa 40'900 attestati di diverso tipo e 6'800 titoli di viaggio, nonché facilitato l'incontro di 810 famiglie. Infine, oltre 76'520 civili e prigionieri di guerra hanno potuto essere rimpatriati sotto gli auspici del CICR.

Assistenza

Nel 1991 il CICR ha fornito 90'500 tonnellate di soccorsi (viveri, indumenti, coperte, tende) in 45 paesi per un valore di 136 milioni di franchi. Questi interventi hanno determinato un aumento superiore del 100 per cento rispetto al 1990 (41'210 tonnellate, 60,7 mio frs.). L'assistenza destinata all'Africa ha raggiunto il 72,5 per cento del peso totale delle forniture, mentre la quantità dei soccorsi distribuiti in Medio Oriente è più che triplicata rispetto al 1990, a causa della guerra del Golfo.

Nel 1991 l'assistenza fornita sotto forma di materiale medico ha determinato un investimento di 35 milioni di franchi, contro i 32 milioni dell'anno precedente.

Chirurgia-ortopedia

L'anno scorso il CICR ha svolto la sua attività in 13 ospedali chirurgici sparsi in otto paesi. Grazie a queste infrastrutture sanitarie, è stato possibile effettuare 38'400 operazioni chirurgiche e curare 48'000 pazienti (20 mila in degenza e 28 mila ambulatoriamente).

Concludiamo questa breve parentesi cifrata segnalando un altro settore del CICR particolarmente sollecitato nell'opera di assistenza, quello ortopedico. Il CICR ha infatti partecipato, nel 1991, a 26 progetti di carattere ortopedico attuati in 13 paesi, interventi che hanno permesso di munire di protesi oltre 11'100 amputati e 3'920 di ortesi.

Indipendenza: dogma del CICR

Obiettivi, difficoltà, speranze del Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR) focalizzati dal suo Presidente, dott. Cornelio Sommaruga, nel corso di un colloquio incentrato sulla grande famiglia crocerossiana.

Nata dalla guerra per alleviare le sofferenze umane, la Croce Rossa seguirà, nel corso della storia, il cammino per la pace. Il Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR), fondatore 129 anni fa di questo grande movimento internazionale, è sin dalle sue origini il guardiano dei principi fondamentali della Croce Rossa stessa, principi miranti alla pace tra i popoli. L'attività del CICR si estende al Diritto internazionale umanitario — alla sua applicazione, al suo rispetto, al suo approfondimento, alla sua divulgazione — ma soprattutto all'azione umanitaria basata sull'assistenza e la protezione delle vittime dirette e indirette di conflitti armati.

Gli avvenimenti degli ultimi anni nel Medio Oriente e recentemente in Jugoslavia hanno comunque causato serie difficoltà al CICR nel prestare aiuti immediati alle vittime.

Dott. Sommaruga, questi fatti costituiscono un fenomeno circoscritto alla storia contemporanea?

Le difficoltà riscontrate dal CICR durante la sua opera di protezione e di assistenza alle vittime di conflitti armati non sono nuove. Definirei queste difficoltà forse inaspettate in una nazione come la Jugoslavia, dove ci si attendeva una migliore conoscenza dei principi umanitari e una loro migliore diffusione da parte della Croce Rossa jugoslava, che aveva sempre dimostrato sul piano internazionale una grande sensibilità. In realtà il messaggio era poco conosciuto. Le difficoltà verificatesi invece nel Medio Oriente sono sorte da problemi contingenti, problemi che si sono po-

sti in momenti diversi e in forma diversa. Il lavoro del CICR ha comunque sempre sofferto, nel corso della storia, della politicizzazione dell'azione umanitaria e oggi giorno la situazione non è mutata. Naturalmente, considerato che lavoriamo molto di più e in più paesi, e che i media sono onnipresenti, forse attualmente si parla maggiormente delle nostre difficoltà di quanto se ne parlava un tempo.

Tempo inteso come passato prossimo o remoto?

Se risaliamo alle prime azioni del CICR nelle guerre dei Balcani, nei conflitti franco tedeschi della fine del secolo scorso, nella prima Guerra mondiale, possiamo notare situazioni spesso simili alle attuali. In tempi più recenti la realtà non differisce molto. Malgrado ciò, il CICR ha sempre potuto agire in ogni tempo, anche se talvolta parzialmente. La sua azione umanitaria, fondata sulle Convenzioni di Ginevra è sempre stata utile. Ne danno atto le testimonianze costanti delle vittime, dei discendenti delle vittime, le lettere che ci vengono spedite e le pagine degli storici.

In quale misura l'«indipendenza» è indispensabile al CICR per il successo della sua azione umanitaria?

Direi indipendenza assoluta. L'indipendenza è considerata un dogma per il CICR, quanto lo sono la neutralità e l'imparzialità. L'indipendenza è comunque raramente messa in causa direttamente, ma lo può essere indirettamente con determinati meccanismi che ci creano difficoltà nell'attuazione dell'una o dell'altra azione e che si manifestano adesso anche attraverso gli appoggi finanziari dei governi non sempre così disinteressati come noi vorremmo che fossero. Purtroppo, molto spesso, i governi stabiliscono loro stessi, all'interno delle zone geografiche, i fondi che possono essere utilizzati per un'azione specifica; la guerra del Golfo, dove abbiamo avuto abbondanza di fondi, né è un esempio, mentre per altre azioni, anche in Medio Oriente, i contributi sono mancati. Quest'attitudine può essere preoccupante poiché può limitare la nostra indipendenza, anche se, fino ad ora, siamo riusciti a tenere discretamente sotto controllo la situazione.



Dott. Cornelio Sommaruga
Presidente del Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR)

Che cosa determina negli Stati il rifiuto al soccorso? Quali sono i congegni che vengono innestati per impedire al CICR di svolgere i suoi compiti?

Le ragioni invocate sono molteplici. Non va dimenticato, anzitutto, che l'azione di soccorso della Croce Rossa e in particolare del CICR non è mai isolata dalla protezione. Il CICR soccorre proteggendo, ossia si interessa dell'avvenire dell'individuo, dell'ambiente in cui la persona vive. Non basta portare un pezzo di sapone a un prigioniero che domani verrà torturato. Non è sufficiente aver nutrito un rifugiato che l'indomani viene rimandato al suo paese attraverso un campo minato. Non si può semplicemente curare un ferito se qualche ora dopo l'ospedale viene bombardato. Praticamente è anche tutto questo che ci preoccupa, mentre per molti governi e numerose forze armate, le nostre preoccupazioni sono un elemento di disturbo. In effetti, la presenza del CICR rende spesso il combattimento più difficile. Il CICR ha inoltre il compito di sorvegliare l'applicazione delle Convenzioni di Ginevra e anche questo suo impegno può essere un disturbo. Direi che la ragione principale intrinseca nel rifiuto o rifiuto parziale o rifiuto temporale di poter agire sul piano umanitario è generalmente di carattere politico. Non si desidera il testimone, non si accetta questa presenza estranea. Le ragioni invocate dagli Stati sono ben diverse e si basano essenzialmente su motivi di sicurezza oppure su posizioni di carattere sanitario, per esempio l'inutilità del soccorso, ritenuto non necessario.

L'aiuto umanitario viene pertanto vissuto sovente come ingerenza?

Se l'aiuto è visto come ingerenza, è veramente mal visto. Le Convenzioni di Ginevra dicono chiaramente che l'assistenza data a vittime di conflitti non deve essere considerata come ingerenza, qualora l'aiuto sia realmente necessario per le vittime del conflitto e qualora venga accordato da istituzioni imparziali e neutre.

Qual è l'effettivo attuale del CICR sul terreno e come possono essere quantificati gli aiuti?

L'effettivo è tra i più impressionanti nella storia del CICR. Presente in ogni angolo della terra, dilaniata da una trentina di conflitti, il CICR può contare sul lavoro di circa 1000 tra delegati e collaboratori espatriati, attivi in una cinquantina di delegazioni, nonché su 5000 collaboratori reclutati dalle nostre delegazioni e su 650 persone a Ginevra, nella sede del CICR stesso. Questo dispositivo è attualmente completato da 1700 veicoli, 25 aerei e 10 navi affittati per operazioni di soccorso. Mi sembra di poter tranquillamente affermare che, nonostante qualche difficoltà e alcuni insuccessi, il successo vero del CICR è quello di essere accettato in tante situazioni conflittuali e anche in conflitti interni. Un altro dato impressionante riguarda il numero di prigionieri visitati dal CICR nel 1991 in 49 paesi: 153'760 prigionieri di guerra e di guerre civili, e prigionieri politici. Una cifra che si avvicina a quella registrata nei tragici eventi della seconda Guerra mondiale.

Nella sua funzione di Presidente del CICR, ricorda un episodio particolarmente toccante?

Negli ultimi anni, è risaputo, il CICR è stato molto criticato per la sua inattività durante la seconda Guerra mondiale, nei confronti dei deportati nei campi di sterminio nazisti, in particolare degli ebrei. Qualche mese fa mi telefonò una signora che voleva vedermi con urgenza. Giunse a Ginevra a nome di una sua amica estremamente anziana, la quale aveva una gratitudine perenne per il CICR. Durante infatti la sua deportazione come ebrea in un campo di sterminio nazista, ricevette regolarmente dei pacchetti dal CICR. Questi pacchetti l'avevano salvata. Inoltre, all'uscita di questo campo di concentramento,

il CICR l'aiutò a ritrovare quel che rimaneva della sua famiglia. Prima di morire volle esprimere il suo riconoscimento facendomi consegnare un pacchetto. Presi in mano il pacchetto e lo aprii più tardi. Erano biglietti di banca, oltre un mezzo milione di franchi svizzeri per il CICR.

Dottor Sommaruga, com'è strutturata la sua giornata e quali sono i suoi impegni maggiori per il CICR?

E' difficile definire una giornata tipo, poiché sono spesso anche in missione. Anzitutto devo presiedere le riunioni del Comitato internazionale, che si riunisce una volta al mese per due giorni; presiedo inoltre settimanalmente le riunioni del Consiglio esecutivo del CICR. A Ginevra curo tutti i contatti con il Corpo diplomatico, i ministri, i capi di stato che visitano la sede del CICR; ogni settimana si possono contare da 5 a 10 visite. Ricevo anche molti presidenti di società Croce Rossa. Curo inoltre i contatti interni, sia per informarmi con i miei collaboratori, sia per sentire le relazioni dal terreno dei delegati e dei capi delegazione. Effettuo missioni di diverso tipo, per esempio di sensibilizzazione umanitaria anche attraverso richieste per il finanziamento delle nostre azioni, oppure missioni più complesse indirizzate a negoziare un'azione umanitaria al più alto livello, o ancora missioni di carattere multilaterale in conferenze internazionali.

La sua attività è più impegnativa dal profilo intellettuale, psicologico o fisico, nel senso dei suoi numerosi viaggi?

Il mio lavoro è senz'altro più stressante dal profilo psicologico. Ci si muove in mezzo alla sofferenza umana, anche se non la si sente direttamente poiché non sempre si è in contatto fisico con le vittime. Questa sofferenza la si vive comunque intensamente: tutto quanto facciamo è sempre legato al dolore causato dagli uomini stessi.

Come valuta il suo primo quadriennio di presidenza e quali sono i suoi obiettivi principali per i prossimi anni?

E' stato un quadriennio senza dubbio positivo, con forse un accento particolare alla sensibilizzazione umanitaria, intesa a veicolare il messaggio Croce Rossa a tutti i generi di pubbli-

co. Mi esprimo con toni positivi anche se ho avuto diverse difficoltà, per esempio nel riorganizzare il CICR per adattarlo essenzialmente alle nuove esigenze del mondo, attraverso azioni sempre più vaste. Le priorità per il nuovo quadriennio le collocherò soprattutto nell'ambito della politicizzazione dell'azione umanitaria, o piuttosto nell'evitare questa politicizzazione. A questo proposito, è necessario intervenire non solo nei confronti di governi o ambienti implicati in conflitti, ma anche in seno al movimento Croce Rossa. Credo che si sia data troppo poca importanza all'indipendenza della Croce Rossa nei confronti dei governi e credo che in diverse società Croce Rossa ci sia stata un'eccessiva politica personale. Ho l'impressione che, sempre in molte società Croce Rossa, si sia pure persa la dimensione del volontariato come base di azione. Tutto ciò impegna il CICR poiché noi siamo i guardiani dei principi fondamentali della Croce Rossa; dobbiamo perciò diventare consiglieri delle società nazionali e trasmettere loro quello che dovrebbe essere il senso principale dell'agire crocerossiano.

Per i prossimi anni menzionerei altri due obiettivi: riuscire a migliorare la situazione finanziaria del CICR e la qualità dei contributi, affinché taluni governi non ci limitino l'utilizzazione, e rendere sempre più importante sul piano politico la neutralità e l'indipendenza del CICR, anche e proprio nella situazione particolare della Svizzera, che discute della sua politica estera.

La neutralità svizzera e la neutralità del CICR sono dissociabili?

Non solo sono dissociabili, ma sono dissociate da tempo. Dalla sua fondazione a oggi, il CICR ha dimostrato la neutralità assoluta dell'istituzione nelle sue azioni umanitarie, neutralità ben diversa da quella di uno stato che la esprime nella salvaguardia della sua indipendenza. Per noi, invece, la neutralità è una ragione d'azione. Se non avessimo la neutralità, non potremmo intervenire.

Se, sorvolando la terra, potesse avere una manciata di semi magici da gettare qua e là, che cosa farebbe crescere?

Il rispetto della dignità umana in tutti i paesi del mondo.

Sylvia Nova

Rispettare l'uomo in tempo di guerra

Diritto internazionale umanitario e conflitti navali

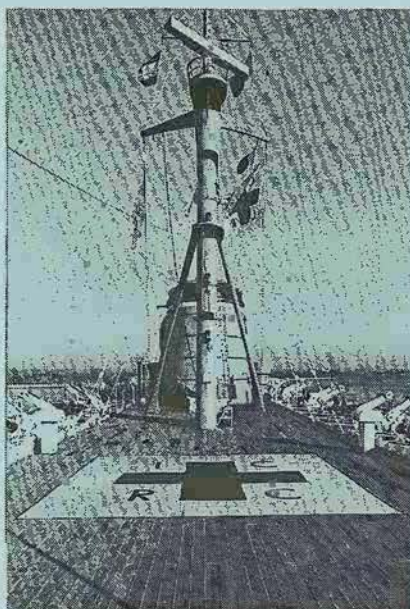
Fino alla fine del XIX secolo, la protezione delle vittime di conflitti navali derivava da accordi ad hoc conclusi fra le parti; in particolare erano previste tregue durante le quali i soccorritori beneficiavano di una protezione minima per poter intervenire a favore dei naufraghi.

Questo metodo, allora utile ed efficace, risultò insufficiente di fronte alle mutazioni tecniche conseguite dalla marina di guerra. A partire infatti dalla seconda metà del secolo scorso, l'invenzione della propulsione a vapore, dell'elica e della corazzatura rese necessaria l'elaborazione di nuove regole.

Alla battaglia di Lissa (20 luglio 1866), che oppose al largo della costa adriatica l'Austria e l'Italia, centinaia di marinai perirono annegati per mancanza di un'organizzazione sanitaria efficace. Dall'emozione causata da tale dramma scaturirono numerose proposte che miravano a offrire alle vittime dei conflitti navali una protezione equivalente a quella di cui beneficiavano le vittime dei conflitti terrestri.

La necessità di disporre di regole che assicurassero una migliore protezione delle vittime della guerra navale fu messa all'ordine del giorno della prima Conferenza della Pace dell'Aia, i cui lavori sfociarono nella III Convenzione dell'Aia del 1899, per l'adattamento alla guerra marittima dei principi della Convenzione di Ginevra del 1864.

Nel 1907 si revisionò la Convenzione del 1899, la quale divenne la X Convenzione dell'Aia del 1907, per l'adattamento alla guerra marittima della Convenzione di Ginevra. Questo trattato verrà aggiornato e ampliato nel 1949 e nel 1977.



La X Convenzione dell'Aia era in vigore durante le due Guerre mondiali, nel corso delle quali provò ampiamente la sua utilità, rendendo tra l'altro più facili le attività di soccorso del CICR.

Al termine della Seconda Guerra mondiale, la necessità di revisionare e di completare ancora le disposizioni delle convenzioni che proteggono le vittime di conflitti navali apparve in modo evidente. A partire dal 1945, il CICR intraprese la revisione delle convenzioni che proteggevano le vittime dei conflitti navali. I suoi lavori ebbero come risultato l'adozione della II Convenzione di Ginevra del 1949. Nel 1977 venne invece elaborato il I Protocollo aggiuntivo che estende all'insieme dei naufraghi e del personale sanitario, civili e militari, la protezione riconosciuta ai soli membri delle forze armate dalla Convenzione del 1949. Inoltre, esso regola l'utilizzazione dei mezzi tecnici destinati a facilitare l'identificazione delle imbarcazioni protette.

Il diritto internazionale umanitario, sviluppatosi nel corso degli ultimi 128 anni, rappresenta la volontà degli Stati di limitare le distruzioni e le sofferenze causate dalla guerra, per mezzo di regole giuridiche universalmente riconosciute. Dovere degli Stati è anche quello però di rispettare questo diritto e farlo rispettare.

Rassegna promossa dal Comitato internazionale della Croce Rossa e presentata all'Esposizione internazionale specializzata «Cristoforo Colombo: la nave e il mare», Genova, 15 maggio-15 agosto 1992

Le regole del diritto internazionale umanitario applicabili oggi sono essenzialmente riunite nei seguenti trattati:

1. Convenzione di Ginevra per migliorare la sorte dei feriti e dei malati delle forze armate in campagna (12 agosto 1949).
2. Convenzione di Ginevra per migliorare la sorte dei feriti, dei malati e dei naufraghi delle forze armate di mare (12 agosto 1949).
3. Convenzione di Ginevra relativa al trattamento dei prigionieri di guerra (12 agosto 1949).
4. Convenzione di Ginevra per la protezione delle persone civili in tempo di guerra (12 agosto 1949).
5. Protocollo aggiuntivo alle Convenzioni di Ginevra del 12 agosto 1949 relativo alla protezione delle vittime dei conflitti armati internazionali (Protocollo I - 8 giugno 1977).
6. Protocollo aggiuntivo alle Convenzioni di Ginevra del 12 agosto 1949 relativo alla protezione delle vittime dei conflitti armati non internazionali (Protocollo II - 8 giugno 1977).

Fino a oggi, 168 Stati hanno aderito alle quattro Convenzioni di Ginevra del 1949; 108 Stati sono vincolati dal Protocollo I e 98 dal Protocollo II. Il diritto ha permesso di salvare innumerevoli vite umane e di alleviare molte sofferenze; purtroppo si assiste a troppe violazioni che rendono spesso arduo il compito del CICR di prestare assistenza e dare protezione alle vittime. Nonostante le difficoltà, il CICR esplica ininterrottamente la sua attività, al fine di contenere, nel limite del possibile, gli orrori della guerra.

L'integrazione del computer nel progetto didattico

Sintesi di una sperimentazione nella scuola elementare

Volendo approfondire una tendenza evidenziata da diversi anni nelle scuole obbligatorie, l'Ufficio dell'insegnamento primario ha dato avvio, a partire dall'anno scolastico 1989/90 in quattro classi di scuola elementare, ad una **sperimentazione esplorativa** tendente a integrare le tecnologie informatiche nell'insegnamento, esperienza che si è conclusa, dopo due anni, alla fine dell'anno scolastico 1990/91¹⁾.

Il referente pedagogico di questa esperienza è individuabile nella propensione a promuovere l'inserimento del computer come strumento per attività didattiche significative e motivanti, così da diventare mezzo utile per sviluppare le abilità intellettuali degli allievi e per favorire una migliore organizzazione delle conoscenze.

Implicitamente ciò significa modificare contestualmente le strategie educative e le attività che vengono richieste all'allievo.

Evidentemente questo presupponeva una fase di avvicinamento che potesse, prima ancora di dare esaurienti indicazioni sulla validità dell'indirizzo pedagogico, individuare tendenze pedagogicamente pertinenti, tracciare un quadro generale delle condizioni da adottare e valutare le prime ricadute operative.

Impostazione pedagogica generale

In generale, dall'esperienza effettuata, si può affermare che l'integrazione del computer nel contesto didattico è stata realizzata secondo un'impostazione tendenzialmente innovatrice in rapporto a simili sperimentazioni condotte in ambiti extra-cantionali. Dopo alcuni tentativi iniziali di tipo esplorativo, il mezzo informatico è stato essenzialmente impiegato come strumento per attività didattiche utili a sviluppare le abilità intellettuali e a favorire una migliore organizzazione delle conoscenze. Dei tre ambiti d'impiego del computer nell'insegnamento abitualmente de-

scritti (come *tutor*, cioè «insegnante» attraverso programmi predisposti per la didattica, *tool* o strumento, usando programmi applicativi per elaborare testi, raccogliere e organizzare informazioni e *tutee*, ossia «allievo» mediante l'utilizzazione di linguaggi di programmazione) quello più ricorrente è stato il secondo, come strumento.

Sintesi dell'esperienza

La sperimentazione condotta sull'arco di due anni ha coinvolto quattro classi di IV (anno scolastico 1989/90) che hanno poi proseguito e concluso l'esperienza in V elementare (anno scolastico 1990/91).

L'Ufficio studi e ricerche è stato coinvolto fin dall'inizio in questo progetto con compiti di osservazione e valutazione. Le indicazioni scaturite da questa sperimentazione sono state raccolte e pubblicate in due rapporti²⁾. In questo articolo si propone una sintesi di quanto esposto nel rapporto finale diffuso nello scorso mese di ottobre.

Si rimanda evidentemente a questo rapporto il lettore che volesse aver più informazioni in merito.

Una prima conclusione permette di affermare che questa esperienza, attraverso la quale si è provato a integrare il computer nell'attività didattica in classe, ha dato risultati promettenti: essa ha infatti dimostrato che lo strumento informatico ben si presta ad essere inserito proficuamente in varie attività scolastiche. Attraverso quanto svolto nei due anni si sono perlomeno potute evidenziare le **condizioni di base utili a questa integrazione** e identificare le **piste degne di attenzione**.

Rapporto allievo-computer

La prima area d'investigazione concerneva il **rapporto degli allievi con il computer**.

Per quanto concerne il **destreggiarsi con il computer**, gli allievi hanno globalmente dimostrato una buona capacità nell'apprendimento dei «rudimenti» funzionali, manifestando addirittura delle ca-

pacità operative inaspettate; solo la parte «concettuale», inerente alle rappresentazioni del funzionamento del sistema informatico e del proprio modo di operare, ha dato dei risultati non conformi alle aspettative dell'osservazione. Si sottolinea comunque che quest'ultima parte non è stata, inizialmente, presa in considerazione nell'ambito della sperimentazione.

- A proposito della possibile estensione del **divario esistente tra allievi «deboli» e allievi «forti»**, causata dall'impiego delle tecnologie informatiche, si è potuto osservare che questa paventata situazione non si è che minimamente verificata: il divario è andato aumentando principalmente nel contesto delle capacità tecnico-manipolatorie, però più a dipendenza dell'interesse nei confronti del lavoro col computer che non in quello della riuscita scolastica dei singoli.
- L'iniziale **entusiasmo nei confronti del lavoro con il computer** è andato leggermente affievolendosi (rimanendo però ancora molto alto). Esso risulta comunque più dipendente dalle attività proposte che non semplicemente dall'impiego del computer «sui generis».
- A proposito dell'**interazione sociale** il computer sembrerebbe costituire in un certo senso un elemento catalizzatore di comportamenti cooperativi. In generale gli allievi si aiutano, si scambiano le loro scoperte, vi è un insegnamento-apprendimento reciproco. Di riflesso si ha l'impressione che anche i lavori di gruppo nell'ambito delle consuete attività funzionino meglio. I docenti escludono che il computer abbia accentuato in certi allievi atteggiamenti competitivi.

Computer e apprendimento

La seconda area d'investigazione era inerente alle **possibilità effettive del computer per quanto attiene all'apprendimento degli allievi**.

- Dal punto di vista dell'**apprendimento** è difficile dire quali possano essere le ricadute dell'uso del computer; per esempio, si può notare come l'impiego di alcuni strumenti quali la videoscrittura portino ad affinare alcune fasi del controllo del testo e diano possibilità di approfondire tematiche specifi-

che, ma è prematuro affermare che questo abbia delle conseguenze particolarmente significative sul processo dello scrivere.

- Per quanto riguarda l'ipotesi che il computer, per le operazioni che stimola e mette in gioco nell'allievo, possa favorire lo **sviluppo delle capacità cognitive** (di analisi, di sintesi, di rigore e di ragionamento,...), è difficile fornire al momento attuale degli elementi che vadano oltre le impressioni. In generale sembra che vi sia una correlazione tra il livello cognitivo degli allievi e la capacità di trarre profitto dalle attività al computer. Gli allievi «forti», già di per sé dotati di una maggiore mobilità di pensiero, è possibile che trovino nel computer, se interessati, una nuova opportunità di sviluppare ulteriormente le loro capacità cognitive. Per quelli «deboli», poco inclini all'analisi e alla sintesi e con capacità logiche più limitate, il punto interrogativo per quanto riguarda il beneficio che ne trarrebbero è ancora più d'obbligo. L'impressione generale dei docenti è che negli allievi che riescono bene a scuola il profitto del lavoro col computer sia maggiore che non in quelli con difficoltà di apprendimento.

Condizioni e osservazioni per un'integrazione ottimale

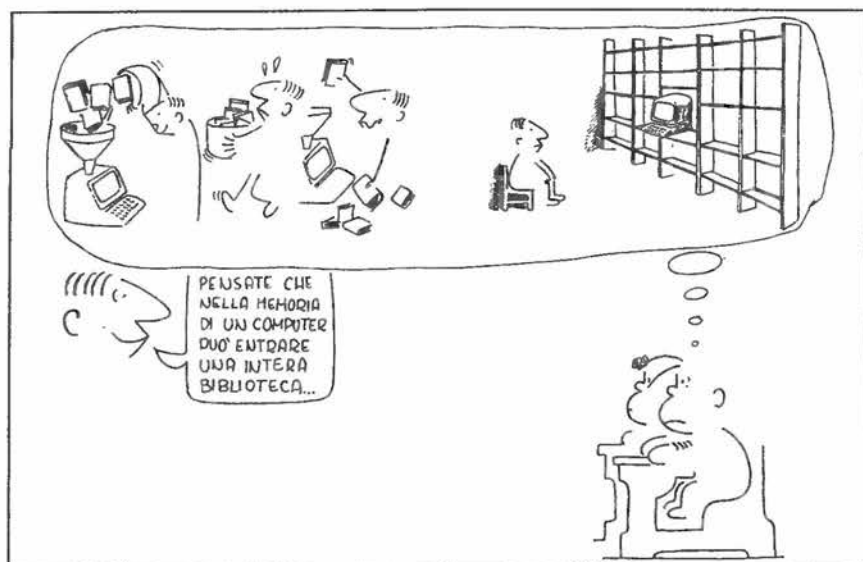
La terza area di investigazione concerneva le condizioni per un'integrazione ottimale del computer nel con-

testo del progetto didattico dell'insegnante.

- Facendo riferimento alla sperimentazione, alle tendenze tecnologiche e alle offerte di mercato, a proposito di **dotazione hardware indispensabile**, è apparsa come coerente e ampiamente sufficiente ai bisogni evidenziati una dotazione comprendente 3 computer con una stampante laser, uno scanner e uno schermo a cristalli liquidi per classi con almeno 20 allievi. In caso di spazio ridotto a disposizione è possibile far ricorso, in alternativa all'«angolo computer», a computer portatili. Il tipo di computer scelto (Macintosh) risulta essere adeguato alle esigenze imposte dal tipo di allievi e alle attività abitualmente svolte a livello di scuola elementare.
- Il **software di base** dovrebbe prevedere i principali applicativi ricorrenti (editore di testi, foglio di calcolo e tracciante di grafici, programmi di grafica «bit-map» e «vettoriale», gestione di dati e un programma «multimediale»). A parte alcune eccezioni, appare necessario impiegare programmi in lingua italiana.
- Le **forme di organizzazione** del lavoro col computer hanno dimostrato che la modalità organizzativa più utilizzata e proficua è quella del lavoro a gruppi. Va sottolineata la disponibilità dei docenti a predisporre questo tipo di organizzazione che prevede una programmazione didattica basata sulla differenziazione.



- Le **attività più promettenti** appaiono quelle dove il mezzo informatico è sfruttato come strumento, soprattutto nell'area linguistica (con l'ausilio di un programma di videoscrittura) e nell'area dello studio d'ambiente (con l'ausilio di un programma «multimediale» del tipo Hypercard). L'area matematica, pur essendo potenzialmente interessata, non è stata oggetto di particolari e approfondite attività se non nel campo delle esercitazioni (attraverso programmi espressamente creati da alcuni insegnanti, autoformati nel campo dell'ideazione/programmazione, con notevole investimento di tempo).
- **Hypercard**, programma «multimediale», è stato cospicuamente utilizzato soprattutto nello studio d'ambiente. Esso permette di raccogliere informazioni secondo modalità finora non realizzabili, creando «reti» informative che mettono in relazione le diverse informazioni secondo norme soggettive. Dalle osservazioni effettuate e dalle produzioni raccolte, Hypercard appare come un mezzo pedagogicamente e produttivamente interessante.
- Il linguaggio **LOGO**, impiegato a volte con aspettative particolarmente ambiziose in altre esperienze, non è stato considerato nella sperimentazione, anche per il fatto che i docenti, formati «in situ» su tutto l'arco delle possibili applicazioni informatiche, non hanno



avuto tempo per definire, nel contesto, delle modalità pedagogico-didattiche operativamente proponibili.

- Sul tempo da dedicare all'uso del computer si è rilevato come, una volta questo mezzo integrato nelle attività scolastiche interessate in modo ben strutturato, esso possa venir utilizzato per più di un quarto del normale tempo settimanale di scuola (in rapporto alle materie interessate: ambiente, italiano e matematica).
- La formazione iniziale dei docenti appare come basilare e propedeutica all'impiego del computer in classe. Essa si suddivide in formazione tecnico-informatica e formazione pedagogico-informatica.
- In esperienze simili a quella qui analizzata la disponibilità di un referente che sappia fungere da supporto tecnico e pedagogico è identificabile come essenziale.

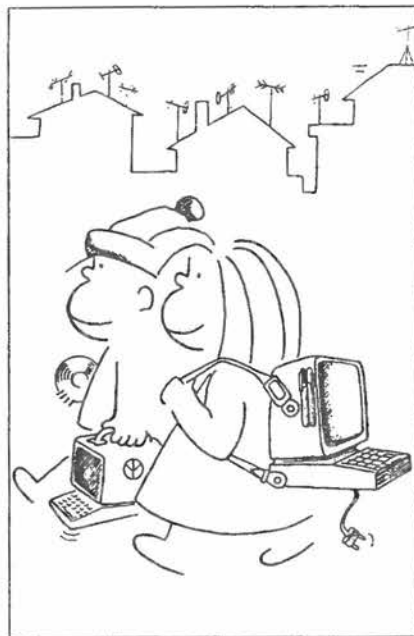
Considerazioni conclusive

In quasi tutte le sperimentazioni appare netta la tendenza a porre l'accento sugli aspetti positivi che ne caratterizzano peraltro gli scopi e la metodologia, diminuendo le incidenze delle difficoltà. Anche questa esperienza ottempera a questa regola. Tuttavia non vanno dimenticati alcuni aspetti che non hanno consentito di sfruttare al massimo le possibilità offerte dal computer o che hanno influenzato ambiti più generali. Innanzitutto non si nasconde che ancora molto rimane da approfondire,

soprattutto nel campo della progettualità didattica di ambiti quali la scrittura, la matematica e lo studio d'ambiente, campi nei quali si dovranno, in caso di simili ma più strutturate esperienze, dedicare spazi a progetti che vengano a situarsi in una zona di convergenza tra indagine sperimentale e metodologia didattica in un'ottica di ricerca-azione. Il loro quadro di riferimento pedagogico dovrà essere chiaramente definito, così come gli obiettivi e la trascrizione didattica degli ambiti da approfondire. Solo così si passerà da una ricerca esplorativa (com'era il caso della sperimentazione conclusasi) ad una ricerca pedagogicamente mirata (come dovrebbe essere il caso dell'esperienza iniziata in questo anno scolastico).

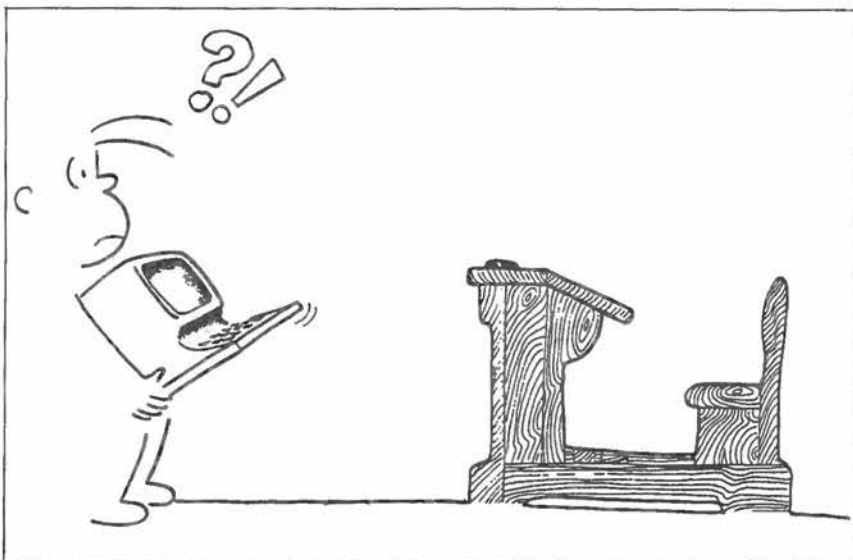
In seguito, pur sottolineando che il fornire padronanze utili alla gestione autonoma del mezzo informatico era solo uno scopo implicito della sperimentazione esplorativa, ma, proprio per il fatto che gli allievi hanno appreso anche queste competenze, si permette di rilevare come questi acquisiti non possano essere fatti fruttare, scolasticamente, anche a posteriori a livello di scuola media. Pensare ad esperienze longitudinali permetterebbe di continuare un discorso d'integrazione del mezzo informatico nel progetto didattico in tutta la scuola obbligatoria, pur mantenendo intatte le prerogative dei singoli settori scolastici.

Concludendo, si può affermare che in questa sperimentazione si è anche dimostrato che non è pedagogicamente



utile mettere i computer a scuola — come scrive Pontecorvo — «...se non si modificano contestualmente le strategie educative e le attività che vengono richieste all'allievo. Se sono centrali le attività che si fanno con il computer ed il ruolo che in esse svolge il mezzo informatico, è cruciale anche come viene organizzato il contesto educativo entro cui queste attività si realizzano. Quindi il rapporto di interscambio tra ciò che si fa con il computer e ciò che si fa senza, e ancora tra ciò che si progetta e ciò che si produce, tra l'attività al computer e il discorso che su di essa si costruisce a scuola, mette ancor più in risalto il ruolo del docente nella progettualità didattica che, a questo proposito, appare sempre più importante.»³⁾

Marco Beltrametti



¹⁾ Insegnanti interessati:

— direttamente (docenti nelle classi): mo. Kurt Buser (SE Breganzona); mo. Daniele Bortolin, mo. Michele Morandi (SE Massagno) e mo. Claudio Poretti (SE Viganello);
— indirettamente (supporto tecnico-pedagogico): mo. Guido Gottardi e mo. Fabrizio Albertoni.

²⁾ Renato Traversi, *L'integrazione del computer nel progetto didattico* — Rapporto intermedio, USR/DPE 90-06, Bellinzona, 1990

e
Marco Beltrametti, *L'integrazione del computer nel progetto didattico*, USR/DPE 91-06, Bellinzona, 1991

³⁾ Clotilde Pontecorvo, *Operare con il computer: quali effetti?*, da Golem no. 8-9, agosto-settembre 1989, Roma (Olivetti - Università La Sapienza)

Rapporto «Francese '91»: le competenze linguistiche scritte degli allievi alla fine della quarta media

Dal 1988 le prove cantonali di fine ciclo di francese sono l'oggetto di un'attenta analisi da parte degli esperti di materia; parallelamente alla verifica dell'acquisizione degli obiettivi di competenza linguistica e alla funzione esemplificativa che le stesse rivestono (per la tipologia degli esercizi proposti e per i criteri di valutazione adottati), in questi ultimi quattro anni è stata pure colta l'opportunità di studiare i risultati confrontando le prestazioni degli allievi che avevano cominciato lo studio del francese in prima media con un gruppo di studenti, provenienti da classi sperimentali, che avevano iniziato l'apprendimento del francese già in terza elementare. Ricordiamo che da quest'anno tutti gli allievi che frequentano la scuola media hanno seguito il corso di francese alle scuole elementari.

Sintesi dei dati più significativi

Alla fine dell'anno scolastico 1990/91 sono state allestite due prove distinte di controllo della comprensione e dell'espressione scritta, all'indirizzo degli allievi di quarta media dei livelli 1 e 2; sono stati coinvolti circa 2800 studenti. L'obiettivo specifico delle stesse consisteva nella verifica di alcune ipotesi formulate negli anni precedenti e derivanti dalle analisi dei dati delle prove di fine ciclo somministrate alla fine della seconda (1988 e 1989) e della quarta media (1990). Risultati e commenti sono raccolti in un fascicolo uscito nel gennaio di quest'anno e distribuito in tutte le sedi di scuola media: tale fascicolo è intitolato «Francese '91». Le conclusioni a cui si è giunti possono così essere sintetizzate:

1. Per quanto riguarda il risultato globale, è dimostrato che gli allievi che terminano il ciclo di scuola media raggiungono un livello più che soddisfacente nella comprensione scritta (in questo tipo di esercizio la media generale raggiunge in percentuale il 75-80% del punteggio massimo ottenibile). Va detto che nelle due prove erano stati proposti testi auten-

tici destinati ad adolescenti francofoni, opportunamente abbreviati, dati i tempi di realizzazione della prova, ma non semplificati nel lessico e nelle strutture linguistiche.

2. Gli allievi di livello 1 ottengono buoni risultati anche nell'espressione scritta (in media circa il 72% del punteggio massimo ottenibile). Il quadro riguardante gli studenti di livello 2 si presenta invece più problematico: esiste infatti una fascia di allievi (circa il 20%) che incontrano non poche difficoltà.

3. Gli allievi che hanno iniziato l'apprendimento del francese alle scuole elementari ottengono risultati leggermente migliori: la differenza complessiva è del 3% circa. Quantitativamente il divario è modesto; l'analisi differenziata conferisce comunque significatività a questo dato: si osserva infatti come, per entrambi i livelli, il gruppo con francese alle scuole elementari presenta un profilo migliore in tutti gli esercizi, per tutti i criteri di correzione adottati, e per tutti i parametri dell'analisi statistica considerati. Si nota ancora come, sempre per lo stesso gruppo, si evidenzino delle punte di rendimento più alto: per quanto riguarda la fascia di allievi buoni in entrambi i livelli, per la fascia di allievi deboli solo nei livelli 1. Emerge pure un dato che mostra come le differenze nei risultati aumentano quando crescono le difficoltà dell'esercizio, il che indicherebbe come gli allievi con francese alle scuole elementari sappiano meglio attingere alle loro risorse linguistiche quando il compito è cognitivamente più impegnativo.

Spunti di riflessione conclusivi

E' sicuramente motivo di soddisfazione constatare che gli allievi che terminano il ciclo di scuola media sono in grado di capire documenti autentici e sanno esporre per iscritto le loro opinioni in lingua francese (per quanto riguarda i livelli 1) con un buon grado di padronanza. I risultati apprezzabili che contraddistinguono l'insegnamento/apprendimento del



Documento tratto da «Invitation à la lecture»
— Choix de lectures pour la scuola media —
Dipartimento dell'istruzione e della cultura.

francese in Ticino non sono trascurabili e dovrebbero senz'altro costituire un ulteriore elemento di riflessione all'interno del dibattito oggi in atto, che concerne la posizione del francese nei confronti delle altre lingue straniere nel nostro sistema scolastico.

Per quanto attiene alla fascia di allievi più deboli, che incontrano serie difficoltà nell'espressione scritta (complessivamente circa il 7% della popolazione scolastica che frequenta la quarta media), sarà necessario prevedere delle soluzioni adeguate che vadano non tanto nella direzione della soppressione «tout court» dello scritto, ma di una ridefinizione degli obiettivi, tenuto conto dei bisogni reali e delle priorità in relazione alle altre competenze linguistiche (la comprensione orale e scritta e l'espressione orale).

Sul vantaggio che gli allievi possono trarre dall'apprendimento precoce del francese alle scuole elementari, i dati che risultano da questa prima fase di osservazioni richiedono un commento un po' più articolato. Va detto in primo luogo che le verifiche dell'anno scorso riguardavano soltanto le competenze scritte, quelle competenze cioè in cui era prevedibile una compressione delle differenze (il programma di francese alle scuole elementari è infatti centrato sulla comunicazione orale); l'indagine atta a verificare il grado di padronanza dell'orale, svolta negli anni 1988/89, andrà ripresa in futuro allo scopo di

ottenere dati più completi che consentano di approfondire l'analisi. In secondo luogo è plausibile che, sull'arco di quattro anni, si assista ad un certo livellamento delle prestazioni degli allievi.

Venendo ai risultati, si può affermare che da un punto di vista puramente quantitativo le differenze non sono rilevanti; esistono comunque dei parametri qualitativi che mostrano come il vantaggio del gruppo con francese alle scuole elementari sia costante e significativo anche da un punto di vista statistico. Tale vantaggio, ancorché lieve, andrebbe certamente valutato positivamente se si traducesse globalmente in un minore grado di selezione del francese, dimostrando che un numero maggiore di allievi riesce a raggiungere almeno gli obiettivi minimi di apprendimento. Resta infine da decidere se il «risultato» sia il solo metro di valutazione pertinente, o se invece non debbano essere presi in considerazione

altri fattori (non ipotetici, ma già attuali almeno a livello di tendenze), meno facilmente quantificabili ma non trascurabili, quali l'atteggiamento positivo e la motivazione dell'allievo nei confronti del francese e, nell'ottica dell'insegnante, il rinnovamento metodologico e didattico che la nuova situazione, creata con l'introduzione di una lingua straniera nelle scuole elementari, ha comportato.

Molte questioni restano ancora aperte, ma l'evoluzione in corso giustifica un moderato ottimismo. Sarebbe confortante se come prima indicazione definitiva si confermasse il dato tendente a privilegiare non necessariamente il «fare di più», quanto il «fare ancora meglio», nel senso degli stimoli atti a soddisfare i bisogni di apprendimento e le esigenze dell'allievo, mantenendo vivi il suo piacere nei confronti della materia e la sua voglia di imparare.

Paolo Baiano

Il mondo classico e il Mediterraneo

Si è svolto a Bari il XIV «Colloquium Didacticum Classicum». Studiosi di undici nazioni europee (tra cui la Svizzera) hanno presentato ricerche, illustrato proposte didattiche e fatto il punto sull'insegnamento del latino e del greco nei rispettivi paesi.

colloqui, a indirizzo prevalentemente didattico, ai quali ciascun paese aderente partecipa, secondo il regolamento attuale, con due relazioni, rispettivamente di un accademico e di un docente liceale. Il tema del quattordicesimo colloquio era *Il mondo*

classico e il Mediterraneo. Non essendo qui possibile riferire compiutamente delle ventidue relazioni presentate, mi limiterò a citarne alcune, premettendo che la maggior parte dei contributi può essere raggruppata attorno a due tendenze prevalenti: da un lato, quella a porre al centro dell'insegnamento il testo letterario, esaminato nei suoi valori contenutistici e formali; dall'altro, l'orientamento verso una didattica della cultura classica largamente basata sui mezzi audiovisivi e mirante a informare i discenti su aspetti di civiltà e di cultura materiale del mondo classico, nella quale il testo viene recuperato solo (o prevalentemente) come fonte di informazione e viene perciò spesso proposto in traduzione. Questa seconda tendenza è emersa specialmente dalle relazioni dei rappresentanti di quei paesi nei quali le lingue classiche, e in particolare il greco, sono ridotte allo statuto di materie opzionali (come è il caso dell'Olanda) o seguite per un numero ridotto di anni (com'è il caso della Spagna), cosicché bisogna fare i conti con una limitata dotazione oraria complessiva e/o con un numero assai ridotto di allievi. In questa prospettiva si inseriscono per esempio le relazioni dello spagnolo J.L. Navarro (*Un aperçu vidéographique de la Grèce ancienne*), che ha presentato un filmato, da lui realizzato, sulla Grecia classica, proposto come punto di partenza per l'insegnamento del greco, e dell'olandese C. Fisser (*The reception of Homer in the visual arts: an*

Con il convegno tenutosi a Bari (7-11 aprile 1992) sotto la presidenza del prof. Paolo Fedeli (ordinario di letteratura latina in quell'Ateneo) e con la generosa ospitalità del capoluogo pugliese e del suo territorio (Alberobello, Trani), il *Colloquium Didacticum Classicum* è ormai giunto alla sua quattordicesima edizione. Si tratta di un'istituzione internazionale, a cui aderiscono undici paesi europei (tra cui la Svizzera), fondata allo scopo di salvaguardare e promuovere lo studio delle lingue classiche (e delle loro civiltà) in una dimensione europea. Governata da un *bureau* costituito da undici professori universitari, in rappresentanza dei rispettivi paesi (per la Svizzera, il prof. A. Schneider dell'Università di Neuchâtel), quest'istituzione organizza, con frequenza biennale, dei

Pittura murale - Creta - II millennio a.C.



approach to its teaching), che attraverso una serie di diapositive ha presentato un corso fondato sull'individuazione di tematiche omeriche (il giudizio di Paride; Ettore e Andromaca; Odisseo e Nausicaa) nelle arti figurative (in particolare, nella pittura) antiche e moderne. E' significativo — come ha osservato N. Scivoletto (Università di Roma - Tor Vergata) nelle *Conclusioni* — che la relazione della Fisser, tutta fondata sull'indagine iconografica, sia stata conclusa dalla lettura di una poesia. Una poesia, aggiungo, di quel Costantino Kavafis, poeta neogreco, nei cui testi O. Tappi (Italia) ha evidenziato l'ampia presenza di temi e di echi omerici (*Dissonanze intertestuali e poesia antica in un poeta mediterraneo neogreco: Costantino Kavafis*).

Più fortunata è apparsa la situazione di paesi come l'Inghilterra, l'Italia e la stessa Svizzera, nelle quali il latino e, in misura minore, il greco, mantengono lo statuto di materie obbligatorie in certi curricula degli studi superiori, con la conseguente possibilità di dedicare maggiore attenzione allo studio rigoroso delle strutture linguistiche per poi accedere ai testi letterari, avvicinati nelle lingue originali. Nel solco di questa tradizione si collocano relazioni come quella introduttiva del Fedeli (*L'eroe si avventura per mare: dalla ricerca della conoscenza alla conquista della libertà*), che, attraverso un acuto ed elegante esame di testi poetici, prevalentemente elegiaci, ha mostrato come il tema, originariamente epico (l'archetipo è ovviamente l'*Odissea*), del viaggio si trasformi in una metafora della vicenda esistenziale del poeta innamorato; o come quella del tedesco H.G. Niemeyer, che, con un'indagine filologico-archeologica (*Das Bild der Stadt Carthago bei Vergil*), ha indicato come, per la descrizione di Cartagine, Virgilio si sia probabilmente fondato sulla conoscenza dei piani di costruzione della colonia augustea, coeva ai primi anni di redazione dell'*Eneide*; o ancora, come la raffinata esposizione di M. S. Spurr (Inghilterra) sulla *Percezione del paesaggio nel mondo romano*, che, attraverso un ampio esame di testi poetici e prosastici, ha mostrato come nei Romani possano coesistere il concetto della dominazione del mondo naturale da parte dell'uomo (un'idea, frutto della concezione antropocentrica dell'universo, che si evidenzia in particolare in una serie

di metafore militari riscontrabili nelle *Georgiche* virgiliane) e un sentimento di amore per la natura, talora descritta tuttavia (è il caso di PLINIO IL GIOVANE, *Lettere*, V, 6) con termini desunti dalla vita urbana. Se la relazione dello Spurr ha ben lumeggiato la compresenza di *utilitas* e *voluptas* nell'atteggiamento dei Romani verso la natura, l'assoluta prevalenza della prima, ossia delle motivazioni di carattere economico, nella determinazione dei rapporti tra Roma e il regno del Ponto è emersa dall'esame che il sottoscritto — cui è toccato l'onore di intervenire al *Colloquium* in rappresentanza dei licei elvetici — ha condotto di alcuni passi di un testo oratorio (*La problematica economico-finanziaria nell'orazione ciceroniana 'De imperio Cn. Pompei'*).

Un terzo gruppo di relazioni, infine, ha affrontato temi di più ampio respiro, approfondendo il concetto stesso di mediterraneità e sottolineando gli elementi di unità e di alterità e, su un piano diacronico, di continuità e di rottura nella pluralità di culture che nel Mediterraneo fiorirono e trovarono il proprio crogiuolo. Ricorderò qui, tra queste ultime, l'affascinante conferenza di N. Purcell (Inghilterra) sul Mediterraneo antico e quello medievale (*The ancient Mediterranean and the medieval Mediterranean; two different worlds?*) e il contributo antropologico dello storico delle religioni F. Graf (Svizzera), che ha esaminato comparativamente (*Ideologia e rituale iniziatici nel mondo antico*) tre casi di rituale iniziatico in tre diverse civiltà mediterranee (greca, romana ed ebraica), concludendo aporeticamente sulle possibili radici comuni di fenomeni apparentati riscontrabili nelle differenti culture specifiche.

Nell'ambito del *Colloquium* si è altresì svolta una tavola rotonda, nel corso della quale i membri del *bureau* internazionale hanno illustrato lo stato attuale, e le prospettive future, dell'insegnamento delle lingue classiche nei rispettivi paesi. Per la Svizzera, il prof. Schneider ha tra l'altro dato lettura di passi significativi dei *Piani quadro degli studi*, voluti dalla Confederazione per coordinare i programmi pur nel rispetto delle autonomie cantonali, di cui peraltro si attende ancora la versione in lingua italiana.

Nelle già citate *Conclusioni*, il prof. Scivoletto, pur riconoscendo l'ap-



Pittura murale - Creta - II millennio a.C.
Il principe dei gigli.

porto dei mezzi audiovisivi allo studio delle discipline classiche e la facilità con cui i giovani recepiscono il linguaggio delle immagini, ha messo in guardia contro i pericoli di un insegnamento delle lingue classiche fondato sui *Realien*: i testi antichi non devono essere utilizzati solo come fonte documentaria di questo o quell'aspetto o istituto della civiltà antica, ma devono essere esaminati innanzitutto per il loro valore letterario, con attenzione tanto ai messaggi che ci trasmettono, quanto alla forma in cui ce li trasmettono. Questo richiamo alla centralità del testo nell'insegnamento del latino e del greco, pienamente in linea con i principi elaborati in Italia dalla commissione Brocca per la riforma degli studi superiori nel settore classico, è altresì in sintonia con le indicazioni contenute nella sezione dei nostri *Piani quadro degli studi* dedicata alle lingue antiche.

A Bari ci si è lasciati con la promessa, condizionata all'evolversi della situazione politica in quei paesi, ai rappresentanti della Croazia di ritrovarsi nel 1994 a Split (Spalato) per il quindicesimo *Colloquium*.

Elio Marinoni

Un libro didattico per le scuole elementari sul tema «Il viaggio del sangue»

Esperienze con la salute, ferite e malattie fanno già parte della vita quotidiana dei bambini in età prescolastica, come il mangiare, il dormire, il giocare ed altre attività. Con esse si risveglia anche l'interesse del bambino per il proprio corpo e per le funzioni dei suoi organi. Spiegare a bambini di 8-10 anni i compiti del sangue e di altri organi vitali non è però facile. Le specialiste e gli specialisti del Laboratorio centrale Servizio trasfusione della Croce Rossa Svizzera hanno risolto questo problema in collaborazione con alcuni pedagogisti. Il risultato è un attraente libro illustrato di 28 pagine che racconta il viaggio del sangue attraverso il corpo umano sotto forma di una storia appassionante raccontata con un linguaggio facilmente comprensibile. Le diverse tappe sono state minuziosamente illustrate dall'artista bernese Brigit Herrmann.

Questo compendio, adatto al livello scolastico, può dunque offrire un valido contributo per una continua educazione sanitaria ed una preparazione alle lezioni di antropologia e biologia. Intende però anche aiutare le bambine ed i bambini ad avere un atteggiamento positivo nei confronti del sangue. Il compendio non contiene alcuna pubblicità e si presta

all'uso durante le lezioni di scienze naturali oppure quale lettura comune per genitori e figli dopo una breve introduzione in classe.

«Il viaggio del sangue» è offerto gratuitamente a tutte le docenti e a tutti i docenti interessati. Per ordinazioni rivolgersi alla Fondazione della Croce Rossa Laboratorio centrale Servizio trasfusione CRS, Casella postale, 3000 Berna 22, specificando il numero di copie desiderate. Per ordinazioni telefoniche ed ulteriori informazioni il numero 031/499 255 è a vostra disposizione.

Fondo per ricerche di storia locale e regionale della Svizzera italiana

In occasione del 50° anniversario (1933-1983), la Società Cooperativa Migros Ticino ha costituito un «Fondo per ricerche di storia locale e regionale della Svizzera italiana», amministrato dalla Sezione culturale e sociale. Viene ora pubblicato il 5° bando di concorso, con scadenza il 28 febbraio 1993. Il Fondo si prefigge di favorire, mediante la concessione di contributi finanziari, la pubblicazione di ricerche su aspetti del passato di una località o di una regione della Svizzera italiana.

Gli autori dovranno essere originari di un comune della Svizzera italiana, o risiedervi da almeno 5 anni.

Le ricerche, scritte in lingua italiana, si riferiranno ad argomenti di carattere storico, artistico o etnografico.

Gli interessati dovranno inoltrare la domanda di partecipazione e richiedere il regolamento a: Sezione culturale Migros Ticino, Via Pretorio 15, 6901 Lugano, tel. 091 22 76 21.

Corso di formazione per operatrici di prevenzione dentaria

Il 29 e il 30 settembre prossimi si terrà al Centro scuole comunali di Chiasso l'annuale corso di formazione per operatrici di prevenzione dentaria.

Chi desidera partecipare deve annunciarsi al seguente indirizzo: dottor Mario Bucciarelli, via Simone da Locarno 2A, 6600 Locarno (telefono 093 31 25 09), entro il 31 luglio p.v. Nella seconda metà di agosto sarà inviato, a chi si è annunciato, il programma con il documento per l'iscrizione definitiva.

Approvato il regolamento di applicazione

(Continuazione da pagina 2)

cessario a sostenere le attività promosse.

L'entità del monte ore centrale e le modalità di assegnazione sono all'esame del Dipartimento.

Dovranno essere valutate le implicazioni finanziarie – comunque più contenute rispetto alle ipotesi soprarrichiamate – e la pertinenza di questa impostazione, che si discosta in parte dalla formulazione contenuta nella legge.

L'applicazione di questa normativa dovrebbe intervenire con l'anno scolastico 1993/94.

In conclusione si può affermare che l'introduzione della nuova legge avviene nei modi e nei tempi prestabiliti.

Solo i provvedimenti che implicano delle incisive ripercussioni finanziarie comportano un'applicazione dilazionata nel tempo. Non si tratta in ogni caso di una rinuncia ai principi che il legislativo ha voluto ribadire (in particolare l'assegnazione di forme di autonomia agli istituti scolastici), bensì di oggettive difficoltà nel conciliare le norme di legge con l'attuale situazione economico-finanziaria.

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.-

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