SCUOLA TICINESE

Periodico della Divisione scuola
Anno XXIII - Serie III
Gennaio-Febbraio 1994

191

Valutazione interna della scuola media: parte la seconda fase *di Paolo Baiano e Dino Invernizzi*
Si passano in rassegna le tappe della prima fase della valutazione – fase di bilancio complessivo, di riflessione e di ricerca –, per poi presentare la seconda fase della valutazione interna, volta a prospettare il futuro della scuola media.

Le fasi migratorie - situazioni critiche e stress familiare *di Andrea Lanfranchi*
Descrizione in chiave sistemica dei processi di sviluppo familiare legati all'immigrazione.

Mutamento culturale, processi di socializzazione e ruolo docente *di Elena Besozzi*
Relazione presentata al Congresso della Società Svizzera per la ricerca in educazione tenutosi a Minusio sul tema: «Il cambiamento in educazione: educazione al cambiamento?» L'autrice presenta le caratteristiche del mutamento sociale che hanno condotto e conducono a importanti cambiamenti nei processi di socializzazione. Viene descritto il passaggio dal modello tradizionale della socializzazione, il modello integrazionista, al modello emergente di socializzazione nella società contemporanea, il modello comunicativo. Seguono riflessioni sulle implicazioni derivanti da questo mutamento per il ruolo docente.

Per un progetto musica *di Maria Luisa Delcò*
Proposta di attività musicali nella scuola dell'infanzia.

Notizie riguardanti il centro di documentazione sociale *di Patrizia Mazza*
Il Centro di documentazione sociale, gestito da Comunità familiare per conto del Gruppo operativo droga, si presenta: scopi, servizi offerti, progetti.

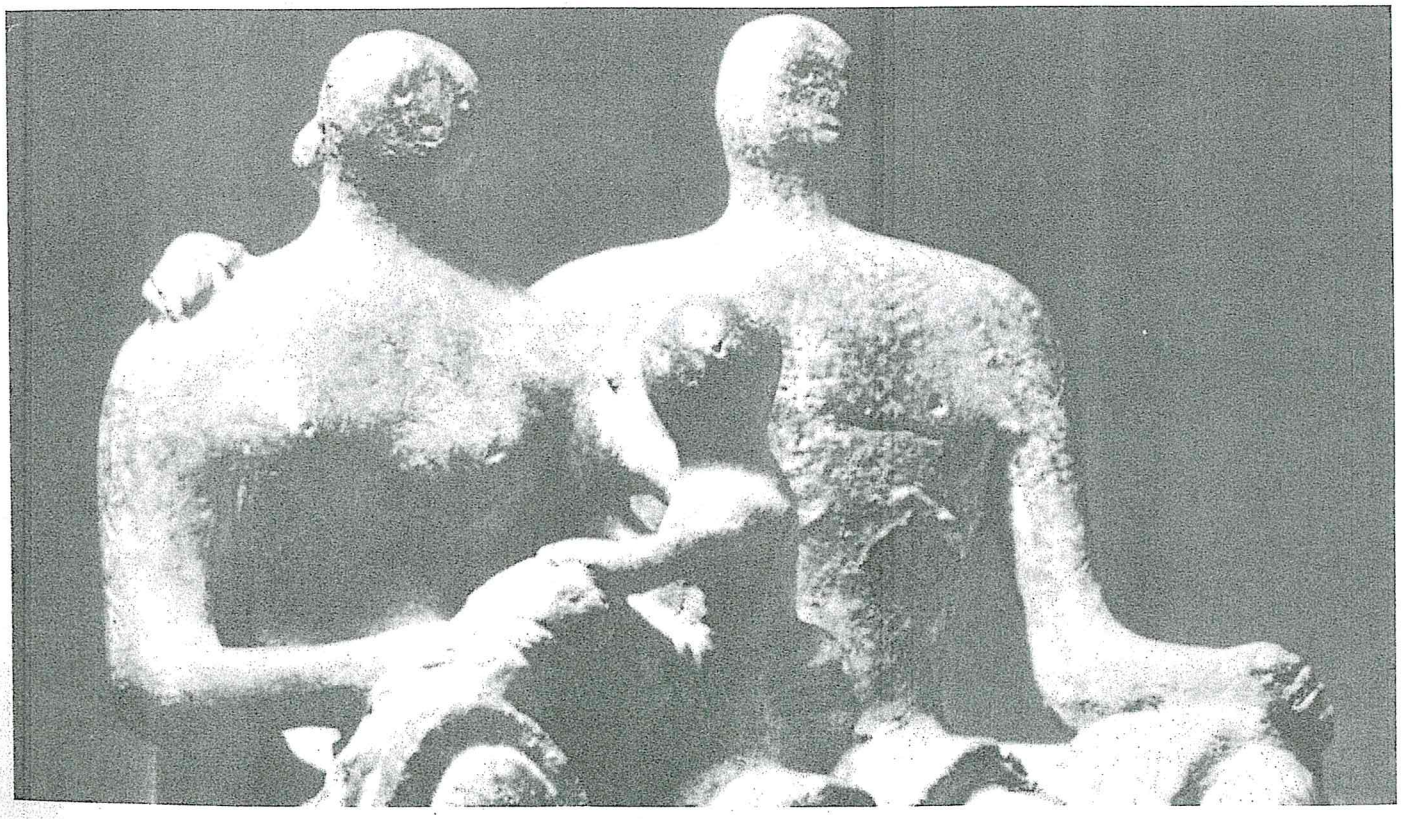
Il calendario Radix *di Aldo Lafranchi*
Radix, l'associazione che si interessa al problema della dipendenza, ha scelto quale tema centrale del calendario per il 1994 «La gioia di vivere». Presentazione di questo prezioso strumento pedagogico, accompagnata da riflessioni sulla filosofia seguita da Radix.

Segnalazioni
Fabrizio Mena: Giorgio CHEDA, «Dal medèe al dery. Contadini ed emigranti per conoscere la storia del mondo alpino»
L'autore ripercorre le tappe del viaggio degli emigranti dai medèe ticinesi ai dery californiani. Nell'opera è messa in primo piano anche una riflessione sugli strumenti storiografici. Infine uno spazio è dedicato a interessanti considerazioni sull'insegnamento della storia.

Marzio Broggi: Alois BUERLI e Mauro MARTINONI, «La pedagogia specializzata in Svizzera»
Un libro che sintetizza la storia e le linee di tendenza attuali della pedagogia specializzata in Svizzera, volto ad aumentare le informazioni tra i cantoni e a fornire all'estero un quadro aggiornato della realtà Svizzera.

Comunicati, informazioni e cronaca

Henry Moore – Bozzetto per la famiglia di Harlow, 1944.



Valutazione interna della scuola media: parte la seconda fase

Con la pubblicazione del rapporto introduttivo a cura dell'Ufficio dell'insegnamento medio[1], uscito nel novembre 1991 e sottoposto alla consultazione degli organi di questo settore scolastico negli anni 1991–92, prendeva avvio la valutazione interna della scuola media.

Questa prima fase di riflessione, di bilancio e di ricerca si è conclusa con la recente presentazione di due fascicoli curati dall'Ufficio studi e ricerche[2]; contemporaneamente è stato dato alle stampe anche un terzo documento[3] che dà avvio alla seconda fase, quella propositiva; sulla scorta delle osservazioni critiche e delle proposte pervenute, nel rapporto in questione si presenta un programma di sviluppo teso al consolidamento, al miglioramento e alla valorizzazione della scuola media.

Il primo fascicolo contiene una sintesi delle osservazioni formulate per iscritto dai docenti, dalle associazioni dei genitori e dai quadri della scuola media; le stesse sono raccolte in base ai temi affrontati, seguendo lo schema suggerito nella «Mappa della scuola media» (UIM, 91.10). E' offerta l'opportunità sia di una lettura veloce (grazie ai cappelli riassuntivi posti all'inizio di ogni nuovo capitolo), sia di una più dettagliata, in quanto sono riportati i passaggi contenuti nei vari rapporti e inerenti al tema in questione.

Il secondo fascicolo presenta un interessante studio sulla scuola media, curato da Wilma Minoggio e Francesca Pesce, attraverso degli indicatori statistici. I dati della ricerca si riferiscono in particolare all'anno scolastico 1991/92, ma figurano pure alcuni capitoli in cui l'analisi diventa diacronica, comparativa e spazia sull'arco di un ventennio. Lo studio riguarda soprattutto gli allievi (cambiamenti della popolazione scolastica, nazionalità, origine sociale, profitto e processi di riorientamento scolastico), ma anche i docenti e gli istituti. Vengono inoltre riportati i risultati, positivi per il Ticino, di un'indagine svolta a livello internazionale sulle competenze in matematica, in scienze naturali e in lettura di ragazzi tredicenni. Compare pure uno studio sul vissuto e sugli atteggiamenti di allievi e genitori nei confronti della scuola media, che tiene conto di recenti ricerche svolte sulla popolazione scolastica ticinese. Figura infine un'analisi dell'iter scolastico o professionale seguito da un gruppo di 526 allievi, a distanza di quattro anni dalla fine della scuola obbligatoria (i dati si riferiscono agli anni 1987–1991).

Il terzo fascicolo è il risultato di uno studio condotto dall'Ufficio dell'insegnamento medio in collaborazione con le presidenze dei direttori, degli esperti del settore medio e dei capigruppo del sostegno pedagogico. Il gruppo di lavoro ha ricomposto in un quadro di sintesi organico i temi centrali emersi dalla consultazione e ha formulato delle proposte per un programma di interventi che viene attualmente sottoposto al vaglio degli organi del settore medio. Appurato che le coordinate di base della scuola media (scuola obbligatoria, secondaria, orientativa, comune per tutti gli allievi di 11–15 anni) non sono messe in discussione, nel documento si analizzano in primo luogo i cambiamenti in atto nella società, i quali inducono a proporre delle riforme nel contesto scolastico generale, con particolare attenzione rivolta all'esperienza educativa vissuta dall'allievo.

Il postulato principale del concetto di sviluppo della scuola media è riassunto in questi termini: «Migliorare e rendere congruente con i nostri tempi l'esperienza di conoscenza, di formazione e di vita associata che la scuola media offre agli allievi: un'esperienza di crescita, di allargamento e di approfondimento del loro rapporto con il mondo, di invito all'impegno e alla solidarietà; un'esperienza anche di sforzo, di confronto con ostacoli, di esigenze da rispettare, di presa di coscienza delle proprie capacità e dei propri limiti; sempre però nel quadro di un'educazione che consente i recuperi, che sa aspettare e che offre in continuità modelli validi alle crescite spesso nascoste della prima adolescenza».

Si discutono in seguito le principali problematiche emerse e si propongono delle soluzioni che concernono un riassetto curricolare dei quattro anni di scuola media, con particolare riferimento al ciclo di orientamento; una

(Continua a pagina 24)

H. Moore – Sedia a dondolo n. 1, 1950

H. Moore – Bozzetto per un gruppo familiare, 1945

Le fasi migratorie – situazioni critiche e stress familiare

Questo contributo di Andrea Lanfranchi, psicologo FSP al Servizio medico scolastico della città di Zurigo e incaricato di corsi all'Università di Zurigo, si occupa in chiave sistemica dei processi di sviluppo familiare legati all'immigrazione. Per la descrizione di tali processi si può ricorrere a due modelli complementari: quello delle fasi migratorie e quello dei meccanismi di «stress e coping» (i meccanismi secondo cui si affrontano le crisi e i problemi). Tali modelli sono molto utili anche per gli insegnanti e gli operatori scolastici nelle attività di consulenza con famiglie in transizione tra culture e orientamenti normativi diversi.

La costruzione di realtà di transizione

Nel primo periodo d'immigrazione «gli stranieri» sono costretti a ridefinire un gran numero di situazioni che gli appartenenti al gruppo di «accoglienza» gestiscono senza troppe difficoltà. Può capitare che «lo straniero» classifichi ciò che è individuale come qualcosa di tipico e ciò che è tipico come qualcosa di individuale. E' diffidente di fronte a molte conoscenze e regole entrate nell'uso comune. Non sa distinguere tra situazioni nelle quali è opportuno essere attivi e prendere posizione, e situazioni in cui è invece più adeguato essere discreti. Un esempio banale: quando sono venuto da Poschiavo a Zurigo, almeno nelle prime ore di residenza in questa città, salutavo tutti e dovunque. Mi avranno preso per matto, per fortuna che me ne sono accorto abbastanza presto. Al contrario: se uno zurighese decidesse di trasferirsi a Poschiavo per fare il panettiere e andasse al bar senza salutare la gente, di pane ne venderebbe poco e farebbe una vita grama. Nessuno accetterebbe che in un villaggio di montagna ci si orienti ai modelli di una città, che si basano soprattutto sull'anonimità dei rapporti.

Lo «straniero» di solito percorre la strada inversa, dalla periferia al centro, dalle specificità locali basate sulle relazioni personali ai modelli universali che prescindono dai particolarismi. Il sistema di valori e di norme, trasmessi e sviluppati da generazione in generazione e fonte di orientamento e sicurezza, improvvisamente non vale più, o non più come prima. I modelli di vita a cui ci si aggrappava prima adesso si scontrano con altri modelli. La società di provenienza, di solito rurale e materialmente povera, fornisce pochi strumenti per potersi muovere con disinvoltura nella società d'immigrazione, di solito urbana e fondata sulla concorrenza e il consumo. Tale società pretende dallo «straniero» modalità d'azione che, se paragonate agli orientamenti precedenti, presentano tratti insoliti, atipici, persino minacciosi.

Una parte delle persone che per i più svariati motivi sono immigrate in Svizzera non ce la fa a passare da un modello d'orientamento all'altro. Entra in uno stato di stress, che a lungo andare può essere la causa di ansie, depressioni, malattie psicosomatiche. Sono questi gli immigrati e le immigrate che hanno difficoltà nel gestire quella che si può definire la *realtà di transizione*, cioè il passaggio sempre impervio e a volte travagliato da un mondo all'altro, o almeno da un sistema normativo e culturale all'altro. Molti di loro li ritroviamo nelle nostre istituzioni psicosociali: sono i clienti dei vari enti assistenziali, che in taluni casi diventano i pazienti delle strutture terapeutiche. Rimane la domanda: perché molti di loro crollano, altri invece (apparentemente in condizioni analoghe, con le stesse risorse e a pari difficoltà) se la cavano?

Modello delle fasi migratorie

Nel lavoro diagnostico, di consulenza o terapeutico con famiglie immigrate, gli operatori di solito si limitano a focalizzare l'*hic et nunc* del problema. A volte provano a collegarlo con le conoscenze, non sempre approfondite, che dispongono sull'origine e sulla società di provenienza di una determinata famiglia. Spesso si cerca di appurare come la famiglia viveva prima e lo si contrappone alle modalità di vita attuali. Troppe volte si trascura però di analizzare il percorso tra il punto «di partenza» e il punto, per così dire, «di arrivo», cioè il *processo migratorio* nella sua importanza per lo sviluppo della famiglia. In questo percorso e durante questo processo di formazione vengono prese (oppure *non* vengono prese) le decisioni importanti che determineranno le scelte (o le *non* – scelte) a vari livelli, il grado d'integrazione, i modelli d'orientamento, i piani di vita, le modalità di costruzione della realtà e quindi il futuro della famiglia immigrata.

Il modello delle fasi migratorie qui presentato può essere uno strumento utile non solo per ricostruire il passato di una data famiglia, ma anche per ipotizzarne il futuro. Grazie all'analisi precisa e possibilmente completa delle componenti biografiche, si potranno inoltre scoprire nuove possibilità di scelta e «inventare», sulla base delle specificità familiari, nuovi scenari che sblocchino sistemi familiari in stallo, che correggano disfunzionalità comunicative e permettano uno sviluppo più armonico e promettente.

Il modello che presentiamo segue la traccia di un articolo pubblicato dall'autore su «Psychoscope» (Giornale della Federazione Svizzera delle Psicologhe e degli Psicologi – FSP, No. 2/1993, pp. 8-10) e si basa sulle considerazioni fondamentali di C.E. Sluzki (Migration and Family Conflict. In «Family Process» No. 18/1979, pp. 379–390).

Generalmente le famiglie immigrate in difficoltà, nei casi in cui i problemi siano così gravi da sentirsi costrette a cercare aiuti esterni, si rivolgono a istituzioni psicosociali durante la quarta fase descritta qui sotto, eventualmente nel passaggio tra la terza e la quarta fase. Sono le domande seguenti – centrate sul processo e sulla dinamica migratoria –, che ci permettono di accedere alle informazioni peculiari e di identificare le strutture e i modelli d'interpretazione della realtà, inclusi i fattori di stress e non da ultimo le risorse per uscire dall'*impasse*.

Prima fase: preparazione della migrazione e decisione

- Chi ha preso la decisione e per quali motivi («innovatori», «fuggiaschi», «emarginati», «delegati», ecc.) ?
- Qual è l'opinione del partner? Positiva o negativa?

- La preparazione, se c'è stata, è stata lunga o breve?
- Chi emigra per primo?
- Chi deve fare i maggiori sacrifici? Chi deve soffrire di più?
- Chi ci guadagna di più e chi ci perde di più (per esempio nei cambiamenti della posizione sociale)?
- Conseguenze per la vita di coppia?

Seconda fase: i primi passi in terra straniera

- Quali sono i sentimenti della persona o della famiglia immigrata (per colui che emigra da solo: solitudine, gelosia)?
- La migrazione vuol essere provvisoria o definitiva?
- E' una prova, una sperimentazione, o una scelta assoluta?
- L'emigrazione è legale o illegale (clandestina)?
- A quali mezzi di sostegno si può ricorrere in caso di necessità (parenti, associazione degli emigrati, datore di lavoro)?

Terza fase: mantenimento della stabilità – il ricongiungimento familiare

- In Svizzera di solito emigra prima il padre e più tardi fa venire la moglie e i figli: come li introduce nel nuovo ambiente? Possono approfittare dei suoi vantaggi di «esperto»?

Questa fase molto spesso è marcata da una eccessiva compensazione delle perdite, per esempio della perdita di autorità e di controllo del padre nel confronto dei figli dopo anni di lontananza. Di conseguenza vengono statuite regole familiari talmente rigide da non essere più in vigore nemmeno nelle località più tradizionali del paese d'origine. La rigidità nell'organizzazione familiare è fonte, almeno nei primi tempi, di coesione e sicurezza. I fenomeni di resistenza verso ciò che è esterno alla famiglia e quindi potenzialmente nemico la preservano da cambiamenti repentini e per il momento inopportuni. In questa fase, e per un po' di tempo, la resistenza contro eventuali interventi (per esempio da parte di un servizio medico–psicologico) è normale. Vanno rispettati i tempi e i ritmi di un sistema che si sta assestando. A lungo andare, comunque, la resistenza può essere controproducente perché preclude lo sviluppo (per esempio l'apprendimento della lingua seconda da parte dei bambini a scuola).

In caso di consulenza da parte degli insegnanti o degli operatori dei servizi psicosociali, uno degli obiettivi principali consiste in questa fase nel saper capire «dall'interno» ciò che succede in una determinata famiglia e in una determinata situazione. Per riuscirci ci si deve liberare da un bel po' di zavorra, cioè da molte teorie e sistemi categoriali basati troppo spesso su miti e pregiudizi culturali. Soprattutto si deve evitare di patologizzare i fenomeni di resistenza da parte della famiglia, interpretandoli magari come mancanza di collaborazione e di motivazione. Come detto tali fenomeni sono del tutto logici e comprensibili. Spesso sono l'unica possibilità della famiglia per non perdere il controllo degli eventi. Nel caso in cui la resistenza viene rispettata e connotata come un segnale in direzione di attività di cambiamento, è possibile evitare le solite e precoci rotture nella relazione tra operatore e genitori. Verranno così favoriti i meccanismi e le strategie di risoluzione dei problemi, ciò che può anche permettere di passare direttamente alla quinta fase (vedi sotto).

Quarta fase: rottura della stabilità – la crisi

- Come si comporta la coppia di fronte agli inevitabili cambiamenti dei ruoli tradizionali all'interno della famiglia? Cosa fa per esempio il marito dopo il ricongiungimento familiare e dopo il primo periodo di forte coesione familiare (terza fase): permette alla moglie di muoversi autonomamente, di «realizzarsi» in un nuovo ruolo, di lavorare, imparare la lingua del luogo, ecc.? Oppure la tiene legata ai fornelli e non la fa uscire?

Uno dei più grossi spostamenti di ruolo consiste nel fenomeno seguente: il «lavoratore straniero», che in base alla legislazione vigente ha vissuto di solito molti anni in Svizzera come stagionale e dai bambini è stato da sempre percepito come uno zio che a Natale portava i regali e dalla moglie come un visitatore saltuario, diventa da un giorno all'altro padre e marito. La partner dopo il ricongiungimento diventa da nuora, che in un sistema patrilocale viveva nella casa dei genitori del marito, a moglie e madre a tutti gli effetti (spesso isolata in un condominio di città).

- Riescono i bambini ad abituarsi alla nuova situazione e, prima ancora che nella scuola, vengono integrati in famiglia? Ricevono aiuti nel collegare modelli d'orientamento diversi (per esempio famiglia–scuola), oppure sono lasciati a se stessi nell'integrazione di valori e aspettative divergenti?

Se molti lavoratori stagionali e annuali, data anche la precarietà del loro statuto giuridico e la separazione dalla famiglia, possono spostare per anni una vera e propria confrontazione con la realtà del paese che li ospita, ciò non sarà più possibile dopo il ricongiungimento familiare e l'inserimento dei bambini nella scuola. La scolarizzazione coincide quindi per molte famiglie, soprattutto quando subentrano difficoltà di adattamento e di apprendimento, con lo «shock culturale» che fino ad allora si era cercato di evitare o almeno di rimuovere. Le crisi familiari e le crisi nei rapporti famiglia–istituzioni, in questo periodo, sono una regola e non un'eccezione. E' in questa fase che nasce, di solito per la prima volta, la

necessità e anche la disponibilità di ricorrere a forme di aiuto psicosociale.
In cosa consiste in questo frangente il ruolo dell'operatore sociale, a prescindere da tutte le sfaccettature inerenti ai vari servizi? Consiste nella mediazione culturale, cioè nel sostegno che si può dare durante il passaggio da un modello all'altro, nel processo di costruzione della realtà di transizione a cui abbiamo accennato poc'anzi. L'operatore o l'operatrice ovviamente non vuol insegnare e tanto meno imporre i suoi orientamenti e modelli interpretativi all'altro. Forse però può essere d'aiuto con informazioni e strategie di cambiamento in quei casi in cui c'è un netto contrasto e quindi conflitto–sofferenza tra orientamenti tradizionali/rurali di una società preindustriale e orientamenti urbani/universali di una società postmoderna. (Vedi l'esempio alla fine dell'articolo).

Quinta fase: trasformazione delle strutture e allacciamento al «nuovo mondo»

Nei casi in cui la famiglia immigrata riesca, per forza propria o con l'aiuto di altri, a trovare una nuova identità e a costruire altre realtà, ci sono buone possibilità di acclimatizzazione all'ambiente e di integrazione nelle strutture del paese ospitante.
Nell'instabilità e nella crisi della fase precedente è quindi insita la possibilità del cambiamento, dell'evoluzione, dell'accomodazione in un nuovo equilibrio familiare. Ma il successo, in questo importante momento evolutivo, da che cosa dipende? Dipende dall'atteggiamento, dallo «stile», dal modo in cui vengono affrontati i problemi (nel termine tecnico si parla di «coping»).
Come si possono identificare i tipi di «coping», cioè i meccanismi che influiscono direttamente sulla risoluzione o sulla non–risoluzione dei conflitti? In primo luogo ricostruendo le sequenze biografiche della famiglia. In secondo luogo analizzando le fasi del processo migratorio descritte sommariamente qui sopra, e chiarendo nel corso dei colloqui in quale fase la famiglia si trova al momento attuale e *come* ha superato le fasi precedenti. In terzo luogo ponendosi domande di questo tipo:
- Qual è l'opinione dei membri della famiglia riguardo a un problema particolare, come per esempio l'emicrania della madre? Cos'hanno fatto fin'ora e cosa fanno concretamente per risolverlo? Come si avrebbe risolto il problema nel paese d'origine, se non si fosse emigrati?
- In base a quali modelli si orienta la famiglia nelle azioni quotidiane? E' principalmente orientata verso l'interno, rimpiange quello che si è perduto, si fissa sulla «nostalgia» e sul mitico ritorno? Oppure c'è un'apertura verso l'esterno, cura i contatti con altre famiglie anche fuori dagli stretti legami parentali, ci sono movimenti attivi nella ricerca di informazioni che potrebbero favorire la risoluzione dei problemi?

Questo articolo e il seguente sono illustrati con fotografie del «Gioco Tandem» dell'UNICEF.

L'evoluzione degli avvenimenti critici della vita

In riferimento al modello dei «critical life events» di S. R. Lazarus e S. Folkman (Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984), fattori di stress molti incisivi sono:
- l'allargamento della famiglia (per esempio la nascita di un bambino o, nel caso degli immigrati, il ricongiungimento familiare);
- la riduzione della famiglia (come per esempio dopo la separazione o il divorzio, dopo la morte di un membro della famiglia ecc.), e
- i cambiamenti in una famiglia (per esempio in seguito alla disoccupazione del padre, la perdita dell'alloggio, l'invalidità di un membro della famiglia).

Tali eventi critici si possono ordinare in due categorie, a seconda se il loro impatto sulla famiglia sia prevedibile oppure imprevedibile:
1. *Eventi critici normativi* (prevedibili): sono transizioni relativamente pianificabili da una fase biografica all'altra, come per esempio la nascita, il passaggio dalla scuola infantile alla prima classe, la separazione dalla famiglia dopo l'adolescenza nel passaggio dall'età adulta, il pensionamento.
2. *Eventi critici non normativi* (imprevedibili): sono avvenimenti non pianificabili, come per esempio incidenti, gravi ristrettezze finanziarie, disoccupazione.

Mentre i primi sono istituzionalizzati e ritualizzati (si pensi ad esempio ai corsi di preparazione per genitori durante la gravidanza, alla festa di pensionamento ecc.), i secondi portano a

una perdita delle informazioni e del controllo e sono caratterizzati da ambiguità ed insicurezza.
Le più grosse difficoltà nel superare una crisi famigliare subentrano quando c'è un'accumulazione tra vari tipi di eventi critici. Quando contemporaneamente ad una transizione biografica prevedibile (come per esempio la graduale separazione del figlio 17enne che comincia l'apprendistato e va a vivere per conto suo) subentra un grave imprevisto (per esempio un incidente sul lavoro e la conseguente invalidità del padre), ecco che le risorse a disposizione di una famiglia possono dimostrarsi improvvisamente insufficienti. Può capitare quindi che i problemi non siano più risolvibili per forza propria, che la situazione possa venir gestita solo con aiuti esterni.
Anche a costo di ripetermi, è comunque importante sottolineare uno dei maggiori risultati della ricerca che ho portato a termine recentemente e che è sfociata nella pubblicazione «Immigrati e scuola» (cfr. Nota a pagina 7). Si tratta del fatto che gli individui e le famiglie si differenziano sostanzialmente nel modo in cui affrontano i momenti di stress – immancabilmente collegati ai vari eventi critici della vita. Mentre molti individui o molte famiglie superano bene un evento critico o un periodo difficile della vita e i problemi sorti sono fonte di sviluppo e di crescita, tanti altri entrano in crisi, si bloccano, diventano impotenti – finché la cronicità della situazione sarà perfetta.
Ecco due esempi molto schematizzati:
La famiglia A si rende conto con un certo ritardo che il primogenito, a scuola, nuota in cattive acque. L'insegnante come minimo gli vuol far ripetere la classe e l'ha segnalato al Servizio di sostegno pedagogico per vedere se non sarebbe più indicato farlo continuare in una scuola speciale. I genitori reagiscono dapprima violentemente, insultando l'insegnante e affibbiando a lui tutte le colpe delle difficoltà scolastiche del figlio. Passano poi al fatalismo e alla rassegnazione, dicendo che «tanto, quando i maestri si mettono in testa di sbarazzarsi di un alunno, non c'è più niente da fare».
Ben diverso è invece l'atteggiamento della famiglia B. Prima di tutto non si fa sorprendere dal fallimento scolastico del figlio, perché ha curato fin dall'inizio i contatti con l'insegnante. Ai primi segnali di difficoltà ha reagito con fiducia nelle proprie risorse, ha cominciato a controllare meglio i compiti a casa del figlio, ha organizzato un «doposcuola», ha cercato informazioni su forme di sostegno alternative e ha chiesto i buoni servizi del comitato genitori locale. In parole povere: a differenza della famiglia A, la quale ritiene che le cose all'esterno del nucleo familiare succedano indipendentemente dal proprio impegno, la famiglia B è attiva. Comportandosi in un determinato modo ritiene di poter avere, almeno in parte, una certa influenza sui fenomeni esterni.

Implicazioni pratiche
Che possibilità d'intervento ci sono per rendere le famiglie del primo tipo competenti e autonome come quelle del secondo tipo?
Sarebbe pura ciarlataneria dare delle ricette bell'e pronte o addirittura fornire gli ingredienti preconfezionati tipo «Rapid Mais». La polenta, per essere buona, va cotta sul fuoco lento e rimestata di tanto in tanto.
Di sicuro gli interventi devono concernere vari livelli: non solo la famiglia immigrata ma anche le nostre leggi (che programmano «il destino» degli immigrati passo per passo per molti anni), la scuola, il mondo del lavoro, il tempo libero. La scuola, tanto per rimanere nel contesto di un'istituzione pubblica che riguarda tutti da vicino, deve fare molto di più per coinvolgere i genitori – anche gli «stranieri» – nella sua programmazione e gestione. Il lavoro con i genitori deve diventare per gli insegnanti una parte integrale delle loro attività e non un «male necessario». Solo così sarà possibile mobilizzare e responsabilizzare anche quei genitori che, spesso per mancanza di esperienza propria, assumono un atteggiamento molto fatalistico e a volte anche di grande diffidenza nei confronti del luogo in cui i loro bambini passano la più gran parte della giornata.
Intervenire sulla famiglia in situazione di cronicità della crisi significa ovviamente darle degli aiuti per sbloccarsi. Questo può avvenire mediante la «mediazione culturale» sopra accennata, elaborando sulla base della specificità di una data famiglia prospettive e scenari di sviluppo utili e accettabili. La trasformazione strutturale di un sistema familiare, dei suoi modelli di pensiero, dei suoi modi di costruire la realtà, è comunque uno dei compiti più difficili delle attività di consulenza e di terapia fa-

miliare. Tra l'altro si tratta di dare un senso ai racconti biografici della famiglia, di «giocare» con le varie possibilità d'azione che ne risultano e di concretizzare le opzioni e le loro possibili conseguenze.
Per questioni di spazio e di tempo da parte di chi mi legge, non posso essere esaustivo con quanto ho accennato riguardo alle trasformazioni strutturali della famiglia. Forse non sono stato neanche tanto chiaro, per cui vorrei soffermarmi su una breve sequenza d'intervento che in un modo molto semplificato e didatticamente accettabile potrebbe servire ad illustrare le considerazioni teoriche. Per un approfondimento rimando al mio libro e alle mie recenti pubblicazioni sulle riviste tedesche «System Familie» (6/1993), «Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie» (6/1993), «Bios» (in preparazione).

Un esempio – Un caso
Isabel, di sedici anni, è venuta in Svizzera dalla Spagna (Galizia) dieci mesi fa. Suo padre ha lavorato a Zurigo per molto tempo come stagionale. L'anno scorso ha ricevuto il permesso di residenza annuale, a cui è abbinato il diritto del ricongiungimento familiare. Isabel frequenta una cosiddetta classe d'integrazione, che la prepara per accedere a una scuola professionale e all'apprendistato.

Abbiamo quindi a che fare con la terza fase del modello esposto sopra.

Da alcuni mesi a questa parte Isabel è spesso ammalata e soffre di forti dolori alla pancia.
Dopo essere stata sottoposta a vari esami clinici, senza che ci sia stato alcun riscontro organico, è stata annunciata al nostro servizio psicologico scolastico. Nel corso del primo colloquio con la famiglia ho sviluppato la seguente ipotesi sistemica: Isabel si trova tra l'incudine e il martello, è in gravi conflitti di lealtà, è coinvolta nelle tensioni tra mondi dai valori e dalle norme molto divergenti: quello della famiglia e quello della società d'accoglienza.
Il padre ha l'aspetto di un contadino delle montagne grigionesi e mi dà l'impressione di essere molto tradizionalista e rigido. Per il secondo colloquio invito solo lui. La prima cosa che mi dice è questa: «Isabel non può lasciare casa sua da sola. Mia moglie o il fratello maggiore vanno a prenderla dopo la scuola». Il motivo? Ha timore che Isabel in Svizzera, senza un controllo serrato, possa perdere la sua verginità e vada per una cattiva strada. Così, mentre le sue amiche si mettono la minigonna, vanno in discoteca e raccontano delle loro avventure con i ragazzi, Isabel si accorge di essere in trappola: è nel mondo di nessuno – non è più lì (in Spagna) e non è ancora qui (a Zurigo).
Il mio intervento, in sintesi, è stato questo: (Rivolgendomi al padre:)
- «Lei ha ragione. Per la ragazze di quell'età la Svizzera, e soprattutto la città, sono piene di pericoli.
- Conosco un'altra famiglia spagnola, che si trovava in una situazione analoga. Quella famiglia ha risolto il problema in questo modo: dopo che ha compiuto i sedici anni, alla figlia è stato dato il permesso di uscire due volte in settimana fino alle 21.00 e il sabato fino alle 23.00. Gliel'hanno dato per far sì che la figlia impari gradualmente a proteggersi da sola.
- Quella famiglia spagnola ha fatto buone esperienze con questo metodo. Faccia così anche Lei. Più a lungo aspetta e più la situazione diventa pericolosa. E' impossibile che Lei possa controllare sua figlia sempre e dovunque in tutti questi anni. Se Isabel non imparerà da sola a proteggersi contro la perdita della verginità, per lei (risp. per Lei) la situazione si farà sempre più difficile.»

A questo padre è stata suggerita una soluzione che si avvicina agli orientamenti normativi del luogo di residenza e che in un certo senso è «assimilatoria». Il suggerimento ovviamente può avere un certo effetto solo sulla base di un reciproco rapporto di fiducia.

L'intervento può essere considerato un esempio di «mediazione culturale». Avviene nel pieno rispetto dei modelli di pensiero dell'interlocutore, le cui norme non vengono disprezzate. Forse si realizzerà, almeno parzialmente, una certa trasformazione delle regole e di valori familiari.

Andrea Lanfranchi

Nota:

Di Andrea Lanfranchi, nel 1993 è uscito il libro *«Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionalen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern»*. (Opladen: Leske + Budrich).

Per questo lavoro di ricerca, all'autore è stato conferito il premio Hans Asperger 1992, un premio internazionale nel campo della pedagogia specializzata e della pediatria.

Mutamento culturale, processi di socializzazione e ruolo docente

I – Introduzione

Nella riflessione sociologica e pedagogica, il processo di socializzazione è sempre stato considerato cruciale sia per quanto riguarda le modalità di riproduzione, equilibrio, mantenimento della società, sia per quanto riguarda le trasformazioni sociali, quale punto di forza o di saldatura tra vecchio e nuovo.
In questo contributo, intendo prendere in considerazione la possibilità di individuare un modello emergente di socializzazione nella società contemporanea, alla luce delle trasformazioni in atto. Infatti diversi segnali stanno ormai a indicare oggi la necessità di una rifondazione dello studio della socializzazione, proprio per il fatto che le rilevanti trasformazioni sociali e culturali di questi ultimi decenni hanno avuto importanti implicazioni sulla socializzazione stessa, toccando non solo le modalità di trasmissione del patrimonio socioculturale, bensì gli stessi obiettivi della socializzazione. Il punto di vista che intendo sostenere è il seguente: sul piano della riflessione teorica e a livello di numerosi riscontri empirici la socializzazione si presenta oggi come comunicazione, il processo di socializzazione è quindi implicato in quella che è stata definita «la svolta comunicativa»[1]. Il modello di socializzazione emergente si connota pertanto in termini «comunicativi» rispetto al modello tradizionale, che pone invece l'enfasi sulla integrazione. Il passaggio che intendo descrivere è quindi dal modello integrazionista al modello comunicativo della socializzazione. Questo passaggio, considerato dapprima in generale, viene in seguito descritto in relazione al ruolo dell'insegnante, ruolo che se era essenziale nel modello tradizionale, diventa cruciale, come vedremo, in quello comunicativo.
Per assumere in modo sufficientemente esauriente questo passaggio, ritengo importante – dopo una breve presentazione dei caratteri salienti della società contemporanea, che portano a una problematizzazione del modello tradizionale della socializzazione – prendere come riferimento il modello classico o tradizionale di socializzazione, per far quindi emergere gli elementi che conducono ad assumere l'ipotesi del modello comunicativo come modello emergente.

II – Caratteristiche del mutamento culturale e implicazioni per i processi di socializzazione

In modo necessariamente sintetico, considero brevemente le caratteristiche del mutamento sociale che hanno avuto e hanno tuttora importanti conseguenze per la socializzazione.
1) Nelle società occidentali si notano processi sempre più spinti di **differenziazione sociale**. Si tratta di una complessità crescente, ma non solo nella direzione della specializzazione funzionale, bensì anche nel senso di una compresenza o sovrapposizione di assetti economici, politici, culturali con effetti spesso dissociativi sul piano della integrazione e della convivenza sociale[2].
In una prospettiva più direttamente socio-culturale, si individua l'esistenza di un pluralismo anche di tipo conflittuale. Questo significa che siamo di fronte a una elaborazione di visioni del mondo o determinazioni della realtà eterogenee; a una pluralità di linguaggi, codici, immagini, significati; a una pluricollocazione degli individui, cioè a più livelli di appartenenza per la stessa persona[3].
2) Un secondo aspetto riguarda quella che Lyotard chiama la **fine delle grandi narrazioni legittimanti**[4]. Strettamente legato al pluralismo sociale e culturale e anzi a fondamento di questo sta il progressivo indebolirsi di una spiegazione unidirezionale ed esaustiva della realtà e dell'esistenza. Si tratta di un lento processo di secolarizzazione e quindi di «disincantamento del mondo»[5]. Si assiste così a una caduta delle tensioni ideologiche, a processi sempre più evidenti di decentramento e spaesamento[6] e all'emergere di problemi riguardanti la legittimazione e la governabilità[7].
3) Un terzo aspetto della condizione sociale contemporanea riguarda l'**eccedenza delle possibilità**, strettamente legata alla differenziazione sociale. L 'eccedenza tocca sia gli aspetti materiali, sia quelli immateriali e simbolici. Nella cultura contemporanea c'è proprio la tendenza a enfatizzare l'eccedenza, a inebriarsi in questo universo infinito di possibilità, a liberarsi dai vincoli della necessità, vivendo in tal modo un divario marcato tra processi mentali e possibilità pratiche di realizzazione. L'eccedenza culturale pone inoltre la necessità di trovare delle regole di selezione e di sviluppare una capacità di scelta[8].
4) Un altro aspetto rilevante di cambiamento riguarda l'**impatto delle tecnologie elettrico-elettroniche**, che entrano in modo diffuso in tutti i diversi campi dell'attività umana, ampliando i processi di differenziazione e potenziando le possibilità di conoscenza. I nuovi media non si pongono in modo aggiuntivo ai media tradizionali, bensì trasformano condizioni e possibilità di fruizione e produzione del sapere e della cultura[9].
5) Da ultimo, possiamo rilevare come nella società contemporanea arrivi a compimento quel processo di individualizzazione e soggettivizzazione, tipico di una società moderna, specializzata e differenziata. L'esasperazione del processo di individualizzazione porta tuttavia alla configurazione di un «Io radicale», a comportamenti individualistici e narcisistici, e di frequente a una incapacità a costituire relazioni positive con l'altro[10].
Questo scenario relativo ad alcuni processi di mutamento in atto presenta numerose implicazioni per l'educazione e la socializzazione, ma, soprattutto, chiede una revisione del modello tradizionale definibile come modello integrazionista.
Consideriamo pertanto quali sono le caratteristiche fondamentali con cui si presenta il modello tradizionale di socializzazione, per passare quindi a descrivere i diversi aspetti del suo indebolimento.

III – Il modello tradizionale della socializzazione

Il modello tradizionale o classico della socializzazione può essere definito modello integrazionista.

In questo modello, la socializzazione è considerata come processo volto all'integrazione del soggetto nel gruppo sociale di appartenenza, con una sottolineatura quindi:

- della dimensione funzionale e normativa-coercitiva sul versante della società;
- della dimensione adattiva sul versante del soggetto.

La visione della socializzazione come integrazione pone con particolare enfasi l'accento sul ruolo, che finisce con l'essere l'obiettivo primario e fondamentale del processo di socializzazione: il ruolo e le aspettative ad esso collegate sono norma per l'azione del soggetto e la conformità rappresenta la modalità fondamentale di assunzione di un ruolo, tant'è vero che la presa di distanza dal ruolo è considerata quasi sempre come una conseguenza negativa (e disfunzionale) di un processo di socializzazione mal riuscito[11].

La finalizzazione accentuata del processo di socializzazione all'assunzione di ruoli definisce quindi alcune caratteristiche basilari di questo modello:

- si tratta di un modello teleologico, che si regge su una progettualità sociale; esiste un progetto di società condiviso e da riconfermare e pertanto da riprodurre;
- la progettualità è anche una caratteristica che deve acquisire l'attore sociale, attraverso l'interiorizzazione degli orientamenti di valore fondamentali e un'adesione volontaristica che poggia su motivazioni ben apprese e consolidate, dalle quali trae origine il bisogno di successo, di riuscita («need for achievement»).

La modalità fondamentale di realizzazione della socializzazione come integrazione è la trasmissione di un patrimonio consolidato e condiviso di valori, norme, conoscenze, con un nesso stretto tra valori e conoscenze. L'interiorizzazione e l'apprendimento avvengono, com'è noto, attraverso alcuni meccanismi fondamentali tra i quali risultano particolarmente importanti quello di identificazione e quello di imitazione[12].

Inoltre, le agenzie di socializzazione operano secondo una linea di continuità nella specificità dei compiti, in modo che vengano garantiti adeguati livelli di integrazione, anche attraverso il controllo delle spinte alla eccessiva diversificazione rispetto agli orientamenti, alle funzioni e ai compiti previsti. La socializzazione si presenta quindi come un **processo graduale e coerente che porta progressivamente l'individuo all'assunzione di ruoli adulti**. Nelle diverse agenzie, come famiglia, scuola, si possono individuare ruoli specialistici, orientati a precisi compiti nel corso del processo di socializzazione. Così si distinguono ruolo paterno e ruolo materno, il primo in termini di strumentalità e il secondo con valenze espressive, in un'ottica di complementarietà dei compiti[13]. Il ruolo dell'insegnante diventa il punto focale del passaggio dal particolarismo all'universalismo delle norme e degli orientamenti di valore e della transizione dal ruolo ascritto al ruolo acquisito.

IV – L'indebolimento del modello integrazionista

Il modello integrazionista della socializzazione raccoglie progressivamente numerose critiche, soprattutto ad opera di studiosi che considerano la società non esclusivamente in termini di integrazione e di funzionalità, bensì anche come lotta e antagonismo tra gli individui e tra i gruppi.

Com'è noto, i teorici della riproduzione sociale e culturale, di ispirazione marxista, mettono in luce i determinismi e i condizionamenti sociali, il dominio di classe e l'esistenza di una cultura dominante, la socializzazione come strumento di riproduzione della stratificazione sociale esistente[14].

Dell'analisi conflittualista della socializzazione e della sua contrapposizione al modello integrazionista qui preme sottolineare la funzione «erosiva» nei confronti del modello integrazionista, soprattutto attraverso l'assunzione della categoria del conflitto o della lotta tra i gruppi, che propone quindi una diversa visione della differenziazione sociale.

In sostanza, si impone un cambio di paradigma sul piano teorico. Infatti, il paradigma integrazionista viene dichiarato sempre più inadeguato. Tuttavia, la sua sostituzione non si presenta con la stessa forza e coerenza interpretativa. Piuttosto, il cambio di paradigma che i diversi autori prospettano ha in larga misura i connotati della denuncia di una crisi fondativa, epistemologica. E' possibile ricorrere qui solo brevemente ai contributi teorici più recenti. L'intento non è quindi quello di una presentazione esaustiva dei diversi approcci, ma piuttosto quello di individuare, attraverso questi stessi approcci, il configurarsi di un modello nuovo di socializzazione che tuttavia non può fare riferimento a una riflessione teorica unitaria. L'ipotesi che sembra prospettarsi è piuttosto quella dell'integrazione di approcci diversi: fenomenologia, interazionismo simbolico, costruttivismo, cognitivismo, teoria sistemica, ecc... L'obiettivo è quello di far emergere la dimensione

comunicativa. Si tratta di una dimensione che è presente, a vari livelli e con connotazioni anche molto diverse tra di loro, in tutti i contributi teorici più recenti: la comunicazione è postulata o tematizzata come condizione dell'agire.

V – Il modello emergente della socializzazione

Due sono gli aspetti su cui occorre portare l'attenzione per una descrizione del modello emergente della socializzazione: il tema della razionalità dell'agire e il tema della svolta comunicativa.

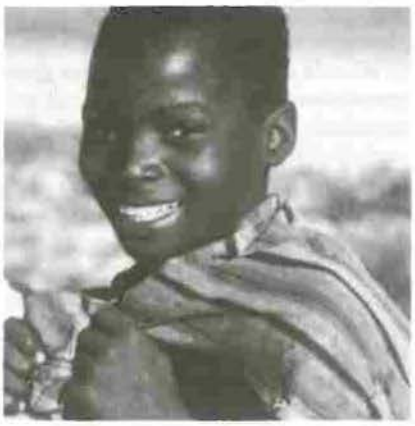
L'approccio classico alla teoria dell'azione considera l'agire sociale in termini di razionalità mezzi-fini[15]. Per contro, approcci quali quello fenomenologico o interazionista considerano quale asse portante dell'agire la comunicazione mentre la razionalità è piuttosto un processo riflessivo a posteriori da parte dell'attore.

Inoltre, ciò che accomuna tutti gli approcci più recenti, è il rifiuto o la sfiducia verso la possibilità di un riferimento a valori ultimi fondativi o a una unità della società postulata o pre-data o gerarchizzata a partire da un centro a cui tutto rimanda. Se i valori, le conoscenze, il senso non sono dati, essi sono scoperti, costruiti e, infatti, nei diversi approcci possiamo cogliere l'accento sulla costruttività e interattività della realtà, del senso e dell'identità e quindi la rilevanza di una **base comunicativa** su cui si fonda la conoscenza.

In questo modo si coglie il nocciolo della «svolta comunicativa» e l'indebolimento della teoria dell'azione, del paradigma della razionalità a-priori e, in ultima analisi, un impoverimento del soggetto stesso dell'azione[16].

Come si è detto, l'approccio comunicativo è ciò che accomuna i diversi approcci, ma non per questo il concetto di comunicazione e il suo utilizzo risultano omogenei. Comunicazione è quindi di volta in volta categoria interpretativa, contesto interattivo, competenza dell'attore all'interno dell'interazione faccia a faccia, comunicazione come dimensione collocata nel mondo della vita...

A questo punto, si può tentare una descrizione, anche se del tutto provvisoria, del modello emergente della socializzazione e che definiamo **modello comunicativo**. Questo modello viene messo a confronto con quel-



lo tradizionale. Si tratta di evidenziare il passaggio da un modello all'altro sotto vari aspetti, relativamente ai fondamenti del modello stesso, riguardo alle modalità e ai risultati della socializzazione, agli attori e alle agenzie di socializzazione[17].

Modello integrazionista
- fondato normativamente
- nesso valori/conoscenze
- autodirezione
- conformità
- identità «forte»
- trasmissione
- cultura dominante
- continuità fra le agenzie

Modello comunicativo
- fondato cognitivamente
- enfasi sulle conoscenze
- eterodirezione
- negoziazione
- identità aperta («debole»)
- mediazione
- pluralismo culturale
- discontinuità fra le agenzie

Per quanto riguarda i **fondamenti**, il modello integrazionista, come abbiamo visto è **fondato normativamente**, presuppone un nesso stretto tra valori e conoscenze e apprezza una razionalità mezzi-fini in senso forte dell'attore sociale. Il modello comunicativo è **fondato cognitivamente**, nel senso che la socializzazione è un processo cognitivo di costruzione del sapere e degli orientamenti di valore (saper essere, saper fare, ecc...), all'interno delle diverse contingenze sociali. Il modello non ha altra legittimazione se non quella di definire questa costruzione, che non è predeterminata nè nelle direzioni che deve prendere il processo e neppure rispetto a esiti possibili del processo stesso. L'enfasi viene quindi ad essere posta sul versante cognitivo più che su quello valoriale, proprio nel senso che i valori sono considerati anch'essi in termini cognitivi, sono cercati, scoperti, costruiti all'interno dei processi di conoscenza.

Si può quindi cogliere una profonda differenza tra i due modelli proprio riguardo alla concezione dell'adattamento che ne risulta: il modello integrazionista considera l'adattamento come **conformità** a quanto viene apprezzato e proposto socialmente. Nel modello comunicativo si considera l'adattamento non come una modalità stabile, bensì temporanea, che viene conseguita all'interno di un processo che contempla la possibilità di ridefinire continuamente l'equilibrio raggiunto e le scelte operate. L'adattamento è quindi in larga misura negoziato e concordato di volta in volta, appare una sorta di «rispetto delle regole del gioco».

Nel modello integrazionista è inoltre possibile configurare un tipo ideale di personalità particolarmente apprezzata, mentre nel modello comunicativo il tipo di personalità viene definito rispetto alla sua congruenza con la situazione specifica ed è quindi legato alle diverse contingenze sociali. Inoltre, il modello integrazionista mette in evidenza il costituirsi di una personalità fondamentale nel corso della socializzazione primaria, tipo di personalità di base che permane, nei suoi tratti fondamentali, anche successivamente.

La personalità di base è una sorta di «fedeltà» ai propri orientamenti di valore, ancoraggio che risulta invece molto più labile nel modello comunicativo, che mette piuttosto in evidenza la compresenza di tante piccole socializzazioni parziali, relativamente ai diversi contesti di esperienza. L'ancoraggio è quindi sostituito da

un'altra metafora, quella della «migrazione».
E' nota inoltre l'enfasi che si pone, nel modello integrazionista, sul ruolo e sulla capacità di assumere i diversi ruoli sociali. Nel modello comunicativo, il ruolo viene sì ipotizzato come assunzione, ma anche come possibilità di presa di distanza o di riduzione del ruolo.
Per completare questa descrizione delle caratteristiche di base dei due modelli possiamo inoltre tornare a sottolineare le valenze di progettualità e di acquisitività (achievement) del modello integrazionista. Nel modello comunicativo la progettualità è limitata e vincolata alle contingenze e quindi sottoposta al vincolo della selezione.
Per quanto riguarda **agenzie e attori** della socializzazione, il passaggio che si può descrivere è quello dalla continuità e coerenza, che si realizza nel modello integrazionista, alla discontinuità e ambivalenza contemplata nel modello comunicativo.
Qui la discontinuità è legata proprio allo scenario della società complessa, per cui la molteplicità di esperienze comunicative hanno un significato per sè stesse e non trovano necessariamente un riscontro in altre esperienze.
Anche le modalità di realizzazione dei processi di socializzazione nei due modelli ipotizzati si differenziano notevolmente.
La socializzazione come integrazione si realizza fondamentalmente come trasmissione di un patrimonio di valori e conoscenze e dove la mediazione del sapere adulto, da chi sa di più a chi sa di meno, avviene attraverso una «presentazione» di interpretazioni, che non chiedono, in prima istanza, di essere problematizzate.
Nel modello comunicativo si assume invece la **mediazione** come carattere fondamentalmente di guida alla scoperta e al confronto di significati e il confronto ha tutto il carattere della «negoziazione»[18].
Nel modello della socializzazione come comunicazione, infine, il concetto di «cultura dominante» che pervade il modello integrazionista lascia il campo al riconoscimento di una pluralità di saperi e di forme della cultura, ognuno con una sua validità e efficacia intrinseche. Si abbatte pertanto una gerarchia culturale dei saperi, consolidatasi nella società moderna ed emerge con forza la vitalità delle varie forme di cultura orale, che non negano la cultura scritta, ma la relativizzano come una delle tante possibili forme di conoscenza[19].
Questo non significa, tuttavia, immediatamente la non presenza di gerarchie o disuguaglianze nel modello comunicativo di socializzazione. Piuttosto, l'attenzione si porta sulla trasformazione e sull'emergere di nuove forme di disuguaglianza sociale, con nessi più o meno forti con le disuguaglianze tradizionali.
I due modelli qui illustrati si contrappongono quindi nettamente con uno scostamento di prospettiva nel modo di considerare in generale la situazione e il destino del soggetto.
Il modello della socializzazione come comunicazione presenta, infatti, chiaramente la situazione del soggetto in termini di percorso individuale, con tutti i connotati di esplorazione, ricerca, costruttività, negozia-

zione che questo comporta. Si tratta di uno spostamento importante, che esprime la ricchezza delle possibilità di opzioni, delle chances di vita, della creatività individuale e sociale, ma che lascia sul campo tutta una serie di interrogativi.
Gli interrogativi che emergono riguardano prima di tutto la generale «debolezza», da più parti riconosciuta, al modello comunicativo rispetto a quello integrazionista. E' possibile identificare limiti e pregi dei due modelli per evidenziare meglio alcuni interrogativi che rimangono aperti.
Il modello integrazionista porta facilmente a una visione **ultrasocializzata** dell'individuo[20] e si presenta in termini di rigidità degli orientamenti e quindi anche della netta distinzione tra conformità e devianza. Il modello comunicativo è, per contro, costruito in termini di flessibilità degli orientamenti, delle appartenenze culturali, ecc... Tutto ciò comporta il rischio dell'**iposocializzazione**, del narcisismo come modalità comportamentale diffusa.
Nel modello comunicativo sembra realizzarsi in tutta la sua pienezza quella socializzazione all'**eterodirezione** individuata da Riesman: nell'eterodirezione l'obiettivo non è più il conseguimento di una forte e permanente interiorizzazione dei fini e quindi la costituzione di una forte coscienza individuale (come nell'autodirezione), bensì la costruzione della capacità di relazionarsi socialmente e di cogliere l'opinione degli altri, dei contemporanei[21].
Inoltre, se la flessibilità è un requisito richiesto nella società contemporanea, rimane tuttavia aperto il problema del rapporto di reciprocità tra attore e sistema, tra soggettività e oggettività. In altre parole, nel modello comunicativo si evidenzia in modo particolare il problema della transazione o bilanciamento tra soggettività e socialità ed è tutta da esplorare la possibilità di fondazione, su basi puramente comunicative, della costruzione di un'identità sociale e della solidarietà. Da qui la centralità che va assumendo il concetto di «mediazione» che sostituisce quello di «trasmissione».

VI – Implicazioni per il ruolo docente

Il ruolo dell'insegnante ha subito, forse più di altri ruoli professionali, le profonde trasformazioni di questi ultimi decenni, trasformazioni che toccano direttamente sia le competenze professionali (il sapere e il sapere insegnare) sia gli aspetti relazionali e quindi la gestione del ruolo nei confronti delle diverse aspettative che gli vengono rivolte.
Per quanto riguarda le conoscenze, balza in primo piano l'accumulo di nuove conoscenze e il moltiplicarsi di saperi specialistici all'interno di un sapere generale, ma al contempo anche la stessa messa in discussione delle certezze scientifiche: tutto ciò delinea la difficoltà a conseguire un sapere stabile e consolidato una volta per tutte. Sul versante delle capacità relazionali, viene posta sempre più in evidenza la necessità di conoscenze psicologiche dell'allievo e dei processi di apprendimento, sia del possesso di una competenza comunicativa allargata, definibile come

competenza sociale, proprio per necessari legami e collegamenti che stabilisce con la realtà sociale, con gli altri agenti di socializzazione dentro e fuori dell'istituzione scolastica.
Potremmo sostenere che, se il ruolo dell'insegnante risultava centrale in un modello integrazionista di socializzazione, diventa cruciale nel modello emergente che abbiamo definito comunicativo, nel quale soprattutto vanno ridefiniti quei punti di riferimento significativi all'interno di una complessità di bisogni, aspettative, risorse, opportunità.
Anche alla luce di risultati di ricerca sugli insegnanti, possiamo sottolineare come la rappresentazione del ruolo oscilli tra il rischio dell'incertezza e della riduzione del ruolo a compiti essenzialmente tecnici e strumentali e le chances di riscoperta e di potenziamento, che tendono alla rifondazione di un ruolo significativo, soprattutto nella direzione di una mediazione di varie istanze e proposte culturali.
Anche negli anni novanta si parla pertanto di «crisi della professione», una crisi che ha dimensioni europee e il cui nodo centrale è costituito dalla «contraddizione tra le crescenti richieste di professionalità e di prestazioni molteplici che si rivolgono agli insegnanti e, d'altro canto, la perdita (o la non crescita) di status e considerazione sociale che caratterizza la categoria»[22]. In altre parole, gli insegnanti si trovano oggi di fronte alla urgenza di ridefinire compiti e funzioni legate al proprio ruolo, recuperando così la necessaria fiducia personale nell'importanza del ruolo che svolgono, ma anche la stima e la considerazione da parte della società, a dimostrazione della sua rilevanza sociale.
Queste riflessione generali, che mettono in luce difficoltà, contraddizioni e ambivalenze, trovano un riscontro empirico in una recente indagine svolta in Canton Ticino tra gli insegnanti del settore medio superiore[23].
La ricerca ha messo particolarmente in evidenza come esistano modi diversi di vivere la condizione di insegnante, in relazione a tutta una serie di fattori che contribuiscono a definire l'agire professionale e la rappresentazione che ogni singolo insegnante si costruisce. Tra i fattori significativi, vanno sottolineati il sesso e l'età, che contribuiscono a definire in larga misura atteggiamenti e comportamenti nell'esercizio della professione: è pertanto diversa la rappresentazione del proprio ruolo così come il proprio agire professionale, se si è uomo o donna, giovane o anziano. Accanto a queste variabili per così dire tradizionali è emersa l'importanza della collocazione in una specifica situazione di lavoro: ogni singolo istituto scolastico è in sostanza una realtà sociale specifica che contribuisce a produrre atteggiamenti e comportamenti verso la professione. Questo conferma un'ipotesi generale spesso avanzata sul piano teorico all'interno dell'esame dell'agire professionale degli insegnanti, ma in realtà scarsamente indagata direttamente.
Si tratta dell'ipotesi che considera l'istituzione scolastica quale variabile interveniente significativa nel produrre strategie diversificate sul piano della risposta alle aspettative di ruolo in relazione ai valori e alle competenze di ogni singolo insegnante[24].
La ricerca sugli insegnanti del settore medio superiore documenta quindi direttamente l'esistenza di una eterogeneità di modi di agire professionale e di concezioni del ruolo: si è potuto così delineare una tipologia di cinque «tipi-ideali» di insegnante, che comporta una diversa accentuazione dell'impegno e del coinvolgimento nel ruolo, un diverso attaccamento all'istituzione, modi differenti di concepire l'insegnamento e soprattutto la valutazione e la selezione.
Accanto all'eterogeneità di situazioni, di atteggiamenti e di comportamenti, si è tuttavia rilevata una forte spinta all'omogeneità, legata essenzialmente a una comune condivisione delle stesse problematiche legate tanto al ruolo da svolgere (e alla sua «crisi») quanto alla situazione specifica di trasformazione delle scuole del settore medio superiore. Nel corso dell'indagine si coglie inoltre una condivisione di fondo della necessità di difesa del ruolo e della professionalità docente, che in molte altre ricerche è stata interpretata come difesa corporativistica o come ripiegamento in una «zona neutra» sul piano delle reali emergenze legate allo svolgimento del ruolo docente[25].
L'indagine sugli insegnanti ticinesi ha cercato inoltre di mettere in luce anche disagi e difficoltà dei docenti intervistati, in relazione quindi a situazioni di benessere o malessere vissuti nell'esercizio della professione.

I risultati che emergono a questo proposito risultano interessanti proprio in relazione al discorso più generale sulle trasformazioni socioculturali e sull'emergere di un modello di socializzazione con basi comunicative. Il disagio e le difficoltà che gli insegnanti sottolineano non riguardano nè i loro rapporti più chiaramente istituzionali (con la direzione, ecc.) e neppure quelli professionali (per esempio con gli altri docenti), bensì il rapporto diretto e concreto con gli allievi e quindi con un'utenza scolastica che si è fatta in questi ultimi anni vieppiù eterogenea. Ciò disorienta gli insegnanti soprattutto riguardo alle loro aspettative e al loro modo di svolgere la professione e li costringe a dover rivedere metodi di insegnamento, criteri di valutazione, modalità di interazione con la classe e con singoli studenti. Fonte di sicurezza è risultata essere pertanto la materia insegnata, una sorta di ancoraggio della specificità professionale e della propria realizzazione. Il ripiegamento sulla materia insegnata rappresenta a ben vedere il tentativo di rimanere saldi su un ruolo essenzialmente di trasmissione di un patrimonio culturale, proprio perché un ruolo nuovo, in qualità di mediatore di saperi e di conoscenze, oltre ad essere molto meno chiaro e consolidato può essere anche fortemente ansiogeno[26].

Elena Besozzi
Dipartimento di scienze dell'educazione,
Università di Bari

Note bibliografiche

[1] AA.VV., *«La svolta comunicativa. Studi sul Pensiero dell'ultimo Habermas»*, F. Angeli, Milano 1984

[2] L. GALLINO, *«Gli effetti dissociativi dei processi associativi nelle società altamente differenziate»*, in AA.VV, *«La società industriale metropolitana e i problemi dell'area milanese»*, F. Angeli, Milano 1981, pp. 33-38

[3] V. CESAREO, *«Socializzazione e controllo sociale»*, F. Angeli, Milano 1976, pp. 216-217

[4] F. LYOTARD, *«La condizione postmoderna»*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1981, p 6

[5] M. WEBER, *«Economia e società»*, Comunità, Milano, 1961

[6] G. VATTIMO, *«La società trasparente»*, Garzanti, Milano 1989, pp. 18-19

[7] A. ARDIGO', *«Crisi di governabilità e mondi vitali»*, Cappelli, Bologna 1980

[8] R. DAHRENDORF, *«La libertà che cambia»*, trad. it., Laterza, Bari 1980, pp. 151-152

[9] Cfr G. BETTETINI, *«Il segno dell'informatica»*, Bompiani, Milano 1987

[10] A questo proposito, un confronto interessante è rappresentato dal rapporto tra tipo di società e narcisismo: secondo Strzyz, la società dei consumi apprezza in modo particolare personalità narcisistiche. Cfr. K. STRZYZ, *«Narcisismo e socializzazione»*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1981

[11] T. PARSONS, *«Il sistema sociale»*, trad. it., Comunità, Milano 1981, p. 243

[12] Ibid., p 221.

[13] T. PARSONS - R. BALES, *«Famiglia e socializzazione»*, trad. it., Mondadori, Milano 1974

[14] L. BENADUSI, *«Scuola, riproduzione, mutamento»*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 115.

[15] L. BOVONE, *«Micro-macro: una dialettica congenita della sociologia»*, in L. BOVONE-G.ROVATI (a cura di), *«Sociologie micro, sociologie macro»*, Vita e Pensiero, Milano 1988

[16] L. BOVONE, *«Dalla teoria dell'azione alla teoria della comunicazione»*, in Studi di Sociologia, XXVI, 1, 1988

[17] Questo confronto tra modelli di socializzazione è presentato in modo più completo in un mio saggio dal titolo *«Mutamento culturale e processi di socializzazione»* in V. CESAREO (a cura di), *«La cultura dell'Italia contemporanea»*, Quaderni della Fondazione G. Agnelli, Torino, 1990, pp. 105-108

[18] J. BRUNNER, *«La mente a più dimensioni»*, trad it., Laterza, Bari 1988, pp. 155-157

[19] W. J. ONG, *«Oralità e scrittura»*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1986, pp. 190-193

[20] Cfr V. CESAREO, *«Socializzazione ecc.»*, cit., cap III, *«L'assunto sociologico dell'ultrasocializzazione»*, pp. 80-130.

[21] D. RIESMAN, *«La folla solitaria»*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1956.

[22] M.GATTULLO – R. MOSCATI, *«Gli insegnanti nelle ricerche italiane e internazionali»*, in A. CAVALLI (a cura di), *«Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana»*, Il Mulino, Bologna 1992, p. 11

[23] La ricerca sugli insegnanti ticinesi del settore medio superiore è stata pubblicata dall'Ufficio Studi e Ricerche del DIC

[24] C. LACEY, *«La socializzazione degli insegnanti»*, Zanichelli, Bologna 1981, pp. 94-95

[25] P. PISTOI, *«Insegnanti. Atteggiamenti verso il lavoro tra professione e ideologia»*, Rosenberg e Sellier, Torino 1985

[26] La necessità di transazione o bilanciamento tra soggettività e socialità è particolarmente tematizzata da A. Ardigò. Si veda, a questo proposito, A. Ardigò, *«Per una sociologia oltre il post- moderno»*, Laterza, Bari 1988, in particolare il cap III, «Dal soggettivo all'intersoggettivo al societario: una transazione possibile».

Per un progetto musica

1985, anno europeo della musica, ecco «Cantar bene», numero speciale di 'Scuola ticinese'; 1993, ecco «Per un progetto musica nella scuola dell'infanzia»: due realizzazioni che hanno offerto – ed offrono – stimoli e spunti di riflessione sulla tematica dell'educazione musicale nella scuola.
La carrellata del numero monografico della rivista ha interessato tutta la scolarità, a partire dal suo primo gradino, la scuola dell'infanzia ed ha visto l'apporto di diversi autori.
Il fascicolo «Progetto musica» è interamente dedicato al prescolastico ed è stato curato da Claudio Cavadini, compositore ticinese, docente ed esperto di educazione musicale nelle scuole del Cantone.
L'intento dell'autore è essenzialmente quello di offrire alle docenti del settore – in collaborazione con l'Ufficio educazione prescolastica – una linea d'azione per una coerente progettazione dei diversi itinerari all'interno dell'area musicale destinata ai bambini dei tre livelli della scuola dell'infanzia, quindi dai tre-quattro ai sei anni.
La musica nella prima infanzia è intesa come gioco, come attività con i suoni, come espressione, come linguaggio, come interpretazione; diversi quindi gli aspetti da considerare nella programmazione didattica: l'ascolto, la discriminazione percettiva, la dimensione ritmica, il «cantar bene».
Cavadini così precisa le finalità del «programma» dell'attività musicale nella scuola dell'infanzia: «permettere al bambino di porsi di fronte alla realtà musicale, di esplorare, riconoscere, manipolare le componenti del fenomeno sonoro, per acquisire la capacità di interpretare e produrre musica[1]».
Queste finalità ben si inseriscono negli obiettivi generali dell'educazione prescolastica che vedono un IO in continuo rapporto dinamico spazio-temporale nel quale l'acquisizione dei diversi linguaggi (e tra questi anche quello musicale) «permette al bambino di esplorare, di conquistare, di costruire l'ambiente e di 'costruirsi' costruendolo[2]».
Tre sono le parti in cui è suddiviso il fascicolo presentato.
Le riflessioni della prima parte sono di natura pedagogico–didattica e toccano il «programma» triennale dell'attività musicale con riferimento all'itinerario auditivo, all'itinera-

Piano di realizzazione della fiaba musicale

Dalla **SCENEGGIATURA**

ATTIVITÀ DI PREPARAZIONE ALLA RAPPRESENTAZIONE

Canto e musica
- Insegnamento/apprendimento dei canti
  (sviluppo della risonanza di voce e della capacità di «cantar bene»)
- Ascolto dei brani scelti per la «colonna sonora»
  (sviluppo della capacità di ascolto e di concentrazione, di espressione verbale successiva all'ascolto, di interpretazione grafico-pittorica)

Musica e movimento
- Familiarizzazione con il brano da «danzare»
  (sviluppo della capacità di interpretazione corporea)

Lingua
- Narrazione/ascolto della storia
  (comprensione della vicenda: ambientazione, personaggi, azioni;
  preparazione dei bambini-attori nei ruoli da interpretare)

Lavoro manuale e attività grafico-pittorica
- Allestimento degli elementi della scenografia

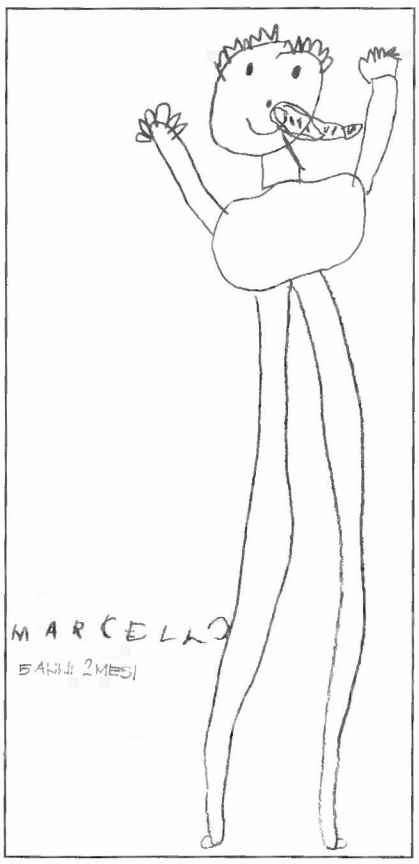
PROVE

PROVA GENERALE

alla **RAPPRESENTAZIONE**
(ev. con «locandina-invito» per i genitori)

rio canoro, all'itinerario ritmico-strumentale.
Particolare attenzione è riservata alle indicazioni metodologiche per l'insegnamento dei canti ai bambini, fondamentali se vogliamo raggiungere – pur nei limiti dell'età prescolastica – quel «Cantar bene» anche alla scuola dell'infanzia.
C'è pure un accenno all'«orchestra» costruita da e con i bambini; «il gioco dell'orchestrina, ottenuto intervallando i suoni con pause più o meno lunghe di silenzi e colorando l'esecuzione con piani e forti attraverso la gamma delle intensità, soddisfa il desiderio di inventare e di organizzare i propri interventi insieme a quelli degli altri[3]».
Il secondo capitolo è maggiormente tecnico e riguarda i suoni, lo sviluppo vocale del bambino, l'importanza (ed in un certo senso anche il recupero) del flauto, la creazione di un canto didattico nei suoi diversi momenti:
- la creazione del bozzetto–testo;
- la ricerca di possibilità di ritmo musicale;
- la scelta di un ritmo musicale;
- la costruzione del motivo;
- le frasi del canto.

Mi piace il flauto perchè fa la musica dolce.



Il fascicolo si conclude con la presentazione di una fiaba musicale (la cui colonna sonora è raccolta in una musicassetta che accompagna il «progetto») che costituisce la sintesi delle diverse attività musicali proposte nella scuola dell'infanzia, sintesi che vuol significare approccio e concezione globale dell'area musicale: dal testo della fiaba alla sceneggiatura, alle danze, alla drammatizzazione, al canto d'assieme, all'ascolto dei diversi momenti della colonna sonora.

Maria Luisa Delcò

[1] Cavadini, op. cit., pag. 5
[2] UEP, *Informazioni sull'organizzazione e sulle attività della scuola materna*, 1978, pag. 19
[3] Cavadini, op. cit., pag. 11

Notizie riguardanti il Centro di documentazione sociale

Il Centro di documentazione sociale, gestito da Comunità familiare per conto del Gruppo Operativo Droga (GOD) del Canton Ticino, ha sede in via Trevano 13 a Lugano (tel. 091/23.39.45) ed è stato creato nel 1980. Dopo essere stato dislocato a Bellinzona (1983), poi a Locarno (per la documentazione sul disagio e la tossicodipendenza), esso è di nuovo organizzato in un'unica sede a Lugano dall'autunno 1989.
Scopo del Centro di documentazione sociale è quello di raccogliere e produrre supporti informativi e formativi per la prevenzione, lo studio, la ricerca sulle problematiche che riguardano:
- il disagio sociale, con particolare riguardo alle manifestazioni relative all'uso di sostanze stupefacenti;
- la famiglia;
- l'educazione dei figli.

Il Centro di documentazione sociale è una struttura aperta ad ogni persona che ne richiede le prestazioni, alcune delle quali sono offerte dietro compenso, ed è aperto il mercoledì pomeriggio (ore 14.00/18.00) e il venerdì (08.30/12.00-14.00/18.00). In questi orari è assicurata la presenza della documentarista, tuttavia previo appuntamento è possibile avere accesso al Centro di documentazione sociale anche in altri momenti.
I servizi attualmente offerti sono:
- prestito libri e videocassette (ca. 3'500 libri a disposizione e 350 video);
- consultazione di riviste, articoli di giornali ed altri documenti particolari con possibilità di fotocopiatura (ca. 70/80 riviste a disposizione);
- sala di lettura;
- consulenza per iniziative d'informazione e di prevenzione nella scuola, nei gruppi di genitori o di giovani;
- consulenza per reperire documentazione;
- consulenze per ricerche scolastiche, di formazione professionale o personale.

Prestazioni particolari:
- redazione trimestrale di «Fogli bibliografici» con indicazione commentata di materiale pervenuto nel corso del trimestre e con segnalazione di ciò che viene pubblicato su temi di carattere sociale;
- rassegna stampa mensile di articoli di giornali ticinesi sul tema «droga»;
- ricerche bibliografiche;
- «Bibliografia prevenzione droga» con aggiornamenti semestrali;
- allestimento bibliografie con riassunto delle segnalazioni;
- preparazione dossiers monografici.

In progetto:
- creazione di collegamenti con banche dati.

Il Centro di documentazione sociale intende diventare l'anello di congiunzione tra chi opera a stretto contatto con i problemi del disagio sociale e della famiglia, ed il territorio cantonale con le sue risorse; questo attraverso un'opera sistematica di segnalazioni e consulenze o attraverso iniziative di coordinamento, di promozione, di informazione e di ricerca.

Patrizia Mazza

Il calendario di Radix

Immaginiamo classi delle scuole medie dove gli allievi prima di partire per le vacanze estive 1994 chiederanno di poter vedere, leggere e anche discutere in classe le pagine di luglio e agosto del calendario di Radix. Che cosa vorrà dire? Una cosa ovvia: che allievi e insegnanti hanno saputo sfruttare le risorse di questo strumento pedagogico.

Si dice che la scuola offra cento e una occasioni perché l'informazione diventi anche educazione. L'esperienza insegna tuttavia che, proprio perché le opportunità sono più di cento, si finisce facilmente per rimandare a scadenze successive il momento più specificamente educativo, ovviamente per esigenze del programma o per lasciare a qualche altro collega quel piacere.

Del calendario di Radix non si approfitta limitandosi a voltare pagina puntualmente all'inizio di ogni mese, dando un'occhiata sbrigativa alla grande fotografia, leggendo ad alta voce le parole d'ordine che vogliono interpretare il tema del 1994: la gioia di vivere.

Il retro di ogni pagina nasconde infatti testi spigliati, riflessioni, qualche provocazione, racconti della vita quotidiana, proposte di attività con la classe.

Radix, come tutti sanno, è un'associazione che si interessa al problema della dipendenza, una dimensione che, a guardare le cose da vicino, non è per niente estranea alla struttura stessa dell'esistenza. L'uomo, lo si ripete sempre, è l'essere più prematuro alla nascita. Il suo destino originario e ineluttabile è dunque l'esperienza della dipendenza, anzi del parassitismo. Senza un adulto che gli sta accanto, senza un seno dal quale succhiare il latte, il neonato non sopravviverebbe. Per chi all'inizio si trova nella posizione del parassita, apprendere pian piano che la strada obbligata che gli sta dinnanzi è la conquista dell'autonomia, sa di paradosso. La conseguenza sarà che ogni passo verso l'autonomia dovrà essere conquistato contro sè stesso, contro la tendenza a crogiolarsi nella passività, e che ogni separazione avrà inevitabilmente il sapore dell'abbandono.

Ricercare da più grandi isole di dipendenza significherà tentare di ritrovare momenti del piacere originario legato all'immaturità, quando per esempio la presenza costante e piacevole della madre era garantita. Tentativo ambiguo e insidioso, come tutte le ricerche fuori tempo. Con la sua promessa di piacere, la dipendenza pretende infatti di mettersi sempre dalla parte della gioia di vivere, come all'origine. L'esperienza insegna purtroppo che, quando non è più il caso di giocare al neonato, la dipendenza si mette più volentieri al servizio del dispiacere di vivere, perfino della voglia di morire.

L'interesse del calendario di Radix, che riflette la filosofia che ispira l'attività dell'associazione, sta nel sottolineare come la dipendenza non è soltanto questione di droga, nel senso riduttivo che la parola ha assunto oggi di «droga proibita», cioè penalmente perseguibile. La dipendenza è un concetto vasto, che s'intreccia con motivazioni e bisogni che spingono piccoli e grandi a muoversi e a ricercare.

Vogliamo cercare di capire ispirandoci a qualche esempio dal calendario?

«Sogno... quindi esisto». Siamo a gennaio.

A parte l'occasione, per il docente nostalgico della filosofia, di informare gli allievi che è esistito un certo Cartesio, la fotografia parla direttamente grazie al contrasto: col freddo che fa a gennaio come si fa a pensare alla spiaggia e al mare? E' in gioco la funzione del sogno che è quella di permettere di trovare nella realtà dell' allucinazione passeggera notturna ciò che in quel preciso momento non si può ottenere da svegli. Sognare non è un male, dipendere dal desiderio è addirittura vitale. A condizione che il sognare non lasci una scia di disgusto o di rifiuto della realtà, non distolga cioè dagli impegni di gennaio. Se sognare stimola la vita, benvenuti i sogni.

C'è infatti un tempo per la scuola e uno per le vacanze, c'è un tempo per l'inverno e uno per l'estate. Una saggezza questa che non è da bambino piccolo, il quale è portato dai bisogni al bisogno della soddisfazione immediata reale. Il bambino piccolo non può infatti far passare la fame limitandosi a sognare un bel piatto di farina lattea. Ciò che il bambino un po' più grande sopporta male è la distanza tra sogno e realizzazione del sogno. La dipendenza dalla soddisfazione immediata del bisogno è uno stile di vita delle prime fasi dell'esistenza, destinato a sfumare col tempo

Con te sto bene.

per lasciare posto ad altri stili di vita, dove la domanda sa attendere il tempo della risposta, trasformandosi in desiderio.
Purtroppo ci sono adulti che non sanno rimandare la soddisfazione di un desiderio al domani. Come i neonati. E non s'accorgono di uccidere in tal modo il desiderio. Ma se l'uomo, come afferma la psicanalisi, è per definizione l'essere che desidera, se d'altro canto si può desiderare soltanto ciò che non si ha, quale sarà il destino di chi uccide infantilmente il desiderio?
Altro esempio.
Marzo: «Educare alla pace significa anche imparare a litigare». Uno slogan provocatorio, non facile sulle prime. Anche perché la fotografia non suggerisce immediatamente la risposta. A prima vista qualcuno può addirittura pensare che ci sia un errore di stampa. La frase esatta non dovrebbe infatti suonare così: «Educare alla pace significa anche imparare a NON litigare»? Non è questo che ci fu sempre insegnato?
Sarebbe interessante se il docente si divertisse a prendere nota delle prime reazioni degli allievi alla fotografia e allo slogan per poi confrontarle con la risposta del calendario.
Che esistano 5 regole per litigare non è cosa ovvia. L'interesse sta nel fatto che le regole creano una ritualizzazione. Si può dunque ritualizzare anche il litigio e l'esito sarà un'inibizione dell'aggressività. Anche nel mondo animale le ritualizzazioni hanno quella funzione (si pensi al lupo che sta per perdere la lotta e offre il collo al morso del lupo vincente: il gesto di sottomissione inibisce l'aggressività di quest'ultimo che si allontana, lasciando in vita il nemico). Potrebbe essere l'occasione per ricercare con gli allievi altri rituali anti–aggressivi funzionanti nella vita sociale, e leggere alcune pagine del libro di K. Lorenz «l'aggressività».
Qualcuno si chiederà che cosa centri il litigare con la dipendenza. Se litigare è un bisogno, se qualcuno vive quel bisogno come irresistibile e va alla questua di pretesti per litigare, il pericolo della dipendenza diventa reale. Ci si può chiedere che cosa alimenti il bisogno di litigare. Un esercizio per la classe.
Ma la provocazione di marzo si presta a un'altra riflessione, da non perdere a mio giudizio. Appartiene alla pedagogia di Radix insistere sul valore del coraggio di sapere esprimere le proprie emozioni. Sta scritto sul calendario: «molti credono che dare libero sfogo ai propri sentimenti sia vergognoso e addirittura pericoloso». E' un'affermazione che merita discussione in classe. Perché è vero, da un lato, che chi non sa manifestare le emozioni perde registri importanti per la comunicazione con l'altro. Ma l'esperienza quotidiana insegna pure che «il libero sfogo» può portare anche lontano, a litigare senza più nessun rispetto per le regole, fino a cancellare la gioia del vivere. E' questione di misura, come in tutte le cose. Dire «è questione di misura» è facile: più arduo è saperla trovare la misura nella concretezza della vita di ogni giorno. Senza esagerare il moralismo, «libero sfogo» è un'espressione mal riuscita, ambigua, e fa pensare a chi dice: «io quel che ho dentro ho fuori», con l'illusione di essere in tal modo sincero, mentre in genere è soprattutto un maleducato.
Il compito che mi è stato affidato, dico questo per tranquillizzare il lettore, non è di commentare tutti i mesi del calendario.
Vorrei concludere, con un ultimo esempio. A dire il vero, avevo sfogliato il calendario da aprile in avanti, visto che eravamo già arrivati a marzo. Ma alla fine sono tornato a febbraio. Perché il problema dell'immagine che si ha di sé stessi è una struttura psicologica fondamentale, e non soltanto per le ragazze, molto impegnate a controllare la linea del proprio corpo. Tutti, anche i maschi, hanno bisogno di un buon rapporto con il proprio corpo.
Il calendario insiste ovviamente con le ragazze. E' particolarmente importante perché da qualche anno è tornata con più insistenza sulla scena l'anoressia mentale. E non a caso è riapparsa anche la sua forma antagonista, il rovescio della medaglia, la bulimia. Hanno in comune di incidere direttamente sull'immagine del corpo, come tentativo di modificarla, anche di distruggerla, cercando di cancellare in un caso o di accentuare ironicamente nell'altro caso le forme che definiscono l' identità di donna. Il calendario offre ai docenti e alle classi spunti sufficienti ad orientare la riflessione sul tema, grazie alle due testimonianze dirette (Marisa e Nicoletta).
L'essere tornato a febbraio dopo l'esplorazione di marzo potrebbe suggerire un'ipotesi che permette di concludere davvero: tutte e dodici le pagine del calendario meritano di essere prese in considerazione.
Non lo so. La palla a questo punto torna nel campo degli allievi e dei loro docenti.

Aldo Lafranchi

Educare alla pace significa anche imparare a litigare.

I medèe, i dery, la memoria

Nel volume intitolato *Dal medèe al dery*, pubblicato nello scorso autunno dall'editore Armando Dadò, Giorgio Cheda ha raccolto una serie di scritti in parte inediti, in parte già apparsi in varie sedi dalla metà degli anni settanta in poi. Non si tratta tuttavia di una sorta di antologia o di contenitore di scritti vari, ma di un'opera in cui questi materiali, pur molto diversi fra loro, confluiscono dimostrando la fedeltà dell'autore al tema che gli è più caro, quello dell'emigrazione, tasselli di un discorso ininterrotto da ormai vent'anni.

Il volume è articolato in quattro parti, di cui una sola, la prima, completamente inedita: ma per molti motivi, dalla varietà dei temi proposti, al tono e – soprattutto – alla scrittura, non ha un carattere unitario. Il lettore, del resto, percepisce immediatamente che l'architettura del libro, la sua articolazione nelle sue quattro sezioni «quasi ad echeggiare la terra, l'acqua, l'aria e il fuoco» (p. 17) è un'operazione immaginata a posteriori. Né l'autore ci vuol far credere il contrario: i suoi interventi sui testi meno recenti si limitano a qualche colpo di lima sui paragrafi introduttivi e conclusivi e ai necessari aggiornamenti bibliografici.

E tuttavia, personalmente, non ho percepito questa discontinuità come un limite, ma come un elemento qualificante del libro, poiché in questo modo il lettore, oltre alle vicende degli emigranti può seguire anche il cammino storiografico dell'autore, assistendo alla sua crescita, che poi è doppia: di ricercatore ma anche di narratore.

Come scrittore, vediamo Cheda allontanarsi con sempre maggiore disinvoltura da quel «grado zero» cui era fedele agli inizi, per accedere a un modulo sempre più personale e libero. Come ricercatore, lo scopriamo sempre più inquieto nell'interrogare i suoi emigranti, fino ad inseguirne e ritrovarne le vicende anche nella storia di altri popoli, proprio perché l'uomo è uno solo. L'indagine sull'emigrazione diventa così riflessione «sul rapporto fra i bisogni fondamentali dell'uomo, gli squilibri e le ingiustizie che egli stesso fomenta e approfondisce, e le risorse della terra-madre che, da sempre, lo hanno fatto vivere» (p. 204). E' il Cheda indiano del *riso e il sati* e quello aborigeno dei *colori di Uluru*, che già riecheggiano in questo libro sulla civiltà contadina.

Ma quest'opera non ci parla solo di *Contadini ed emigranti per conoscere la storia del mondo alpino*, come recita il sottotitolo: vi trova un posto di primo piano anche una lunga riflessione sugli strumenti storiografici che hanno consentito al suo autore di restituire alla memoria collettiva un mondo ormai scomparso in modo critico, problematico, credibile. Cheda consegna i suoi pensieri sul significato del fare storia alla prima parte – tutta inedita, come già detto – del libro: «Per una diversa lettura della storia locale». Si tratta di una sorta di biografia intellettuale, o forse, meglio, storiografica, in cui salda i propri debiti con i numerosi storici della scuola delle *Annales*, da Marc Bloc, Lucien Febvre, Fernand Braudel a Jaques Le Goff, certo, ma soprattutto a Pierre Chaunu, il suo «maestro anticonformista» (p. 20), che gli hanno consentito di appropriarsi di una metodologia aggiornata e puntigliosa, ma che, al di là dell'aspetto tecnico, l'hanno aiutato anche a definire meglio le domande di fondo per le quali vale la pena di impegnarsi nella ricerca storica.

Cheda ha ragione ad insistere sul fatto che senza una rigorosa riflessione epistemologica non si può parlare di ricerca storica. Il localismo ticinese, nonostante l'opera di storici di valore, ha fabbricato «un passato più mitico che reale» (p. 18) dal quale facciamo ancora fatica a liberarci. Insomma, la vuota retorica del «si stava meglio quando si stava peggio» campeggia sempre fieramente in larghi strati dell'opinione pubblica, perpetrata da manuali pronti per l'uso. Per convincersene, basta prendere le strenne natalizie che ci vengono puntualmente servite ogni anno, veri monumenti del provincialismo ticinese, come se per *fare* storia bastasse ristampare vecchie foto o cavare notizie più o meno curiose da vecchie gazzette.

Fra le sezioni inedite del libro di Cheda che mi piace segnalare – poiché, per rispettare lo spirito dell'opera, anche questi miei appunti sono organizzati in modo molto libero – c'è il capitolo dedicato alla California (p. 173 ss.): qui sono più forti che altrove, proprio perché tematizzate, le motivazioni autobiografiche che hanno mosso l'autore a scandagliare il fenomeno complesso dell'emigrazione. Questo capitolo, infatti, contiene un vero e proprio piccolo saggio di «ego–histoire», esercizio di autoriflessione sulla propria opera inaugurato, ancora una volta, dalla storiografia francese pochi anni fa. Vi troviamo le sue letture adolescenziali di Salgari e Kipling, i racconti del nonno e del padre Antonio, entrambi emigranti in California, le scatole di frutta secca inviate ogni Natale dai parenti divenuti ormai californiani: «Che pacchia la California: là il costo della salute corrispondeva appena a quello di 365 mele all'anno; una in più per i bisestili!» (p. 180). E' qui, fuori da ogni retorica, l'origine della curiosità di Cheda per gli emigranti e per la California, «il paese più bello del mondo» (p. 184 ss.), che con il passare degli anni si sarebbe sostanziata dal preciso impegno civile, prima ancora che storiografico, di «reperire anche le più flebili voci, quelle inascoltate della memoria collettiva, (...) faticosamente salvate dall'incuria generale che in Ticino non ha più bisogno di essere dimostrata» (p. 178). La storia, insomma, è una

questione di cuore prima che un esercizio razionale sul passato.
Un altro piano di lettura del libro di Cheda è offerto dalle sue considerazioni sull'insegnamento della storia nei vari ordini di scuola in cui ha avuto esperienza diretta in molti anni di insegnamento, ma soprattutto negli ultimi, che l'hanno visto e lo vedono impegnato presso la magistrale postliceale. E' la quarta parte dell'opera, «Clio a scuola», aperta dalla ristampa di un articolo del 1980 («Insegnamento e ricerca storica», pp. 259–263) che presenta ancora importanti motivi di riflessione ma che per molti versi è superato e andava rivisto.
Quest'ultima sezione, impreziosita da due capitoli inediti dedicati alla capra e all'acqua, potrebbe essere interessante soprattutto per quei maestri di scuola elementare usciti ai tempi della magistrale seminariale che fossero interessati a confrontare il proprio modo di intendere e tradurre i programmi dell'84 con le proposte di Giorgio Cheda. Mi riferisco, in particolare, al capitolo «Frizionate i ragazzi con l'ambiente, li renderete più liberi» (pp. 265–271), uno scritto che l'autore distribuisce già da qualche anno ai suoi studenti della magistrale e che è un po' il manifesto della sua proposta didattica.
Qui troviamo i collegamenti più convincenti con la prima parte del libro e con i concetti fondamentali della «nouvelle histoire» che vi erano evocati, dalla lunga durata al documento/monumento, che vengono applicati in modo convincente alla didattica della storia. Che non potrà essere, in alcun modo, una storia «ticinese» in senso stretto, localistico e campanilistico, ma lo studio di una regione aperta, che non deve lasciarsi condizionare e circoscrivere dai confini politici del cantone. E' una storia, insomma, che non si accontenta più di quelle cartine geografiche con il lago Maggiore tagliato a una decina di Km da Locarno, dove scompaiono villaggi, strade, valli e fiumi perché lì non è più Ticino, ma che per iniziare, secondo la lezione braudeliana, ha bisogno di ritrovare un quadro geografico strutturalmente corretto, quello appunto delle Alpi e della pianura Padana, e che porta il bambino alla conquista del concetto di tempo storico e di una sua identità attraverso lo studio dei bisogni fondamentali dell'uomo.
Questi ed altri temi troviamo ripercorrendo il viaggio degli emigranti dai medèe ticinesi ai dery californiani: un viaggio in cui Cheda ci accompagna confidandoci anche altre sue preoccupazioni, senza rinunciare, quando lo ritiene necessario, a quel registro polemico che ben gli conosciamo per respingere talune considerazioni della critica, dalle volgari accuse di criptomarxismo degli anni settanta ad altre, più recenti, a suo modo di vedere colpevolmente fuorvianti. Su tutto ciò, sull'opportunità di farne materia di un libro, il lettore dovrà poi farsi una sua opinione, perché anche la fortuna – di critica e di pubblico – di un libro di storia o dell'opera di uno storico nel suo insieme è essa stessa storia.

Fabrizio Mena

La pedagogia specializzata in Svizzera

E' di recente apparizione nella collana Aspetti, delle Edizioni del Segretariato Svizzero di pedagogia curativa e speciale (SPC) di Lucerna, una interessante pubblicazione firmata da Alois Bürli e da Mauro Martinoni riguardante la pedagogia specializzata in Svizzera.*
In questa edizione italiana, che si aggiunge all'originale in tedesco apparsa già nel 1987 e alla traduzione in francese del 1990, gli autori hanno arricchito il testo con utili e aggiornate informazioni riguardanti la realtà della Svizzera italiana che si presenta spesso difficilmente avvicinabile alle realtà dei cantoni svizzero tedeschi e romandi.
Dopo una breve introduzione riguardante le diversità del sistema scolastico svizzero, il testo si addentra nel tema specifico suddividendo la descrizione in due capitoli distinti.
Il primo tratta della pedagogia specializzata in generale (cap. 2), mentre il secondo verte sulla pedagogia specializzata per le varie forme di handicap (cap. 3).
Gli autori, dopo alcuni cenni all'evoluzione storica, danno indicazioni relative all'influsso che la Legge sull'Assicurazione Invalidità ha avuto sull'educazione speciale e informazioni sulle prestazioni che l'AI riconosce, sia come misure individuali che collettive.
Il testo presenta poi una descrizione generale e comparata delle varie forme di intervento suddivise per il periodo prescolastico, per il periodo scolastico e per il periodo postscolastico.
Un paragrafo particolarmente importante e interessante tratta del tema dell'integrazione dei bambini e dei giovani invalidi, sottolineando come in Svizzera non esista una definizione di integrazione accettata da tutti e nel contempo cercando di portare un contributo per una lettura diversificata del concetto.
Il terzo capitolo tratta il tema in relazione alle varie forme di handicap.
Vengono trattate la cecità e i disturbi di vista, la sordità e i disturbi di udito, le invalidità fisiche e le malattie croniche, il ritardo mentale, i disturbi del linguaggio, i disturbi del comportamento e un paragrafo è dedicato al disadattamento scolastico.
Anche in questo capitolo ritroviamo l'efficace schema di presentazione precedente; una descrizione comparata delle varie realtà regionali – cantonali – (definizioni, modalità di intervento,...), alcuni brevi cenni storici riguardanti l'evoluzione del concetto relativo ad un handicap specifico e l'evoluzione delle relative modalità di intervento, e una quantificazione relativa all'handicap trattato.
La pubblicazione termina con un breve capitolo dedicato alla formazione in pedagogia specializzata ed è corredato di una ricca (anche se dagli autori non è ritenuta esaustiva) bibliografia che dovrebbe in ogni caso permettere, a chi ne fosse interessato, di approfondire questo tema.
Il tutto scritto in un linguaggio e presentato in una forma che invoglia e permette una facile e proficua lettura.

Marzio Broggi

* *La pedagogia specializzata in Svizzera*, di Alois Bürli e Mauro Martinoni, Ed. SZH/SPC, 1993.

Valutazione interna della scuola media: parte la seconda fase

(Continuazione da pagina 2)

revisione dei programmi di insegnamento; un programma di valorizzazione degli istituti dei quadri e degli organi cantonali della scuola media.
Uno degli argomenti che è fonte di vivo interesse e suscita ampie aspettative, soprattutto nel corpo insegnante, è l'orario settimanale degli allievi. Parecchie erano state le proposte di cambiamento inoltrate nell'ambito della consultazione; soprattutto si chiedevano una riduzione del carico settimanale e l'estensione dell'ora di classe anche alla terza e alla quarta media. Il gruppo di lavoro ha ritenuto di poter proporre una riduzione a 32 ore dell'orario del primo biennio, lasciando invece invariato quello del secondo biennio, dove le 34 ore settimanali sono considerate necessarie per adempiere ai compiti formativi e di orientamento della terza e soprattutto della quarta media. Questa differenziazione delle ore di scuola, che vuole tener conto anche dell'età degli allievi, trova la sua corrispondenza nella distribuzione delle materie sull'arco dei quattro anni, in particolare con una migliore progressione nell'insegnamento delle lingue, con un ridimensionamento del francese, che rimane però su tutto l'arco della scuola media, un potenziamento del tedesco nel secondo biennio e lo spostamento dell'inglese in quarta media, con una dotazione di 4 ore. La terza media assume un carattere di primo orientamento, meno spiccato rispetto alla struttura attuale, mentre la quarta diventa l'anno più complesso e più importante dal punto di vista dell'orientamento degli allievi; è qui che si ritrovano le attività legate a questa importante funzione della scuola, e cioè i diversi corsi opzionali e le espansioni di alcune materie in funzione orientativa. Quanto all'ora di classe, se ne propone l'estensione ai quattro anni ma, con l'eccezione della prima, limitatamente a un'ora quindicinale.
Un altro aspetto importante della riforma è legato alla revisione dei programmi, che dovrà avere come obiettivi la ricerca di un disegno più globale e più significativo dell'insegnamento, di un migliore coordinamento fra le materie, di una maggiore essenzialità e adeguatezza all'età degli allievi. Ci si dovrà inoltre orientare verso nuove modalità di trasposizione didattica della materia e prendere in considerazione anche esempi innovativi, come potrebbe essere l'insegnamento per progetti.
Sono inoltre proposte condizioni più articolate delle attuali per l'ammissione alle scuole medie superiori e vengono formulate tre ipotesi per una migliore soluzione del problema delle misure disciplinari da adottare nei confronti di allievi «trasgressivi».
Per quanto riguarda l'organizzazione dell'anno scolastico, si propone di passare dai tre periodi di valutazione ai due semestri, prevedendo anche la possibilità di un orario settimanale differenziato per ognuno di essi. La nuova griglia oraria del resto favorisce proprio questa soluzione.
Un capitolo è pure dedicato alla valorizzazione degli istituti, nella convinzione che il buon funzionamento dell'istituto scolastico sia alla base della riuscita di ogni attività didattica. Fra gli aspetti toccati si evidenziano il problema dell'autonomia, la necessità di maggior comunicazione e concertazione all'interno degli istituti, l'accento da porre sulle componenti educative dell'insegnamento e lo stimolo alla ricerca e all'innovazione pedagogica.
Non sono dimenticati i quadri e gli organi cantonali della scuola media (direttori ed esperti), per i quali si postula una più stretta integrazione e collaborazione, in funzione dell'animazione, della formazione continua e dell'aggiornamento, del raccordo orizzontale (fra gli istituti) e verticale (con il Dipartimento).
Alla fine del documento sono presentate 12 tesi che sintetizzano i contenuti dell'intero rapporto e alle quali gli organi della scuola media devono fare riferimento per fornire le loro risposte. Ricordiamo che la seconda fase di consultazione rimarrà aperta fino alla fine del mese di giugno 1994; una delegazione dell'Ufficio dell'insegnamento medio e della commissione che ha elaborato le proposte di cambiamenti nei prossimi due mesi incontrerà gli operatori della scuola media per presentare il rapporto in questione e per un primo approfondimento dei temi in discussione.

Paolo Baiano *
Dino Invernizzi **

---

1) Valutazione interna della scuola media, UIM 91.10

2) Sintesi delle osservazioni espresse dalle componenti della scuola media, USR 93.05; La scuola media attraverso indicatori statistici e dati di ricerca, USR 93.06

3) Proposte per un programma di interventi e di iniziative, UIM 93.14

* Esperto per il francese nella scuola media e membro del Gruppo di presidenza degli esperti di scuola media

** Presidente Conferenza dei direttori di scuola media

REDAZIONE:
Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Renato Vago
Franco Lepori

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

Esce 8 volte all'anno

TASSE:
abbonamento annuale fr. 15.–
fascicolo singolo fr. 2.–

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