

# SCUOLA SICILIANA

## **Libri per ragazzi, di Paolo Crespi**

In visita alla «Fiera del libro per ragazzi» di Bologna: in generale si arricchisce e si diversifica sempre più l'offerta, mentre il vero punto di svolta è caratterizzato dai prodotti dell'editoria elettronica.

## **Domani, l'Università!, di Adolfo Tomasini**

Risultati di una inchiesta sulle scelte universitarie degli studenti ticinesi al conseguimento del certificato di maturità. Due gli obiettivi: analizzare i fattori che influenzano gli studenti nel momento di decidere la continuazione degli studi all'università e confrontare gli studenti con alcuni temi inerenti al dibattito sulla creazione dell'Università della Svizzera italiana.

## **Dichiarazione della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) sull'accesso alle università in Svizzera**

La CDPE ribadisce l'importanza di mantenere il libero accesso alle università

e a tutte le altre scuole superiori in Svizzera.

## **La realtà di essere genitori di figli preadolescenti, di Giuseppe Pescia**

Esempi, riflessioni, indicazioni per meglio capire il rapporto tra genitori e figli preadolescenti.

## **Inserito CICR, a cura di Sylva Nova**

Due i testi che compongono l'inserito. Nel primo, «Per un futuro sempre migliore», si ricordano il messaggio chiave e gli appelli lanciati agli Stati e al Consiglio di Sicurezza dal presidente del CICR, dott. C. Sommaruga, in occasione della conferenza stampa promossa a Ginevra per la presentazione del rapporto d'attività 1993 dell'istituzione.

Nel secondo, «Quo vadis, Ruanda?», sono raccolte la testimonianza e le riflessioni di P. Grossrieder, direttore aggiunto alle operazioni del CICR, reduce dal Ruanda alla fine d'aprile.

## **La scuola come strumento di pace; gli incontri internazionali di formazio-**

## **ne all'insegnamento dei diritti umani, di Fabio Leoni**

Vengono descritte tre proposte presentate nell'ambito dell'undicesima sessione di formazione promossa da «ECOLE INSTRUMENT DE PAIX»:

- Il Consiglio di cooperazione;
- Drama: vivere e capire una situazione di discriminazione;
- Gli scambi scolastici.

## **Progetto didattico: leggere attraverso le immagini, di Alberto Jelmini**

Recensione del progetto didattico proposto dall'allieva-maestra Barbara Crivelli nel secondo anno della Scuola magistrale.

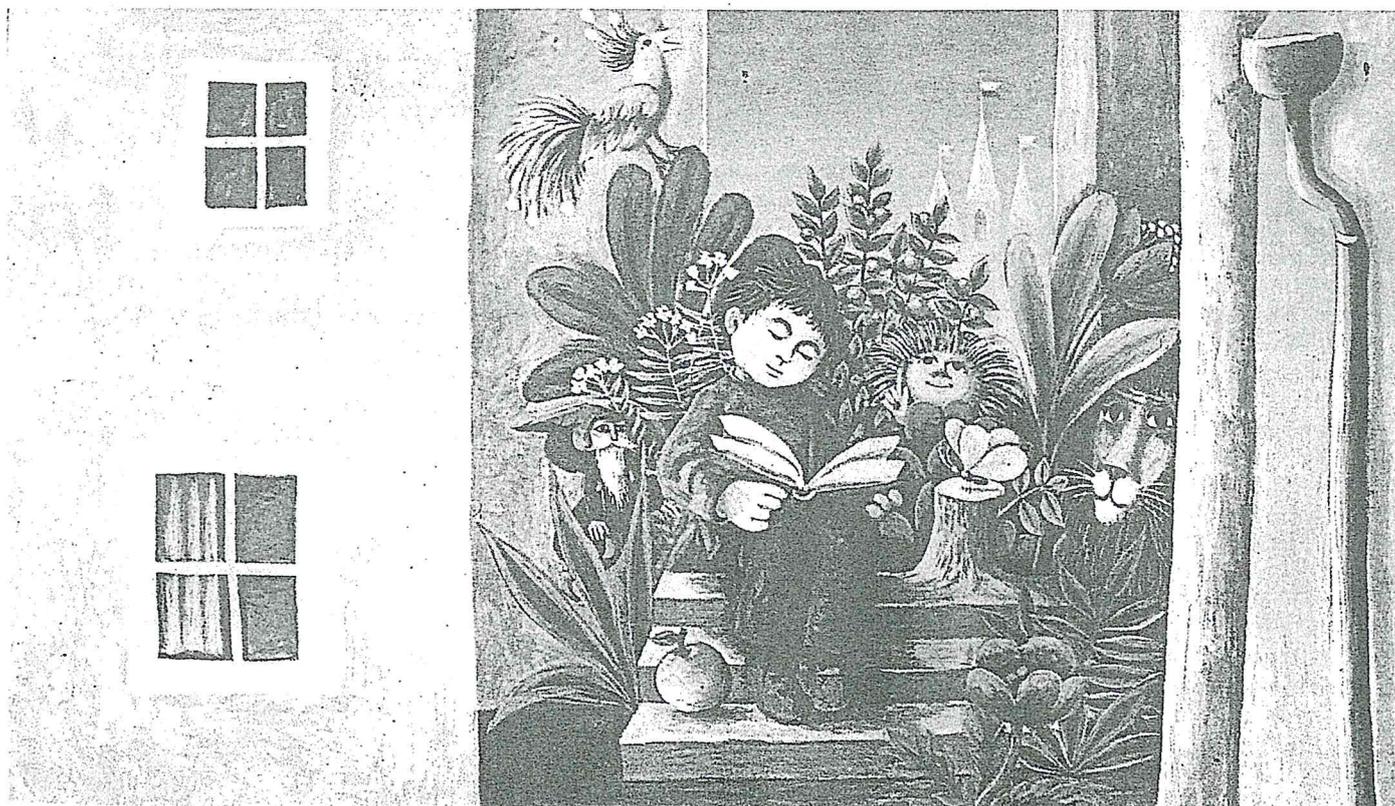
## **Uso didattico di un documento cartografico, di Maria Teresa di Palma**

Un esempio pratico: la «mappa Adelaide».

## **Segnalazioni**

«Ritornare a vivere», a cura di Florinda Balli

## **Comunicati, informazioni e cronaca**



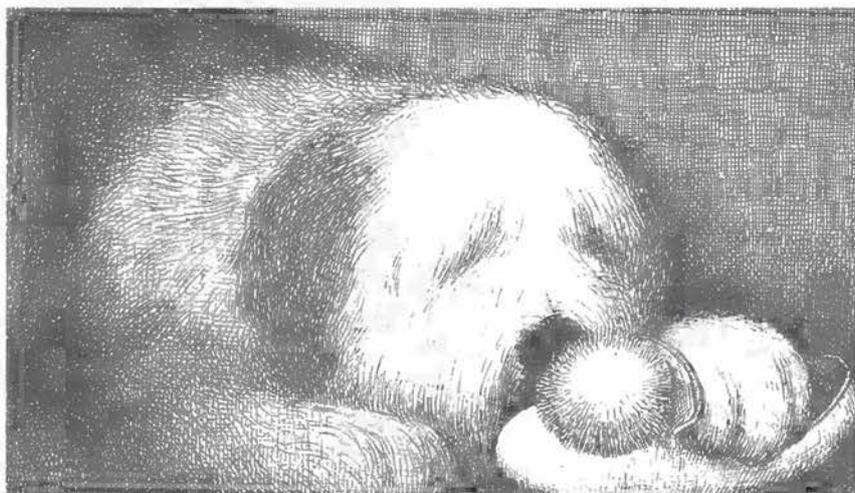
## Libri per ragazzi

Il libro per ragazzi, croce e delizia di generazioni di educatori e fonte primaria di lettura nell'ambito della famiglia, è a un punto di svolta. Unico – tra i vari comparti in cui è organizzata l'editoria – a crescere anche in tempi di crisi, il settore oggi riflette e metabolizza più di ogni altro, al suo interno, tendenze, umori e cambiamenti epocali nel modo di intendere la comunicazione, anche e soprattutto visiva. Per rendersene conto basta entrare in una libreria (non una di quelle classificate come «scolastiche», dove l'effetto potrebbe essere assai meno eclatante) e lasciarsi conquistare dal reparto o dallo scaffale ad hoc: formati, materiali, colori e varietà delle proposte ci danno un'idea abbastanza concreta delle sponde su cui sta per essere traghettato il libro nell'era della comunicazione globale. Se poi ci spingiamo oltre e decidiamo di visitare uno spazio dedicato e unico nel suo genere come la «Fiera del libro per ragazzi» di Bologna (che dal 7 al 10 aprile ha celebrato la sua 31.a edizione) il colpo d'occhio è veramente impressionante. Ogni anno un po' di più, gli stand degli editori italiani e stranieri – cui la manifestazione è idealmente dedicata, ammettendo il solo pubblico adulto in qualità di «ospite» – si sono arricchiti e diversificati rendendo sempre più evidenti i segni della mutazione: da testi compilati con vari gradi di difficoltà, rilegati sobriamente, intervallati qua e là da tavole «illustrative» e riconducibili quasi sempre a finalità pre o parascolastiche, i libri per ragazzi si sono trasformati in opere complesse, a più dimensioni e chiavi di lettura – ludiche, informative, di intrattenimento – che qualche giornalista, in Fiera, si è divertito a inventare: ci sono i libri animati e i libri-oggetto americani (dalle spettacolari spazioescursioni della *Intervisual* di Santa Monica alla *Serie Nera* della *Compass* di Long Beach, con l'effetto cigolio delle pagine-sottoterraneo e delle pagine-soffitta), i libri-peluche tedeschi, i *maxialbum* tunisini e giordani, i meticolosi *libriscope* «in fondo al mare» e «sotto terra» giapponesi, i classici di ogni paese da ritagliare e incollare, i *superaccessoriati*, gli «anatomici» (a forma di mano o di piede) da indossare, i *micro-libri* e via sfogliando... **Fast-**

**book**, libri rapidi e nutrienti come un certo tipo di alimentazione giovanile, è una delle definizioni coniate per descrivere quest'offerta proteiforme e apparentemente casuale. Non tanto di libro usa e getta, tuttavia, si tratta, quanto della volontà di autori e responsabili editoriali di rimescolare generi, tecniche, argomenti, realtà e finzione, con una libertà creativa che la scuola e le altre istituzioni educative di solito ignorano, almeno per quanto riguarda gli strumenti di base. Ma il vero punto di svolta, a Bologna, in anticipo sul Salone del Libro di Torino e sulla Buchmesse francofortese, si lega ai temi e ai prodotti dell'editoria elettronica. Si è discusso molto, durante i quattro giorni della manifestazione, se l'avvento del computer costituisca o meno una minaccia all'esistenza e alla diffusione del libro, già abbastanza fiaccato, secondo alcuni, dallo strapotere televisivo. E' un dato di fatto (dimostrato da una recente inchiesta commissionata dalla Walt Disney sui ragazzi europei di età compresa fra gli 8 e i 12 anni) che la tv è al primo posto nella classifica dei consumi culturali dei nostri ragazzi. Ma la modalità di ascolto passivo, indotta dai limiti del mezzo, ha poco a che vedere con la rivoluzione interattiva in atto in campo editoriale, con il diffondersi software multimediali che integrano in modo intelligente e sinergico risorse finora separate come testi, immagini, grafica, audio e video digitali. CD-Rom e CD-I, i due standard che si contendo-

no attualmente il mercato ancora in fasce del multimediale, trovano un terreno particolarmente fertile ma non vergine nell'editoria per ragazzi. Se è vero infatti che il tasso di lettura (all'opposto dell'indice demografico) è in crescita per questo settore, ciò è dovuto anche alla particolare vocazione multimediale dei suoi addetti, che per anni si sono confrontati su vari piani con un pubblico esigente e ricettivo, in grado di apprezzare le vere novità e di bocciare istintivamente le proposte mediocri o «false». Si pensi a quella straordinaria palestra di idee e di ricerca che è stato ed è anche oggi il teatro ragazzi. Qui hanno avuto origine percorsi esemplari di autori come Roberto Piumini, drammaturgo e padre di numerosi bestseller, o come Bruno Tognolini, cresciuto nell'humus di un centro teatrale, passato tra le file degli autori di una serie televisiva di successo come «L'albero azzurro», e che ora si trova a curare la realizzazione del primo CD interattivo prodotto dalla Rai (e dalla Philips) a partire dalla stessa trasmissione, e a proseguire contemporaneamente il lavoro di scrittura per il pubblico under 14 con il romanzo «Salto nell'ultramondo» (Giunti) presentato in Fiera. La possibilità di offrire nuove dimensioni alla lettura – che veleggia tra gli ipertesti e che qualcuno chiama già disinvoltamente «navigazione» – e di trasgredire i limiti fisici della carta stampata, stimola e mobilita gli editori, sia quelli tradizionali che quelli nati per produrre in elettronico. Gli americani, ovviamente, domi-

(Continua a pagina 28)



## Domani, l'Università!

«Inchiesta sulle scelte universitarie degli studenti ticinesi al conseguimento del certificato di maturità» è la ricerca realizzata nell'autunno del 1991 mediante un questionario sottoposto a tutti gli studenti che avevano conseguito la maturità federale nei licei pubblici ticinesi al termine dell'anno scolastico 1990/91. Due erano gli obiettivi essenziali dell'indagine; in primo luogo desideravo approfondire i fattori che possono influenzare gli studenti nel momento di decidere la continuazione degli studi a livello universitario, con particolare riferimento alla scelta della città nella quale emigrare, dell'Università e della facoltà in cui iscriversi. Secondariamente, volevo confrontare gli stessi studenti con qualche aspetto del dibattito sulla creazione dell'Università della Svizzera italiana – a quel tempo certamente più rilassato.

Per quanto concerne i fattori di influenza delle scelte, avevo formulato alcune ipotesi; a mio parere potevano esistere degli scogli e/o dei preconcetti che incidevano in modo rilevante sulla decisione finale:

- la conoscenza della lingua;
- le difficoltà o le facilitazioni di tipo logistico;
- le possibilità di informarsi compiutamente sull'offerta universitaria svizzera o estera;
- la durata degli studi e le considerevoli differenze da un Istituto universitario all'altro;
- i costi legati alla necessità di non poter continuare gli studi nel Cantone Ticino;
- il prestigio – reale o presunto – dell'Università.

Sull'Università della Svizzera italiana, il questionario poneva tre domande assai generiche:

- sulla frequenza dell'eventuale Università ticinese;
- sulla posizione degli studenti di fronte al dibattito attorno all'Università ticinese;
- sull'opportunità di cambiare il proprio indirizzo pur di poter frequentare l'Università ticinese.

Su circa 800 questionari spediti, ne sono rientrati circa 250, dei quali solo 188 sono risultati utili ai fini dell'indagine; tuttavia, il campione utilizza-

to è risultato essere convenientemente rappresentativo dell'intera popolazione liceale di quell'anno.

### I fattori che hanno influenzato le scelte

Nell'allestimento del questionario, avevo tenuto presente, a livello di ipotesi, alcuni fattori di influenza che, a mente mia, avrebbero potuto rivestire un'importanza preponderante. Nel merito, riassumo le ipotesi principali:



#### 1. La non perfetta padronanza di una lingua (francese o tedesco) influenza negativamente la scelta dell'istituto universitario.

Sul piano ipotetico ero convinto che gli studenti avrebbero facilmente evitato in modo assai massiccio di iscriversi – ad esempio – ad un'Università della Svizzera tedesca a causa di un pur plausibile ostacolo linguistico. L'analisi delle risposte indica che solo una percentuale minima di studenti (19%) risponde all'ipotesi secondo le mie [neanche tanto celate] aspettative (e ciò – detto per inciso – è un aspetto che indica sicuramente una grande maturità da parte degli studenti ticinesi). Al proposito, tuttavia, può essere interessante notare come il 19% degli studenti che hanno subito l'influenza dell'ostacolo lin-

guistico, abbiano ottenuto la maturità di tipo D (linguistico).

Viceversa per un gran numero di studenti gli aspetti di difficoltà linguistica sono stati segnalati in prospettiva sommamente positiva, come necessità e possibilità di imparare e padroneggiare una nuova lingua, nonché di conoscere (e apprezzare?) una cultura diversa.

E' tuttavia indubitabile che il maggior prestigio e la presunta serietà dell'istituto hanno pesato di più, nella scelta, dell'ignoranza della lingua – posto, come detto, che alcuni studenti dicono di essersi lasciati influenzare positivamente dall'ignoranza della lingua. Il 43% degli studenti indica l'influenza del prestigio

indipendentemente dall'ignoranza della lingua; parimenti il 50% reputa la preparazione migliore, più seria, preponderante rispetto alla scarsa conoscenza della lingua.

#### 2. Le difficoltà di tipo logistico (ricerca dell'alloggio, costi), unite alla volontà di seguire amici e/o coetanei influenzano la scelta dell'istituto universitario.

Anche questa seconda ipotesi non può essere indicata tra quelle che influenzano in maniera significativa la scelta degli studenti. La questione dei costi incide in misura irrilevante sulle scelte, e tutt'al più parecchi studenti affermano che i costi in Svizzera sono elevati dappertutto.

Più rilevante, invece, la percentuale di studenti che – tra i vari motivi di in-

fluenza – ha subito la presenza di persone vicine: il 17% ha trovato una sistemazione logistica con studenti che hanno iniziato gli studi in precedenza; il 35% ha trovato una sistemazione logistica con altre matricole; infine il 25% si è accordato per la scelta con altri studenti che iniziano studi universitari. Il totale ammonta al 77%.

Tuttavia si rileva che il 52% degli studenti ritiene più importanti le pubblicazioni e la documentazione consultate, rispetto al fatto di avere parenti o conoscenti nella città scelta. Una percentuale simile la si ritrova inoltre in relazione all'Università considerata più seria, che dà una migliore preparazione, rispetto al seguire amici o coetanei nella città scelta (45%). In quest'ordine di problemi vanno segnalate due altre tendenze scaturite dal questionario, ma non ipotizzate preventivamente:

2.1. la «bellezza» e/o l'«attrattività» di una Città (o l'incisività della propaganda turistica...);

2.2. la vicinanza geografica dell'istituto universitario, così da permettere un frequente e regolare rientro in Ticino (fino all'estremo del questionario n° 206, di uno studente domiciliato nel Sopraceneri e iscritto a Milano, che indica come importante la «...Possibilità di tornare a casa ogni sera...»).

3. *La possibilità di informarsi compiutamente sull'offerta universitaria in Svizzera influenza positivamente la scelta dell'istituto universitario e degli studi da intraprendere.*

L'ipotesi sembrerebbe convalidata se ci limitassimo ad un superficiale rilievo delle percentuali che si riferiscono alla possibilità di visitare gli istituti universitari e/o di esaminare la documentazione richiesta ai medesimi. In effetti si riscontra che il 65% degli studenti che hanno potuto visitare l'istituto scelto, ne ha ricavato un'impressione positiva e che il 66% si è documentato, per la scelta, attraverso pubblicazioni di vario tipo (la percentuale di studenti influenzata da entrambe le possibilità è del 51%). Ho tuttavia la netta sensazione che la visita e la richiesta di documentazione siano subordinate ad una scelta preventiva, suggerita da altri motivi che vanno al di là di un'analisi oggettiva della situazione. E' in effetti plausibile che le strategie messe in atto dal Dipartimento dell'istruzione e della cultura per informare gli stu-

denti liceali circa le possibilità offerte in Svizzera a livello di studi post-liceali appaiono poco incisive, se è vero che solo il 19% (meno di 1 allievo su 5) degli interpellati è stato influenzato da buone informazioni dei servizi di orientamento cantonali.

D'altra parte è pur risaputo che in ogni liceo esiste una documentazione completa sull'offerta universitaria svizzera, così come le direzioni di queste scuole si preoccupano di dare la possibilità agli studenti di visitare un istituto universitario. E' però anche verosimile che la gran parte degli studenti visita un solo istituto universitario, che con buona probabilità rischia di essere quello che poi verrà scelto definitivamente.

4. *La minore durata dei medesimi studi in un istituto universitario rispetto ad un altro influenza positivamente la scelta dell'istituto universitario.*

La durata media degli studi nelle Università svizzere varia mediamente da un minimo di 9.8 semestri (UNI Losanna) a un massimo di 13.4 semestri (UNI Berna)<sup>9)</sup>. Ciò significa che, sempre mediamente, il medesimo studio può durare un anno e mezzo in più a dipendenza dell'Università scelta. Volendo scendere in qualche dettaglio, le differenze possono essere anche maggiori; valga per tutti l'esempio degli studi di storia – i più lunghi in assoluto dell'Università in Svizzera – che vanno da un minimo di 11.4 semestri a Neuchâtel ad un massimo di 17.1 semestri a Berna: la differenza, com'è facile calcolare, è di quasi 3 anni.

Sulla base di questi dati avevo quindi ipotizzato che, appunto, la durata degli studi avrebbe potuto influenzare la scelta dell'istituto universitario. L'ipotesi è invece stata respinta a pieni voti dai dati forniti dagli studenti interpellati: solo il 5% degli studenti afferma infatti di aver subito l'influenza della durata minore degli studi quale fattore di scelta dell'istituto universitario. Resta il dubbio – legittimo? – che gli interpellati non siano informati su queste differenze, che tuttavia hanno sicuramente delle ricadute di ordine finanziario molto importanti sui bilanci cantonali – sia per chi versa (nel nostro caso il canton Ticino), sia per chi riceve (canton universitari) – e su quelli familiari.

5. *Il prestigio – reale o presunto – di un istituto influenza in maniera de-*

*terminante la scelta dell'istituto universitario*

Tra tutte le ipotesi, questa è forse l'unica che può essere accettata più o meno senza riserve. In effetti parecchi dati concorrono ad avvalorarla:

5.1. Il 59% degli studenti afferma che l'Università scelta ha maggior prestigio rispetto ad altre e/o che per il tipo di studi scelti l'istituto offre migliori garanzie di serietà.

Tra le scuole più gettonate dai 165 studenti che avevano palesato la continuazione degli studi in Svizzera, si colloca al primo posto assoluto il politecnico di Zurigo (46 scelte), che distanzia con grande margine l'Università di Zurigo (25 scelte): il totale per la sola città di Zurigo è di 71 scelte (43%); seguono gli altri istituti: Friburgo (28), UNI Losanna (22), Basilea (13), Ginevra (13), San Gallo (7), POLI Losanna (6), Berna (4) e Neuchâtel (1).

5.2. Viene a questo punto da chiedersi come vengano costruiti il prestigio e la serietà di un istituto universitario agli occhi di uno studente più o meno ventenne. E' certo che i fattori che possono influenzare il buon nome di una scuola sono parecchi, e la maggior parte di questi non poteva essere sviscerata attraverso il questionario. Tuttavia due risposte offrono qualche utile indicazione: il 70% degli studenti interpellati ha avuto impressioni positive da persone che frequentano o hanno frequentato il medesimo istituto universitario, il 65% ha potuto visitare l'istituto prescelto ricavandone un'impressione positiva – e si è visto come questa visita poteva verosimilmente già rappresentare una scelta più o meno definitiva – e il 66% si è documentato, per la scelta, attraverso pubblicazioni di vario tipo. In totale gli studenti che hanno indicato una di queste tre opzioni quale motivo di influenza, arrivano all'89%.

5.3. Il discorso sul prestigio rimanda però anche al discorso sulla distanza dell'istituto scolastico dal Ticino. Forse non è un caso se quasi la metà degli studenti (46%) frequenterà un istituto tra i più vicini al Ticino (Zurigo, Pavia, Milano), il 28.4 frequenterà istituti a distanza media (Basi-

lea, Berna, Friburgo, San Gallo) e solo il 25% frequenterà un istituto sito a lunga distanza (Ginevra, Neuchâtel, Germania, Venezia, Bologna). Si veda al proposito quanto già precedentemente annotato e si ricordi che, in taluni casi, lo studente non ha reali possibilità di scelta (studi particolari; medicina umana; ecc.).

A questo proposito, inoltre, non avevo previsto l'importanza, risultata poi determinante, della comunicazione orale, informale, che contribuisce a forgiare l'immagine di un istituto, il suo prestigio, il suo look. E' necessario considerare che tra i motivi di influenza spiccano, per l'alta frequenza di risposte affermative, i subitem 4.k. (*Hai avuto impressioni positive da persone che frequentano o hanno frequentato il medesimo istituto universitario: 70%*), 4.h. (*Hai*

*potuto visitare l'istituto scelto ricavandone un'impressione positiva: 65%*) e 4.m. (*Ti sei documentato, per la scelta, attraverso pubblicazioni di vario tipo: 66%*). Sembrerebbe evidente che taluni meccanismi di riproduzione culturale superano, per consistenza, parametri che potrebbero esigere un maggior livello di oggettività.

#### **Il dibattito sull'Università ticinese** *Se esistesse un'Università in Ticino, la frequenteresti?*

A questa domanda hanno risposto 175 studenti (93%), dividendosi in tre frazioni distinte. La maggioranza (47%) ha risposto con un sì senza riserve, contro un 26% di contrari, pure senza riserve. In mezzo vi è un 27% di studenti con dubbi più o meno grandi, più o meno legittimi. A livello di dubbi o condizioni, si rileva prima di tutto che il concetto di «*serietà,*

Gli articoli da pagina 3 a pagina 19 sono illustrati con fotografie riguardanti il tema Università e Istituti di ricerca.

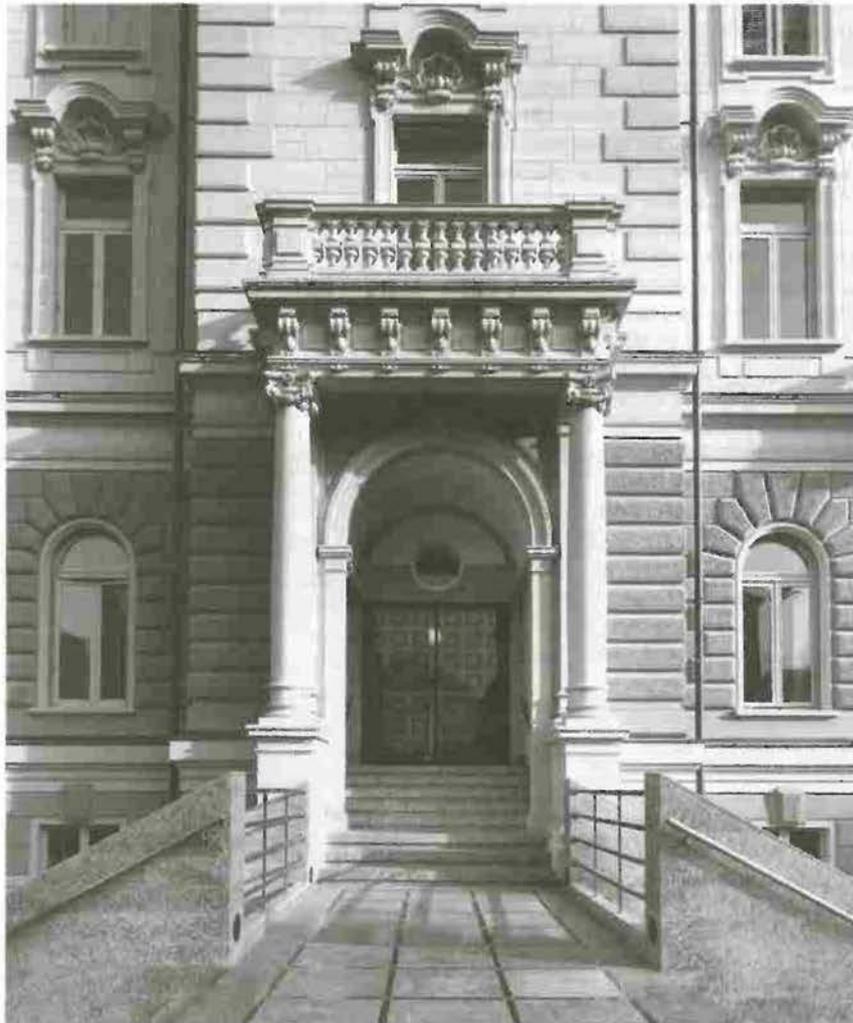
*reputazione, alto livello*», rapportato agli altri istituti universitari svizzeri, ricorre ben 35 volte nella risposta SÌ, *a certe condizioni*, ribadendo in tal modo come la questione del prestigio sia vissuta in maniera molto importante.

Il secondo e notevole livello di incertezza concerne l'imprescindibile presenza della facoltà scelta nell'eventuale Università ticinese, che ricorre 18 volte. L'analisi approfondita delle risposte alla domanda *Se esistesse un'Università nel Ticino, la frequenteresti?* offre poi alcuni spunti di riflessione assai affascinanti.

Per cominciare, si constata che la correlazione tra le risposte e l'ultimo titolo del padre è assai significativa (mentre l'ultimo titolo conseguito dalla madre è assolutamente ininfluenza). Balza all'occhio il fatto che la percentuale dei contrari alla creazione dell'Università ticinese è massiccia soprattutto nelle risposte degli studenti il cui padre ha un livello di formazione universitario: il 49% dei figli di padri con titolo accademico è infatti contrario, il che rappresenta quasi la metà del numero totale dei NO (19/42); nello stesso tempo i SI incondizionati provengono piuttosto dalle classi della fascia media, con una propensione nettamente favorevole soprattutto nella fascia media inferiore (scuola dell'obbligo): ben il 75% delle risposte. Spicca poi il fatto che il 75% degli studenti i cui padri si collocano nella penultima categoria (scuola dell'obbligo) siano decisamente favorevoli alla creazione dell'Università ticinese.

Vien da chiedersi, di fronte a dati come questi, se la complessità della problematica legata alla creazione dell'Università ticinese sia compresa in tutta la sua portata, al di là degli aspetti legati alla formazione universitaria di base. In effetti si ha l'impressione che, almeno su un piano ipotetico, dietro queste frequenze non vi sia una lucida visione dell'entità dell'Università sulla vita economica, culturale e sociale dell'intero territorio. La visione degli studenti, per contro, sembrerebbe più legata a motivi del tutto personali, intimi per non dire egoistici: al proposito può essere di qualche utilità riandare ai

Centro Civico a Lugano - Possibile sede delle Facoltà di Scienze Economiche e di Scienze della Comunicazione. Foto: Marco d'Anna.



motivi che hanno influenzato la scelta della città e dell'istituto da frequentare. Ai primi posti della classifica dei fattori che influenzano la scelta avevo rilevato il prestigio dell'Università, la preparazione fornita, il carisma degli insegnanti: qualità basate su cosa?

Ma vediamo come si distribuiscono i pareri degli studenti sull'ipotetica frequenza dell'Università ticinese:

	F	M	Totale
SI	51%	49%	100%
SI cond.	40%	60%	100%
No	69%	31%	100%
Totali	53%	47%	

	F	M	Totale
SI	46%	49%	48%
SI cond.	20%	34%	26%
No	33%	17%	26%
Totali	100%	100%	100%

Balza soprattutto all'occhio che quasi il 70% dei NO venga proprio dalle studentesse, mentre gli studenti sono piuttosto attestati sul SI, condizionato o meno, posto tuttavia che il 74% di tutti gli studenti è perlopiù favorevole alla creazione dell'Università ticinese (83% dei ragazzi e - nuovamente! - 67% delle ragazze). E' chiaro che gli studenti - inteso qui come studenti-maschi - cincischiano di più, non prendono così facilmente una posizione precisa: in effetti si nota anche che le condizioni poste non sempre sono molto fondate e/o plausibili. Si ricorda: che 18 volte era stata citata la condizione «*Che esista la facoltà scelta*» e che 35 volte era stato evocato il «*Prestigio*»: ora, che uno studente possa palesare il suo «*Si a condizione che si possa frequentare la facoltà di letteratura italiana*» può anche essere sostenibile; ma chi - come ad esempio lo studente del questionario n° 175 - afferma di essere d'accordo con l'Università ticinese a condizione che vi sia la possibilità di seguire gli studi di criminologia e polizia scientifica, sembra immettersi in un'ipocrita e velleitaria via d'uscita per scrivere SI e dire NO. O viceversa.

#### Conclusione aperta

Vediamo quindi di avanzare qualche osservazione sul modo in cui gli stu-

denti interpellati hanno affrontato la problematica, basando il discorso non solo sulle specifiche domande relative a questo nodo, ma tenendo presente un po' tutto l'iter del questionario. In effetti non va dimenticato che quest'ultimo è stato distribuito e redatto in un momento assai particolare della vita di questi giovani, vale a dire proprio nel momento in cui tutti stavano per lasciare il loro domicilio per trasferirsi nella città universitaria.

Prima di tutto mi sembra importante evidenziare una sorta di schizofrenia che caratterizza il campione di studenti rispetto al problema dell'Università, e di quella ticinese in particolare. Non dispongo comprensibilmente dei dati precisi che confermino l'impressione globale, ma è possibile basarsi su diversi indizi che sembrano avvalorare questa tesi. Da qui una serie di ipotesi, forse tutte giuste e/o tutte erranee.

1. In primo luogo metterei il discorso sul prestigio, sulla levatura, sull'autorevolezza, sulla serietà, sull'attendibilità della postulata Università ticinese. A furia di inciampare su questi giudizi e su tali preoccupazioni via via che analizzavo i questionari, mi sono chiesto fino a che punto non esisterebbe una neanche troppo dissimulata diffidenza nei confronti di tutto quanto è ticinese. Sarà per la vicinanza con la vicina penisola - dove spesso l'Università di base fa parlare di sé più per il sovraffollamento e per l'assenteismo di studenti e docenti, che non per i suoi successi - ma ho avuto la sensazione che la comunanza linguistica ingaggiasse automaticamente anche la cultura e la mentalità italiane. E' immaginabile che l'esperienza scolastica vissuta nel Cantone non abbia entusiasmato i più, che ora, attraverso un meccanismo proiettivo, mostrano un chiaro scetticismo sulle capacità dei ticinesi di creare una loro Università. Autorevole, seria, attendibile e prestigiosa.

2. Una seconda ipotesi è legata alla contingenza. Gli studenti che hanno risposto al questionario si trovavano in un momento emotivamente molto forte della loro esistenza: gran parte di loro si era già installata nella nuova residenza lontano da casa, altri erano ancora alla ricerca di un letto. Tutti, in ogni modo, stavano per cominciare una nuova vita accanto a quella di sempre: da una parte la continuazione dello studio - come ave-

vano sempre fatto ormai da più di dieci anni -; dall'altra la nuova casa, la nuova lingua, la nuova cultura, i nuovi amici: un sacco di novità, insomma.

Chiedere a giovani che si accingono a tanti cambiamenti un'opinione su qualcosa che sarà - forse, in futuro - ma che di sicuro non è ancora, può essere insidioso. In effetti ho avuto il netto sentore che molti avessero faticato non poco a mettersi nei panni dell'emigrante. Mi riferisco soprattutto a quel 46% di studenti che si sono detti d'accordo con l'Università ticinese, ma a precisi vincoli: tutto sommato erano chiamati ad esprimersi su un problema che - purtroppo o per fortuna, a dipendenza dei punti di vista - né li implicava, né li comprometteva più di tanto. Per me è stato sorprendente incappare in tante inquietudini, ma più sorprendente ancora è stato scoprire che i più perplessi e titubanti erano i maschi, contro l'avviso di una lunga teoria di studentesse che hanno affermato senza mezzi termini di non volerne sapere di continuare gli studi a casa propria, con mamma e papà.

3. Insomma: l'andarsene da casa, l'affrontare nuove esperienze, il conoscere nuove lingue culture nozioni, sembrerebbe più importante del vero obiettivo della frequenza universitaria, che fino a prova del contrario è, per definizione, quello di approfondire un determinato ambito dello scibile, non da ultimo per conseguire una certificazione atta ad entrare a pieno titolo nel mondo del lavoro. Per lo studente ticinese, contrariamente ai suoi colleghi zurighesi o ginevrini, basilesi o friborghesi, l'iscrizione all'Università è qualcosa di più di un pur notevole traguardo intermedio: l'immatricolazione universitaria è anche rito iniziatico, fatto di distacco, di autonomia e di libertà, fisica e intellettuale. E' come se l'immediato futuro fosse alquanto avventuroso e stimolante, di ansio-geno ma tonificante. Una nuova ebbrezza è alle porte, e nessun Università - a Lugano o altrove - gli impedirà di assaporarla.

Adolfo Tomasini

<sup>2)</sup>Nota:

Conférence des Secrétaires généraux des Universités Suisses - 3 et 4 mai 1990, *Durée moyenne des études*, 1990, Berna: Ufficio Federale di Statistica.

## Dichiarazione della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) sull'accesso alle università in Svizzera (28 ottobre 1993)

Tenuto conto dei problemi di capienza delle facoltà di medicina, la Conferenza universitaria svizzera ha raccomandato ai cantoni universitari di creare le basi legali che permettano di introdurre misure atte a limitare l'accesso alle università.

L'introduzione di tali limitazioni suscita importanti problemi di politica della formazione.

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) dichiara:

1. La Svizzera ha il dovere di garantire una formazione di alto livello ai suoi futuri specialisti del settore scientifico ed economico. E' suo compito offrire ai giovani interessati la possibilità di acquisire una formazione corrispondente alle loro attitudini e alle loro aspirazioni.

La CDPE è quindi fermamente favorevole al mantenimento del libero accesso alle università e a

*tutte le altre scuole superiori in Svizzera.*

2. Le candidate e i candidati di ogni cantone devono poter accedere alle università secondo criteri identici per quanto riguarda le attitudini e le prestazioni. Il normale titolo d'accesso è costituito dal certificato di maturità rilasciato federalmente.

Le attitudini e le qualifiche richieste per l'ammissione agli studi in ogni facoltà universitaria garantita da questo titolo devono effettivamente corrispondere alle elevate esigenze degli studi a cui il candidato aspira. L'attuale revisione delle modalità che regolano il riconoscimento della maturità è intesa anche a ridefinire il livello delle attitudini agli studi universitari. L'uguaglianza dei diritti delle studentesse e degli studenti dei cantoni universitari è assicurata nell'ambito dell'accordo intercano-

nale sul finanziamento delle università.

3. L'introduzione della maturità professionale e la promozione delle Scuole universitarie professionali propongono un'alternativa importante alla maturità liceale e agli studi universitari. Per essere in grado di adempiere al loro mandato, cioè alla formazione di quadri altamente qualificati, queste nuove vie dovranno porre esigenze intellettuali e specifiche di alto livello.

La CDPE raccomanda ai cantoni di prestare una particolare attenzione alla qualità della formazione che prepara alla maturità professionale.

4. Se, per garantire un alto livello di formazione non si possono evitare limitazioni dell'accesso all'università, come avviene attualmente per gli studi di medicina, bisognerà che queste siano limitate nel tempo e coordinate sul piano svizzero.

Con la ripartizione degli studenti si dovrà garantire anche una ripartizione dei posti di studio a livello svizzero.

L'estensione ad altre discipline delle limitazioni d'accesso alle università dovrà in ogni caso essere discussa sul piano nazionale.

L'introduzione di queste limitazioni non deve servire da pretesto a una riduzione del numero dei posti di studio. La CDPE sostiene gli sforzi dei cantoni universitari per diminuire la durata degli studi.

5. Da anni i cantoni non universitari contribuiscono al finanziamento delle università. Per il prossimo periodo di finanziamento si esaminerà un aumento adeguato dei contributi. I contributi saranno stabiliti in funzione dei costi, più o meno elevati, causati dai diversi curricula.

Da tempo i contributi della Confederazione sono ritenuti insufficienti: non corrispondono all'incremento del numero degli studenti né dell'evoluzione degli impegni dell'università.

La Confederazione quindi è fermamente invitata ad affrontare i suoi obblighi finanziari e a partecipare al mantenimento del libero accesso alle università.

Dichiarazione rilasciata dall'Assemblea plenaria della CDPE tenutasi il 28 ottobre 1993 a Neuchâtel.

Palazzo Turconi a Mendrisio - Possibile sede dell'Accademia d'architettura.



## La realtà di essere genitori di figli preadolescenti

*Le riflessioni, gli esempi, le indicazioni che seguono scaturiscono da un'esperienza quasi decennale di incontri e serate con genitori.*

*Chi volesse avere un approccio più teorico e completo può fare ricorso alle numerose pubblicazioni sull'adolescenza apparse in questi ultimi anni; ma generalmente sono libri per «addetti ai lavori», pochi si indirizzano ai genitori con un linguaggio semplice e comprensibile, ancora meno sono quelli che sviluppano il tema della preadolescenza.*

*Alfredo Carlo Moro (l'autore di «Erode fra noi») in un articolo apparso su «Il bambino incompiuto 1/92» definisce la preadolescenza un'età sconosciuta, un'età negata, insistendo sul fatto che poniamo la nostra attenzione sui fenomeni fisiologici e abbandoniamo la comprensione di un ragazzo che sta cambiando in maniera totale.*

*Negli ultimi anni si è sviluppata l'offerta per i genitori della prima infanzia, anche perché – occorre dirlo chiaramente – papà e mamme sono stimolati a leggere dall'esperienza entusiasmante di vivere la crescita di un bambino, e quindi potenzialmente rappresentano un buon mercato.*

*Quando inizia l'adolescenza alcuni genitori hanno l'impressione che il loro compito sia finito, oppure che ci sia meno da fare «adesso è diventato grande...». Inoltre generalmente la prima adolescenza del figlio coincide con il pieno dell'età matura del genitore, con l'assunzione di responsabilità, con i maggiori impegni lavorativi, quindi con meno tempo per la famiglia.*

*Con i preadolescenti impostiamo troppo sovente un'azione pedagogica di tipo difensivo (cioè interveniamo solo con delle reazioni ai suoi comportamenti e non in modo propositivo) e di contenimento forzato della sua naturale aggressività; ne fanno stato i cliché che spesso sosteniamo: «sono violenti, maleducati, svogliati, prepotenti, disinteressati...». Gli stessi cliché li adoperiamo per la famiglia, «i genitori non sono più capaci di educare, lasciano fare tutto, ecc...» e anche per la scuola «i docenti non educano più, si disinter-*

*sano degli allievi, ecc...» Siamo alla continua ricerca dei colpevoli (TV, società dei consumi, scuola, casa, gruppi, amici,...).*

*E se cercassimo di capire meglio questi ragazzi? Non come categoria, ma come individui, uno completamente diverso dall'altro?*

### Una chiarificazione necessaria

Per chiarire a chi ci rivolgiamo e di chi parliamo è indispensabile una premessa di tipo teorico: l'adolescenza, considerata come profonda evoluzione, identificabile come la fase centrale dello sviluppo psicologico, si può suddividere in:

- la preadolescenza, che corrisponde in linea di massima alla pubertà, dura generalmente dagli undici-dodici anni ai quattordici-quindici ed è caratterizzata dagli elementi più problematici;
- l'adolescenza propriamente detta, ovvero la fase delle identificazioni, che dura dai quattordici-quindici anni ai diciassette-diciotto;
- la post-adolescenza, il periodo delle relazioni, che dura dai diciassette-diciotto anni sino al ventesimo anno e più ed è caratterizzata

Centro Svizzero di Calcolo Scientifico a Manno (CSCS).



dalla ricerca di un ruolo preciso nella società.

Il periodo dell'adolescenza si sta dilatando: verso il basso con l'anticipo della maturazione sessuale, verso l'alto se si considera come traguardo finale l'autonomia – anche economica – dalla famiglia.

Parleremo di rapporto tra genitori e figli preadolescenti, però si sa che i confini nelle relazioni sono molto ampi e dipendono da vari fattori, per cui il discorso può interessare anche le altre due fasi adolescenziali, sta a chi legge saper rapportarsi alla sua situazione.

Si deve ancora aggiungere che dobbiamo evitare tutte le generalizzazioni del tipo «i giovani d'oggi...», «i genitori moderni...», perché di fronte a noi abbiamo degli adolescenti e non l'adolescenza, abbiamo dei genitori e non la categoria dei genitori.

### Cresce il figlio, ma crescono anche i genitori

La preadolescenza considerata come un'esplosione del processo di crescita, con le repentine trasformazioni fisiologiche e morfologiche è senza ombra di dubbio uno dei periodi che più preoccupa i genitori.

Con i cambiamenti corporei viene meno uno dei punti fermi che hanno sostenuto il bambino, cioè una certa idea del proprio corpo e si modificano le abilità motorie che consentivano un controllo adeguato della realtà. Improvvisamente tutto cambia, il corpo sfugge al controllo e in un certo senso anche la realtà sembra divenire incontrollabile. Il preadolescente si sente maldestro in un corpo che non conosce, si sente brutto e incapace.

Le domande fondamentali che si pone sono: «Chi sono? Cosa sono? Cosa diventerò?».

Dall'altra parte anche i genitori si trovano di fronte a questi cambiamenti repentini inconsueti e si domandano «Ma chi è mio figlio? Cosa sta capitando in lui?».

Si accorgono che non possono più utilizzare i sistemi di quando era bambino. Questo lo sapevano, lo avevano letto o sentito, ma non lo avevano ancora vissuto con tutte le implicazioni emotive che derivano dall'essere di fronte a un figlio che sta cominciando la strada che lo porterà al distacco dalla famiglia.

Un ciclo di vita della famiglia si chiude, un altro si apre e come per tutti i

passaggi da un ciclo all'altro c'è un adattamento da fare, un nuovo equilibrio da cercare.

Crescere significa ricercare una propria collocazione nel sistema familiare. Per tutta la famiglia quindi, la presenza di una preadolescente significa rivedere le regole, rinegoziare continuamente gli equilibri, fare il posto a una persona che viene avanti spingendo a gomitate.

Ogni adolescente ha il suo ritmo, vive le situazioni con una sua propria intensità, presenta caratteristiche sue proprie, irripetibili e diverse e mutabili rapidamente. Lo sviluppo segue il più delle volte percorsi propri e contorti.

Ogni genitore risponde alle sollecitazioni che gli provengono dal figlio (o dalla figlia: i problemi in sostanza non cambiano, assumono altri aspetti) in relazione al suo vissuto, alle sue esperienze, alla sua realtà di coppia.

L'adolescenza impone una crescita comune perché il difficile cammino verso l'autonomia non investe solo i figli, ma anche i genitori che a poco a poco devono prepararsi a ritornare a vivere da soli. Devono quindi essere inventate nuove strategie, nuovi linguaggi, nuovi «mezzi di comunicazione».

Per questo siamo del parere che nel limite del possibile è meglio cercare di lavorare con piccoli gruppi nei quali siano presenti genitori e figli.

Per migliorare il rapporto genitori-figli non si possono dare ricette, possiamo solo fornire strumenti per capire, indicazioni per fare delle scelte, esempi ai quali confrontarsi, motivi per pensare e riflettere.

Abbandonare la forma delle conferenze? E' auspicabile, forse anche necessario se ci basiamo sull'affermazione di una mamma che ci ha detto: «Stasera non volevo venire perché pensavo fosse la solita conferenza, invece adesso sono contenta...».

### **Gli incontri con i genitori: i risultati di un'esperienza**

Da più anni con Patrizio Broggi, direttore del Servizio tossicodipendenze di Comunità familiare, siamo chiamati nei centri di scuola media a parlare ai genitori delle droghe e della prevenzione delle tossicodipendenze. Dopo un periodo durante il quale applicavamo il metodo tradizionale della conferenza con domande finali e dopo alcune interessanti esperienze fatte con gruppi di genito-



Supercomputer NEC SX-3, il computer più potente d'Europa, Centro Svizzero di Calcolo Scientifico a Manno.

ri in Mesolcina, a Riva San Vitale e alla scuola media di Biasca, ci siamo convinti che dovevamo cercare altre impostazioni sia per il contenuto che per il metodo.

Oggi non parliamo più di droghe, ma impostiamo gli incontri sulla comunicazione tra genitori e figli, persuasi che la chiusura del canale comunicativo spinge il ragazzo a cercare di esprimere il suo disagio, la sua ansia, le sue paure con altri metodi e che la droga rappresenta l'ultima risorsa per il giovane per cercare di dire che sta male e che ha bisogno di qualcuno.

Per la scelta del metodo ci basiamo sulla convinzione che alla fine di una serata o di un corso risulta più importante per il genitore ciò che lui ha pensato o detto o quello che un altro genitore presente ha espresso rispetto a quanto diciamo noi come «conferenzieri».

Nelle serate dove sono presenti genitori e figli cerchiamo di fare scoprire ai partecipanti che si può parlare dei problemi che preoccupano i ragazzi, problemi che rivestono per i giovani una grossa importanza e che spesso i genitori non affrontano o per paura di rimettere in discussione le certezze che sono state costruite con il tempo o per un senso di inadeguatezza verso le nuove generazioni.

Il nostro ruolo non è più quello dello specialista che «spezza il pane della scienza con parole più o meno com-

prendibili», ma quello della persona che è confrontata giornalmente con i problemi della prevenzione e della terapia, che fornisce impulsi e incanalata la discussione e non fornisce ricette più o meno utilizzabili.

Durante questi incontri si cerca di favorire la discussione e lo scambio di esperienze e di idee tra i genitori stessi per dimostrare praticamente che i problemi sono analoghi e che parlando si possono fare dei confronti e trarre delle proprie soluzioni. Nella nostra realtà diventa sempre più importante imparare ad accorgersi che attorno a noi esistono persone con le quali si possono avere degli scambi e che possono offrirci degli aiuti, perché l'isolamento nel quale parecchie famiglie vivono, la mancanza di solidarietà e di attenzione all'altro - «la cultura del pianerottolo», come è stata definita ultimamente in una conferenza sull'educazione alla interculturalità - stanno alla base del disagio di molti giovani.

Come esempio degli obiettivi che ci prefiggiamo voglio riportare due affermazioni di una mamma e di un papà che sono state fatte alla fine delle serate quando assieme si fa la valutazione: «stasera me ne vado con più problemi di quelli che avevo venendo qui, ma almeno adesso li conosco». «Non pensavo che ragazzi di quarta media sapessero ragionare così, anche mio figlio sa parlare, e bene». Due scoperte importanti.

L'adolescenza per i genitori deve essere sempre una continua scoperta e non un problema che deve essere giornalmente e incessantemente risolto.

Su questo messaggio positivo, che racchiude la comunicazione che ogni genitore ha le capacità per affrontare l'adolescenza dei figli, potenzialità che devono essere risvegliate, sostenute e rafforzate, è basato il nostro lavoro con le famiglie.

### Famiglia in crisi, ma è davvero crisi?

Per cercare di inquadrare la relazione genitori-figli dobbiamo soffermarci su qualche riflessione sulla situazione della famiglia. Da più parti si legge e si sente dire che oggi la famiglia è in crisi. Personalmente ritengo che la realtà sia un'altra, più complessa e più difficile da capire e mi trovo consenziente la teoria che da più parti oggi viene espressa che è necessario mettere in relazione le condizioni della famiglia alle mutate realtà, abbandonando il confronto con le situazioni dei decenni precedenti, perché la famiglia risente e reagisce ai mutamenti sociali più di ogni altra istituzione.

Ursula Nuber in un articolo apparso su *Psicologia contemporanea* Nov.-Dic. 1993 dal titolo «Il mito della famiglia ideale», ricollegandosi a recenti studi afferma che l'immagine che noi oggi abbiamo della famiglia, e sulla quale basiamo il giudizio della crisi, è sbagliata perché il modello a cui ci riferiamo è quello della famiglia degli anni cinquanta e sessanta, un periodo ritenuto anomalo nella storia della famiglia in quanto analoghe situazioni non si ritrovano nei decenni e nei secoli precedenti.

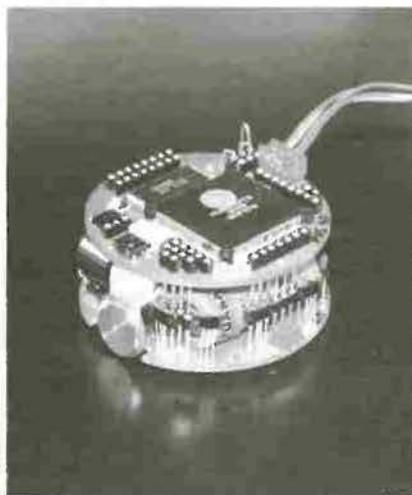
Infatti se cerchiamo di sintetizzare la situazione della famiglia patriarcale, cercando di riassumere alcune caratteristiche che la distinguono dalla famiglia odierna, ne risulta un'immagine contraria a quella così felice che troppo spesso ci viene data:

- la famiglia era un'unità di produzione, per cui l'unione era indispensabile alla sopravvivenza dei membri. La durata del lavoro - compresi le donne e i bambini - era in media di 14 ore al giorno, ciò che lasciava poco spazio agli scambi e alle relazioni.
- Il numero dei matrimoni era molto minore a quello odierno. Il matrimonio era una caratteristica delle

classi alte e della borghesia, inteso a cementare o a tramandare beni economici. Un divorzio era una rottura inaccettabile perché poteva mettere in serio pericolo la stabilità economica della parentela.

- La durata di un matrimonio era limitata per l'alta percentuale di mamme che morivano di parto e per la durata della vita, da cui risultava un alto numero di vedovi e di vedove. Verso la fine del secolo scorso un terzo dei matrimoni finiva al più tardi entro 20 anni per la morte di un coniuge.

Se a queste situazioni aggiungiamo il dato derivante dalla forzata emigrazione annuale o definitiva che colpiva le famiglie povere, vediamo subito che le famiglie rette da un genitore solo erano sicuramente di numero superiore alle attuali.



Il robot «Khepera», sviluppato al Politecnico di Losanna, collegato ai computer dell'ID-SIA a Lugano (Istituto Dalle Molle di Studi sull'Intelligenza Artificiale), pianifica i suoi movimenti e apprende nuovi comportamenti.

### Alla ricerca di nuove risposte

Le due generazioni precedenti hanno vissuto due tipi diversi di adolescenza a seguito della diversa situazione socioeconomica, le persone sui sessanta-settant'anni (i nonni) erano adolescenti in tempo di guerra o nel primo dopoguerra, quelli sui quaranta-cinquanta (i genitori) hanno vissuto le modifiche del 68, una fase di cambiamenti e di mobilitazione, di speranze andate in fumo, ma soprattutto da noi hanno sperimentato gli effetti della crisi del petrolio che ha tolto l'illusione che il benessere potesse durare per sempre.

A ciò dobbiamo aggiungere che negli ultimi decenni è mutato il modello educativo di famiglia, non ancora sostituito da qualcosa di stabile e sperimentato.

La famiglia si è trovata a dover rispondere in fretta e senza appoggi a problemi nuovi: la modifica dei ruoli tra padre e madre, il lavoro della madre, il prolungamento dell'adolescenza, la disoccupazione, la necessità di gestire il tempo libero, la ristrettezza delle abitazioni, le difficoltà economiche, le aumentate richieste della scuola e della formazione, ecc...

Non potendo utilizzare il modello sperimentato nella propria famiglia, inadeguato alla realtà odierna, non potendo riferirsi alle proprie esperienze, troppo lontane dal contesto odierno, la maggior parte dei genitori si è trovata impreparata e sola di fronte a una nuova realtà.

Se a questo aggiungiamo che gli unici modelli che gli vengono presentati sono quelli della pubblicità, che non hanno riscontro nella realtà e che provocano un senso di inadeguatezza, riusciamo a capire le difficoltà che i genitori incontrano nel trovare il proprio posto e nell'assolvere ai propri compiti.

Di conseguenza abbiamo genitori (adulti) insicuri, disorientati che si sentono in difficoltà nel proporre dei valori e nel trasmettere progetti di vita.

Oltre alla mancanza di modelli di riferimento la famiglia deve affrontare altri grossi problemi, il principale è la solitudine nella quale troppe famiglie vivono. Solitudine favorita dalle migrazioni interne, dall'emigrazione, dalla lontananza delle famiglie d'origine, dalla presenza di ceppi culturali ed etnici diversi, in poche parole la mancanza di radici e la presenza di un contesto (vedi ad esempio l'assenza quasi totale di spazi comuni e per l'incontro) che non favorisce l'instaurarsi di relazioni.

Dobbiamo inoltre accettare che oggi ci sono diverse forme di famiglia (vedi Carta delle Famiglie di Pro Famiglia) e che ognuna ha in sé potenzialità che devono essere sostenute e sviluppate. Per formulare un giudizio su queste diverse forme di famiglia riprendo un'affermazione di R.H. Shaffer da «... und was geschicht mit den Kindern?», ed. Huber Berna/Göttingen 1992: «non conta il fatto che i bambini crescano in un nucleo «regolare», ma è invece decisi-

va, come dimostrano tutte le ricerche, la **qualità dei rapporti familiari**».

Abbandoniamo quindi i discorsi sulla crisi della famiglia o sulla presunta inadeguatezza dei genitori d'oggi, cerchiamo invece di inquadrare il problema nell'ambito di situazioni mutate e che mutano continuamente.

## Capire l'adolescenza

### Le difficoltà tra genitori e figli adolescenti ci sono sempre state

Negli incontri con i genitori faccio sempre un'affermazione molto semplice, chiara, che lascia il segno: «Occorre subito affermare che il genitore normale dell'adolescente normale si trova con frequenza nella fase opposta di quella voluta dall'adolescente».

Questo non serve solo a sdrammatizzare le situazioni, ma viene dato un messaggio rassicurante sull'inevitabilità del conflitto, anzi si afferma che i disaccordi genitori-figli adolescenti sono indispensabili all'evoluzione del ragazzo e quindi sono anche auspicabili.

Il tema della prima serata di un corso che offriamo ai genitori è «Noi e la nostra adolescenza». La conclusione alla quale arrivano i partecipanti sembra ovvia, ma nella sua «normalità» diventa una scoperta importante: «In fondo i nostri figli stanno vivendo ciò che abbiamo vissuto noi con i nostri genitori, anche noi volemmo ribellarci, avevamo difficoltà a spiegare cosa sentivamo e cosa volevamo, anche noi passavamo da momenti di entusiasmo a momenti di rabbia».

Riuscire a capire che l'adolescenza non è stata neanche per noi «l'età felice», come cerchiamo di ricordarcela o come ce la immaginiamo se non andiamo indietro con i ricordi, è un punto di partenza importante per cominciare a cercare di capire i fenomeni dell'adolescenza, una delle più ricche e dinamiche fasi dello sviluppo che porta con sé più modifiche di quante non ne produca il resto della vita, un periodo di complete trasformazioni, un'autentica rivoluzione.

Ancora più importante del cercare di capire l'adolescenza è lo sforzo per capire il proprio figlio adolescente, evitando confronti perché ognuno, come già detto, vive questo periodo in modo del tutto personale.

### Da una parte un adulto sicuro, dall'altra un adolescente che lotta per la crescita

La preadolescenza è un continuo confronto di ambivalenze.

Il genitore non riesce ancora a staccarsi dall'immagine del bambino, mentre nel preadolescente si fa sempre più forte il rifiuto per tutto quanto è legato all'infanzia. Per il genitore il figlio è già grande quando vuole da lui qualcosa; è ancora piccolo quando deve rispondere a una richiesta del figlio, che lui considera inadeguata per la sua età. Tipico l'esempio di quando il padre o la madre dicono «Adesso sei grande, quindi devi fare da solo» e dopo pochi minuti alla domanda del figlio di star fuori fino a tardi la sera rispondono: «Sei ancora troppo piccolo, diventa grande che poi vedremo».

D'altra parte anche il figlio ha atteggiamenti ambivalenti; si sente grande quando chiede un suo spazio autonomo, ridiventa piccolo ricorrendo ai genitori quando di fronte a una difficoltà, a una paura rimette in atto gli schemi che nell'infanzia erano risultati paganti.

Nella relazione tra il genitore e il bambino i rapporti sono chiari, le aspettative reciproche sono sicure, si sa chi comanda. Nel rapporto genitori figli preadolescenti da una parte c'è una persona stabile nel mondo, dall'altra un giovane che si trova davanti al mondo, da una parte una per-

sona che ha trovato una sua strada, o almeno lo pensa, dall'altra un'altra che è continuamente alla ricerca e che lotta per la crescita. Ne risulta per l'adulto una difficoltà costante a capire i significati, spesso ambivalenti dei comportamenti adolescenziali.

Nel processo di distacco dai genitori rientra anche tutta la problematica fondamentale del processo edipico. Non ritengo di affrontare la tematica in questa sede, ma basti comunque ricordare che la perdita degli oggetti d'amore dell'infanzia è temuta e desiderata dall'adolescente, produce in lui sentimenti di colpa e spinte verso atteggiamenti estremistici al fine di facilitare la separazione. Da questa situazione nascono nel preadolescente atteggiamenti di sfida e di rivolta e contemporaneamente di estrema dipendenza dai genitori.

Così per il preadolescente è un continuo oscillare tra il sistema-famiglia e il sistema-società. Fa fatica ad abbandonare il primo, ma sa che se vuole crescere deve andare verso il secondo.

### Il preadolescente e il suo bisogno dei genitori

Abbiamo posto la domanda a un gruppo di genitori «cosa pensate che i figli richiedano da voi?» e abbiamo chiesto di rispondere con una parola sola. Oltre a concetti tipo appoggio, sostegno sono uscite altre interessanti definizioni quali: incoraggiamen-

Conservatorio Internazionale di Scienze Audiovisive a Lugano (CISA).



to, presenza, ascolto, consiglio, tanto e di tutto, soldi, tranquillità, sicurezza, ecc...

E i ragazzi cosa rispondono?

Il preadolescente non vuole persone rigide, perché lo costringono alla ribellione, ma non vuole neanche persone indulgenti, che non gli danno punti di riferimento e fanno crescere il lui l'ansia e l'angoscia, nè tantomeno persone incoerenti che lo rendono insicuro.

E' fuori di dubbio che chiede tanto, «tanto di tutto» come ha detto bene un genitore.

Il fatto che il preadolescente debba separarsi dai genitori interiorizzati nella prima infanzia, non significa che non abbia bisogno di loro. Al contrario li ricerca, ne ha estremo bisogno, ma non vuole ammetterlo perché sarebbe come ridiventare bambino.

Dobbiamo anche sottolineare che in una parte di giovani oggi è in atto una riscoperta della famiglia basata in particolare sulla necessità di avere relazioni solidali e durature come risposta a una realtà caratterizzata da relazioni sociali sempre più deboli. La famiglia viene ricercata come il luogo privilegiato per l'espressione delle emozioni e dei sentimenti profondi e intensi in una società che raramente permette di esternare i propri turbamenti.

A conferma di quanto detto ricordiamo che dalla ricerca promossa alcuni anni fa sugli allievi di scuola media risultava chiaramente che al primo posto dei loro interessi c'è la famiglia. Questo dato emerge in ricerche analoghe effettuate in vari paesi.

Scoprire che i propri figli hanno ancora bisogno di noi, nel momento in cui abbiamo l'impressione che rifiutino tutto quanto proponiamo, è una riflessione che fa bene ai genitori, dà loro la spinta per cercare di capire e per «vivere» l'adolescenza del figlio.

### Che cosa fare?

«E' necessario aiutare i genitori a comprendere l'adolescente anziché insegnare loro regole specifiche e modi di reagire». (Josselyne - L'adolescenza - Edizioni di Psicologia contemporanea).

Spesso i genitori ci pongono la domanda: «Ma come e cosa dobbiamo rispondere?»

Durante una serata l'amico conferenziere uscì con un esempio personale molto significativo:

– I nonni avevano chiesto a mia figlia preadolescente se voleva andare in vacanza una settimana con loro e lei pensò bene di girare la domanda a me. Sapevo che se rispondevo di sì, la reazione sarebbe stata: «Ecco appena potete vi liberate della mia presenza». Se rispondevo di no sarebbe venuta un'affermazione del tipo: «Ecco tanto d'una volta che posso andare per conto mio, voi non mi volete». Potevo anche dirle che era grande e che poteva adesso decidere da sola. Ci sarebbe stata sicuramente la risposta: «Basta caricare le responsabilità



Alle pagine 12 e 13:  
Centro seminariale Monte Verità di Ascona.  
Foto: Marco d'Anna.

su di me, da voi non ho mai niente». Generalmente il genitore di un preadolescente si trova in questa situazione.

Il preadolescente cerca una risposta, qualsiasi, non importa se giusta o sbagliata, perché la risposta gli dà la conferma che è ascoltato.

Manda dei segnali di richiesta, di tutti i tipi, occorre imparare a decodificarli perché ogni ragazzo ha il suo codice per comunicarci che non sta bene, che ha bisogno di noi. Anche se non riusciamo a capire ciò che vuol dirci, la risposta che sempre come adulti dobbiamo dare è «Ti abbiamo sentito, siamo disposti ad ascoltarti». Spesso questo segnale rassicurante è sufficiente per risolvere una situazione.

### La comunicazione

Spesso e da più parti i genitori vengono invitati a dialogare di più con i figli. Chi ha figli preadolescenti sa benissimo che non è facile, sa cosa significano i lunghi silenzi, le risposte a monosillabi, il chiudersi in camera per ore, il non voler rispondere alle domande.

Per il ragazzo di questa età è difficile comunicare direttamente con gli adulti, fa fatica a trovare le parole guardando in faccia o essendo guardato. Ciò fa parte del suo essere in mutazione. Non riesce ad esprimere con parole le sensazioni interne per lui nuove e mai conosciute.

I genitori devono comprendere e capire che nel dialogo con i figli di questa età non è il numero delle parole che conta, ma la loro disponibilità all'ascolto. Più che parlare, come detto sopra, si deve dare il messaggio al figlio che si è pronti a prestare attenzione.

Un ragazzo raccontava di aver fatto una passeggiata con suo papà e di aver fatto con lui una lunga e bella chiacchierata. Il padre invece era deluso perché avevano camminato per due ore, uno davanti e l'altro dietro, senza proferire parola, tranne qualche monosillabo. Il figlio aveva capito che il padre gli aveva dedicato del tempo, per lui era stato un momento privilegiato, un lungo e prezioso dialogo silenzioso.

Nel preadolescente emerge un intimo bisogno di discutere alla pari e di capire il perché delle affermazioni che gli vengono rivolte. Non è più dipendente dall'adulto per quanto riguarda l'esame dei fatti e le rappresentazioni delle cose. Non accetta più incondizionatamente e nello stesso tempo cerca di difendere le sue tesi per poter convincere sé stesso che anche sul piano del pensiero sta evolvendo in una direzione sua personale.

Sono i classici scontri verbali tra genitori e figli. E non serve ai genitori fare leva sulla loro esperienza, il preadolescente ha bisogno di confrontarsi, di farsi delle idee sue perché mentre protesta a parole nello stesso tempo vuole essere consigliato. Importante che nella famiglia ci sia un clima di affetto – che non vuol dire un clima tranquillo, senza conflitti – che permetta un arricchimento reciproco di esperienze, anziché l'ambiente di una battaglia sempre in corso.

### **La coerenza: trasmettere dei valori e porre dei limiti**

Il mondo adulto invia continuamente messaggi ambivalenti all'adolescente. Prendiamo il tema fondamentale dei valori. Se affermiamo che il denaro non è la cosa più importante della vita siamo subito sconfessati dalla società dei consumi, se diciamo che per riuscire nella vita occorre essere sé stessi, vediamo che il messaggio pubblicitario comunica che invece si deve essere belli, con i capelli lunghi, la Ferrari, ecc...

Per i genitori si tratta di fare un grosso sforzo di coerenza e di evitare di cadere nell'ambivalenza se vogliono essere credibili di fronte ai figli. Purtroppo è una coerenza che può costare molto in termini di impegno costante e di autocontrollo. E' un comportamento che non può cominciare da un giorno all'altro, comincia da quando i figli sono piccoli, da quando ad es. insegnano loro che non si passa con il semaforo rosso, e poi lo facciamo giustificandoci che abbiamo fretta.

Se c'è uno sforzo continuo, trasparente, se comunichiamo all'adolescente le nostre difficoltà ad essere coerenti in una società contraddittoria e la necessità talvolta di scendere a dei compromessi, abbiamo buone possibilità che il figlio ci creda e ci segua sulla strada dei valori che proponiamo.

L'adolescente ha bisogno di avere dei limiti chiaramente determinati per poter sperimentare la sua libertà, altrimenti si sente insicuro. Spesso noi travestiamo la nostra incapacità di capire l'adolescente concedendogli ogni libertà con la scusa che deve imparare a vivere la sua vita. Questo è nient'altro che dimissionare dai nostri compiti. L'adolescente nella ricerca del suo IO ha bisogno di confrontarsi e di identificarsi ad adulti sicuri, avere una guida che lo sostenga di fronte alle nuove esperienze, avere qualcuno che sappia riconoscere i segni della crescente indipendenza e la incoraggi.

Si capisce molto bene perché per l'adolescente la famiglia ridiventa il punto più importante di riferimento, un luogo ristretto dove può sentirsi protetto e al sicuro.

### **Rendere più sicuri i genitori**

Il genitore del preadolescente deve essere un buon «incassatore», cioè deve sapere incassare i colpi, ma restare sempre in piedi senza sentirsi

disfatto, depresso o fallito perché il preadolescente si tranquillizza quando vede che l'adulto non si lascia sopraffare. Non deve mostrarsi indifferente, perché il preadolescente si arrabbia vedendo il muro di gomma eretto dai genitori che gli ribatte i suoi problemi.

Nello stesso tempo deve essere un buon «arbitro» perché deve cercare di contenere le azioni troppo violente. Il preadolescente ha difficoltà a individuare i suoi limiti, non li ha ancora sperimentati. Per cui ha bisogno che qualcuno glieli indichi, questo



qualcuno è soprattutto il genitore e poi le altre persone significative.

Nello stesso tempo deve assumere la funzione di protezione e di rifugio, cioè quella del porto durante la tempesta. Il preadolescente deve percepire che qualunque cosa accada lui ha qualcuno a cui riferirsi, qualcuno che lo può aiutare. Senza questo qualcuno può sentirsi perso, abbandonato. Occorre quindi aiutare i genitori ad assumere questi ruoli sostenendoli nel loro compito educativo. Hanno bisogno di essere appoggiati e non di essere indottrinati, hanno bisogno di trovarsi con altri genitori per capire che anche altre persone stanno vivendo la stessa situazione, devono convincersi e essere convinti che hanno in loro le forze, le competenze, le possibilità per far fronte all'adolescenza dei figli.

Però occorre assolutamente che ab-

biano qualcuno a cui rivolgersi quando hanno l'impressione di non farcela più, qualcuno che può aiutarli a vedere più chiaro e a trovare le loro risposte ai loro problemi.

E' indispensabile che vengano fornite delle indicazioni su punti di riferimento precisi, come il servizio di sostegno pedagogico, le antenne, i consultori familiari, perché come per il figlio preadolescente il sentirsi solo crea insicurezza, così per i genitori il non avere qualcuno a cui rivolgersi porta alla dimissione dai propri compiti.

### **Nei confronti dei giovani**

Diamo solo alcune indicazioni che possono servire come traccia per un'ulteriore approfondimento:

- impostare un'azione educativa tesa a rinforzare le capacità di scelta e di autonomia del giovane per permettergli di affrontare nel modo migliore le difficoltà;
- contribuire a formare delle personalità equilibrate e sicure sviluppando un'educazione all'autonomia improntata sull'apprendimento della capacità di scelta e di decisione;
- educare al bello e ad imparare a sopportare l'ansia e il dolore;
- favorire la vita comunitaria, di gruppo, promuovere l'incontro, la solidarietà e il dialogo fra i giovani;
- incoraggiare il figlio a prendere decisioni autonome, infondergli coraggio, amore per la vita, riporre fiducia in lui e poi saper tirarsi indietro al momento giusto.

Per essere attore, soggetto attivo della propria vita, il giovane ha bisogno di avere degli ideali, ha bisogno che la vita abbia un valore.

Vorrei chiudere con due citazioni, che mi stanno molto a cuore:

«Il compito principale, forse l'unico dei genitori (educatori) è quello di insegnare ai figli l'amore della vita. Il bambino che ha imparato la gioia di vivere, ha ricevuto il miglior vaccino contro i rischi di tossicodipendenza» da «Anche i nostri figli?», Vontobel/Baumann - Ed. Pro Juventute.

«L'adolescenza è sempre difficile, ma se i genitori e i figli hanno fiducia nella vita, tutto va sempre a posto». da «Adolescenza», Françoise Dolto - Ed. Mondadori.

**Giuseppe Pescia, direttore di Pro Juventute, Sezione della Svizzera italiana**

A cura del  
Dipartimento della Comunicazione

## «Antenna Sud»

Via dei Fiori 9 - 6600 Locarno/Muralto  
Tel. 093 33 81 34 - Fax 093 33 89 60



N. 9  
Giugno 1994

Supplemento di  
«SCUOLA TICINESE»

# Per un futuro sempre migliore



Huambo: bambini angolani nel centro ortopedico del CICR a Bomba Alta, in attesa di protezioni adeguate per poter ricuperare almeno parzialmente la mobilità. Foto Anne-Marie Grobet

La crudele realtà delle guerre fa pensare che le basi stesse del diritto umanitario siano minacciate. Caos e barbarie sono all'ordine del giorno. In un mondo sempre più segnato da massacri, persecuzioni, mancanza totale di dignità umana, le organizzazioni umanitarie devono poter contare sul sostegno della comunità internazionale per svolgere nel migliore dei modi la loro missione.

Con questo messaggio chiave, il presidente del Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR), dott. Cornelio Sommaruga, ha aperto la conferenza stampa promossa a Ginevra per la presentazione del rapporto d'attività 1993 dell'istituzione.

Mai come oggi, ha dichiarato Sommaruga, le azioni del CICR sono state messe in causa e le vittime così tra-

gicamente schernite. Affinché gli organismi umanitari siano in grado di svolgere in modo soddisfacente le loro attività, il Presidente del CICR ha lanciato un appello agli Stati, attraverso le Nazioni Unite, domandando loro di impegnarsi per ripristinare l'ordine pubblico. Ciò è indispensabile per garantire il rispetto del diritto internazionale umanitario ed è una condizione preliminare affinché le organizzazioni umanitarie possano assolvere i loro compiti.

Il presidente Sommaruga ha rinnovato il suo appello per la proibizione totale delle mine anti-uomo, ricordando i loro effetti devastanti, anche a guerra ultimata. Ha pure messo l'accento sulla problematica delle armi laser, o armi che accecano, tema che figura all'ordine del giorno delle se-

dute preliminari della Conferenza che esamina la Convenzione delle Nazioni Unite del 1980 sulle armi classiche, Conferenza prevista per l'anno prossimo.

Di fronte a catastrofi umane come quelle che affliggono il Ruanda o l'Afghanistan, dove la responsabilità degli Stati, compresa quella dei paesi occidentali, è direttamente in causa, è estremamente importante – ha aggiunto Sommaruga – adottare misure adeguate per una limitazione generale ed efficace del commercio di armi nelle zone conflittuali. Il Consiglio di sicurezza delle Nazioni Unite ha vietato il commercio d'armi in diversi paesi in guerra, ma gli sforzi per rendere operative le sue risoluzioni sono insufficienti. A questo proposito il Presidente del CICR ha lanciato un appello al Consiglio di sicurezza e ai governi, chiedendo loro di rendere più efficaci queste misure. Sempre ricordando il Consiglio di sicurezza, il dott. Sommaruga ha affrontato l'argomento dei criminali di guerra. Essi non dovrebbero più beneficiare dell'asilo in certi paesi – ha affermato – ma essere perseguiti secondo un codice penale internazionale. Questo soggetto è di competenza della Commissione di diritto internazionale, che attualmente lo sta esaminando. Il Consiglio di sicurezza ha un ruolo importante per l'elaborazione e la proposta di misure che dovrebbero essere adottate e rispettate dagli Stati.

Per quel che riguarda invece le vittime dei crimini di guerra, Cornelio Sommaruga ha precisato che la Conferenza internazionale per la protezione delle vittime di guerra, svoltasi l'anno scorso, avrà un seguito.

A conclusione della sua relazione, il Presidente del CICR si è soffermato sulla trasformazione radicale della situazione nel Sudafrica, definendola una speranza, un raggio di luce che filtra tra le oscure prospettive nel campo umanitario.

## Quo vadis, Ruanda?

**A colloquio con Paul Grossrieder, direttore aggiunto delle operazioni del CICR, reduce dal Ruanda alla fine di aprile**

*Una follia collettiva sta decimando una parte della popolazione ruandese. Vittima degli orrori, lontani geograficamente, ma non dalle nostre coscienze, la comunità minoritaria dei Tutsi, etnia massacrata sistematicamente da estremisti hutu. Forse mezzo milione di morti in due mesi e un fenomeno migratorio di eccezionali dimensioni, che causa gravi problemi di sopravvivenza. Gli interventi del Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR) per tentare di alleviare le sofferenze degli sfollati, perseguitati dalla minaccia dei massacri, si estendono a varie zone del paese. Una quarantina i delegati CICR impegnati sul terreno con compiti che spaziano dalla distribuzione di viveri e medicinali, all'evacuazione dei feriti e all'assistenza negli ospedali.*

Nel cuore dell'Africa sanguigna una profonda ferita. Il verde del «paese delle mille colline» si tinge ogni giorno di rosso, di orrore, di morte. La strage degli innocenti non dà segni di tregua. Due le etnie ruandesi a confronto: gli Hutu e i Tutsi. Vecchie rug-

gine che riaffiorano; odio non più controllabile, alimentato a suo tempo anche da una politica coloniale attuata fin dagli anni venti.

Già negli anni sessanta, prima che il Ruanda ottenesse l'indipendenza, acquisita nel luglio 1962, ci fu una vio-

lenta rivolta degli Hutu contro i Tutsi; gli Hutu diedero libero sfogo alla loro secolare frustrazione impossessandosi del potere. L'etnia minoritaria dei Tutsi (10-12% della popolazione) dominava infatti politicamente, socialmente ed economicamente i più numerosi Hutu.

Quei giorni segnarono l'inizio della dittatura hutu, che andrà intensificandosi negli anni settanta, quando, con un colpo di stato, il generale Habyarimana prese in mano le redini del paese. Un episodio legato al 1990, e firmato Fronte patriottico ruandese (FPR), porterà inevitabilmente ai fatti odierni. Il FPR invase infatti a sorpresa il paese facendo vacillare l'impero di Habyarimana che, nel 1993, aprì le porte della vita pubblica all'etnia tutsi. Una svolta non ben accolta da tutti, non certamente dal radicalismo hutu, nelle cui vene bolle il sangue della restaurazione. E la sete di potere degli squadroni della morte, gli odi tribali sapientemente coltivati scorrono ogni giorno sui nostri teleschermi a dar forma alla miseria morale dell'uomo. Nulla giustifica una simile carneficina, un simile genocidio; sullo scenario predomina la legge della giungla, espressione perfino irriverente verso gli animali, che si muovono su altri principi...

In Ruanda, su circa 7 milioni di abitanti, poco meno di un milione è o «era» Tutsi. Con lo sterminio in atto, probabilmente 500 mila morti in due mesi, prevalentemente dell'etnia minoritaria, e al ritmo frenetico con il quale vengono perpetrati i massacri, v'è da temere che, prima di quanto sia immaginabile pensare, i Tutsi sopravvissuti si potranno contare sul palmo della mano.

Come, con quali mezzi frenare questa violenza diabolica, cinica e selvaggia? Che cosa inventare per contenere queste atrocità?

Per Paul Grossrieder, direttore aggiunto delle operazioni del CICR, reduce a fine aprile da una missione in Ruanda, si tratta di un dramma spaventoso e per il momento senza grandi vie d'uscita.

«Si sente un senso d'impotenza di fronte a questa tragedia. Succedono cose - afferma Grossrieder - che non sono immaginabili, non sono credibili. Ci troviamo di fronte a una follia collettiva, molto difficile da argomentare razionalmente. Quale rappresentante del CICR ho parlato con

Cartina del Ruanda con i principali punti di riferimento in cui il CICR è attivo (20.4.94).



le autorità, evidenziando le atrocità alle quali ho assistito e chiedendo loro di intervenire rapidamente per metter fine ai massacri».

Il CICR, da parte sua, come può agire concretamente, al di là dei suoi interventi di carattere assistenziale già in atto?

«Non vedo soluzioni di pace a breve termine. Ci troviamo di fronte a una lotta irrazionale per il potere. Le autorità sono comunque responsabili del paese, e il CICR ha ricordato i loro doveri e le loro responsabilità».

La comunità internazionale potrebbe assumere un ruolo d'intermediario?

«Il Ruanda — precisa Grossrieder — ha destato per anni l'interesse di molte potenze, tra cui Francia, Belgio, Stati Uniti, Svizzera. La Svizzera si è interessata a questo paese e ha investito diversi milioni di franchi per la costruzione di strade e per progetti di sviluppo in generale.

Il CICR ha sensibilizzato i governi esteri affinché prendano misure adeguate per far cessare i massacri».

La situazione in Ruanda cominciò a degradarsi in modo tragicamente violento dopo il 6 aprile scorso, con l'uccisione dei presidenti del Ruanda e del Burundi. Il CICR era comunque già presente nel paese dagli inizi degli anni novanta, con una delegazione di oltre cinquanta espatriati. L'eco mediatica non risuonava come oggi, ma la situazione era di preallarme. All'epoca, il Ruanda era già confron-

Paul Grossrieder, braccio destro del direttore delle operazioni del CICR, Jean de Courten, con il quale pianifica l'indirizzo politico e operativo degli interventi CICR in tutto il mondo.



Ruanda 1993: immenso campo in cui sono raggruppati 80 mila sfollati assistiti dal CICR. Foto Thierry Gassmann.

tato con fenomeni migratori a causa del conflitto tra governo e opposizione, situazione che determinò grosse difficoltà di sopravvivenza per le popolazioni. Nel 1991, infatti, fuggirono a nord di Kigali (la capitale) 350 mila persone. Parallelamente ci fu un cessate il fuoco, che creò una zona cosiddetta smilitarizzata. Tutti gli sfollati di questa zona, circa un milione di persone, fuggirono al centro del Ruanda, dove si verificò una sproorzionata concentrazione di popolazioni su uno spazio esiguo, raggruppamento che determinò gravi problemi alimentari. Il CICR si occupò, e continua tuttora a occuparsi, della distribuzione di viveri agli sfollati.

La situazione si aggravò ulteriormente dall'ottobre 1993. In seguito infatti alle difficoltà in cui si trovava il Burundi, nazione confinante, si assistette allo spostamento massiccio di persone che dal Burundi si rifugiavano nel Ruanda meridionale. Dopo il mortale attentato ai due presidenti, questi sfollati, unitamente a quelli del nord e del sud, si misero nuovamente in cammino per sfuggire all'ondata di massacri immediatamente messa in atto, dopo il 6 aprile, da estremisti hutu contro la comunità minoritaria dei Tutsi. Vagano tuttora senza una meta precisa, in preda al panico, spinti dalla paura, dalla fame, dalla sete,

verso un destino che non è neanche più destino.

«Attualmente (ndr inizio maggio), — precisa Paul Grossrieder — la situazione che crea un numero altissimo di vittime è determinata dal massacro. Non si tratta dunque di una guerra classica, ma di un massacro sistematico di una comunità. La guerra esiste invece tra il FPR e l'esercito ruandese, ma finora non ha causato molte vittime; potrebbe comunque inasprirsi. Questa guerra è caratterizzata dall'avanzamento del FPR dal nord fino a Kigali (al centro del paese)».

Il CICR, il suo emblema vengono rispettati?

«Il CICR, grazie alla sua azione precedente ai massacri, è ben conosciuto, come pure è nota la Croce Rossa ruandese. L'emblema come tale viene rispettato, ma non è una garanzia assoluta. Inizialmente abbiamo avuto difficoltà a spostarci con i mezzi di soccorso e anche nell'evacuazione dei feriti. La situazione, ora, è sotto controllo e possiamo svolgere la nostra missione assistenziale. Gli aiuti (medicinali e viveri) vengono recapitati regolarmente. Per il momento, i nostri soccorsi sono essenzialmente circoscritti alle conseguenze dei massacri. Se la guerra classica diventasse più acuta, dovremmo certamente prevedere altri interventi.»

Intanto, puntualmente, ogni giorno, vengono commesse le peggiori estorsioni a scapito dei più elementari principi di umanità. Dal mese di maggio, in cui raccogliemmo le impressioni del nostro interlocutore, a oggi, la situazione ha avuto un'importante evoluzione-involuzione. Mentre l'elenco delle vittime si allunga di ora in ora, gli sforzi del CICR per alleviare le sofferenze del popolo ruandese non possono tuttavia cancellare il terrore nel quale vive il paese.

All'interno del Ruanda, il CICR sta soccorrendo 200 mila sfollati, mentre nella capitale, il personale medico del CICR continua a curare nel suo ospedale centinaia di feriti. Il CICR fornisce inoltre regolarmente materiale medico ai due nosocomi di Kigali. La sua assistenza si estende anche ai circa 5000 rifugiati nello stadio di Cyanguu, presso la frontiera con lo Zaire. Anche al nord, il CICR assiste circa 60 mila sfollati, che in maggio hanno beneficiato delle prime razioni di viveri (mais, olio, fagioli). Sempre in maggio, il CICR ha provveduto a distribuire alimenti in una regione situata tra Kigali e Gitarama, dove sono ammassate 50 mila persone. Ultimamente, gli interventi si sono estesi a sud-est del paese, a favore di un gruppo di 60 mila persone. Su richiesta del governo ruandese, il CICR ha pure aperto una sottodelegazione nel cen-

tro religioso di Kabgayi, creato da un vescovo svizzero, dove cinque delegati e un chirurgo assistono diverse centinaia di feriti ricoverati nell'ospedale del monastero.

L'effettivo del CICR in Ruanda è di una cinquantina di espatriati, sparsi su tutto il territorio, dove devono affrontare urgenze di vario tipo: anzitutto tentare di proteggere la vita di raggruppamenti di persone che fuggono dai massacri, in seguito rispondere ai bisogni di feriti e di ammalati, nonché organizzare le distribuzioni di viveri. Sussiste comunque un altro bisogno vitale da colmare: la fornitura d'acqua potabile.

Nell'intento di contenere gli insidiosi pericoli dovuti all'inquinamento, è stato inviato sul posto un gruppo di ingegneri del CICR, con il compito di ripristinare le varie stazioni di purificazione dell'acqua a Kigali e a Kabgayi.

Intanto la gente si disseta ai fiumi, dove galleggiano e scorrono con le acque migliaia di cadaveri...

Signor Grossrieder, lei ha alle spalle una ricca esperienza umana e professionale in Irak, Sudafrica, Angola, Territori occupati d'Israele; la si può definire una persona «collaudata» e capace di gestire le emozioni. Eppure parla del Ruanda con un coinvolgimento emotivo che sembra non ancora superato...

#### **Budget CICR per il Ruanda: oltre 100 milioni di franchi**

I drammatici avvenimenti che continuano a segnare la storia ruandese, paese in cui si contano da uno a due milioni di sfollati privi di ogni mezzo di sussistenza, hanno indotto il CICR a rivedere il suo budget. Al preventivo iniziale di 39 milioni previsto per quest'anno, sono stati ora aggiunti 65 milioni, somma che fa salire il nuovo budget a 104 milioni di franchi.

Il nuovo piano d'azione prevede un'assistenza alimentare a circa 750 mila sfollati, ossia 8000 tonnellate di viveri al mese.

Circa 100 mila famiglie riceveranno pure coperte, sapone, teloni per coprire i capanni e contenitori per l'acqua.

Verranno pure potenziate le infrastrutture mediche, al fine di poter rispondere ai bisogni di carattere sanitario di 750 mila sfollati.

Ruanda 1993: distribuzione di viveri da parte del CICR nei pressi di Gahini  
Foto Luc Chessex.



*«Quando provo a raccontare la mia esperienza in Ruanda, ho molte difficoltà. Penso sempre che non sia possibile una simile realtà, eppure l'ho vista. I massacri vengono commessi sotto i nostri occhi e se qualcuno volesse intromettersi, rischia la vita. La gente viene uccisa con coltelli e accette. Sequenze da film dell'orrore. Gli estremisti inseguono le loro prede che fuggono sotto il sole verso la morte e le uccidono sistematicamente. Praticamente non esiste lotta corpo a corpo e le vittime non hanno nulla per difendersi. Un delegato CICR a Butare è stato invece testimone di un massacro in piena notte, in un albergo, dove il personale e gli ospiti sono stati decimati.*

*La scenografia non è comunque di un paese veramente in guerra, almeno non nel periodo in cui ho vissuto questa drammatica esperienza, in aprile; non ci sono infatti edifici abbattuti o macerie; le case sono intatte; c'è un grande silenzio. Il punto focale è unicamente l'essere umano (uomini-donne-bambini-malati-anziani), sul quale si scatenano senza far rumore i fantasmi della morte».*

Sylva Nova

# La scuola come strumento di pace; gli incontri internazionali C.I.F.E.D.H.O.P.<sup>1)</sup> di formazione all'insegnamento dei diritti umani

## 1. Introduzione

Nell'ambito delle organizzazioni internazionali, l'E.I.P.<sup>1)</sup> sostiene lo sviluppo di una presa di coscienza del ruolo della scuola al servizio dell'umanità; in quanto bambine e bambini, oggi allievi delle nostre scuole, saranno domani i cittadini del mondo. Se essi avranno beneficiato di una educazione civica imperniata sulla pace e sui valori democratici, saranno più propensi a vivere in un mondo pacifico. Jacques Mühlethaler<sup>2)</sup> ha così definito i sei principi universali dell'educazione civica:

1. La scuola è al servizio dell'umanità.
2. La scuola apre a tutte le bambine e a tutti i bambini del mondo la strada della comprensione reciproca.
3. La scuola educa al rispetto della vita e degli esseri umani.
4. La scuola educa alla tolleranza, qualità che permette di accettare negli altri sentimenti e modi di pensare e di agire diversi dai propri.
5. La scuola sviluppa nel bambino il senso di responsabilità, uno dei più grandi privilegi dell'essere umano. Più cresce il progresso tecnologico e scientifico, più l'uomo deve sentirsi responsabile.
6. La scuola educa il bambino all'altruismo e alla solidarietà. Essa insegna pure che l'umanità potrà progredire solo attraverso lo sforzo personale e la collaborazione attiva di tutti.

**«Disarmare lo spirito per disarmare la mano».**

Facendosi promotrice di questi principi, dal 1967, l'E.I.P. si occupa dell'educazione ai diritti umani e dell'educazione alla pace.

Cosciente del ruolo centrale che può assumere la scuola in questo campo, l'E.I.P. contribuisce attivamente alla sensibilizzazione delle istituzioni scolastiche, delle autorità e dell'opinione pubblica.

Nel mondo intero sono molti gli operatori scolastici che si interessano

allo sviluppo di una coscienza planetaria nei loro allievi per una adeguata comprensione dei cambiamenti a livello mondiale.

Questa coscienza planetaria può essere più facilmente raggiunta con l'applicazione di una pedagogia adeguata, sin dalla più tenera età, coinvolgendo quindi anche il settore della scuola dell'infanzia. Allieve e allievi impareranno meglio a convivere con i cambiamenti che talvolta



Da: Universitas Friburgensis,  
Febbraio 2/1994.

sono portatori di speranza, altre volte sono invece impregnati di intolleranza e violenza. In tal caso risulta fondamentale il ruolo dell'educazione per aiutare allieve e allievi a superare queste difficoltà.

In tal senso si inseriscono a livello mondiale le azioni dell'E.I.P. e il suo appello alla costante vigilanza, laddove i diritti umani e la pace sono minacciati o compromessi. L'E.I.P., in qualità di organizzazione internazionale non governativa, invita i diversi ambiti scolastici a considerare l'educazione ai diritti umani e alla pace nelle attività educative proposte dai programmi, con la ferma volontà di far retrocedere le frontiere dell'esclusione e di partecipare attivamente al progresso del benessere del-

l'umanità su questa terra. In questo senso il lavoro dell'E.I.P. mira allo sviluppo di un atteggiamento, di capacità e di conoscenze nel rispetto e per la promozione dei diritti e delle libertà fondamentali; di conseguenza, come corollario, alla risoluzione non violenta dei conflitti. In questa prospettiva, l'E.I.P. promuove una scuola nel senso largo del termine, una scuola che sia laboratorio di idee e di esperienze finalizzate a una maggior giustizia e all'eguaglianza per tutti. Gli incontri svoltisi nel luglio '93 a Céligny (VD) hanno approfondito il tema dei diritti umani, della democrazia e dello sviluppo di uno spirito di cooperazione in un'ottica pedagogica interculturale.

Docenti, pedagogisti e ricercatori di una cinquantina di nazionalità hanno lavorato fianco a fianco, durante sette giornate, dalle quali sono state ricavate le proposte che seguono.

## 2. La cooperazione nell'educazione

*Proposte per un approccio interculturale dei diritti umani, del concetto di democrazia nella scuola e dello sviluppo dell'umanità nel quadro dell'anno internazionale delle popolazioni autoctone.*

Il 10 dicembre 1948 è stata varata a Parigi la Convenzione dei diritti dell'uomo. Quarantasei anni sono nel frattempo trascorsi, ma molto rimane ancora da svolgere, in quanto gli avvenimenti bellici, la disgregazione degli Stati causata dal tentativo di ridefinizione dei territori da parte di differenti etnie, non facilitano certamente una stabilizzazione del rispetto dei diritti umani a livello planetario.

Jacques Mühlethaler, presidente onorario e fondatore dell'E.I.P. e del C.I.F.E.D.H.O.P., ha sottolineato, nella giornata d'apertura dell'undicesima sessione, «come sia soprattutto in questi momenti della storia che emerge l'importanza dell'educazione delle generazioni future alla cooperazione e che occorre trasmettere un appello al rispetto dei diritti e dei doveri umani, contrastando i messaggi spesso violenti e provocatori di tensione, trasmessi dai mass media».

La scuola è troppo spesso vissuta come mezzo per apprendere a leggere, scrivere, calcolare e per la trasmissione di nozioni. Ma essa, come complemento del ruolo fundamenta-

le della famiglia, dovrà sempre di più assumere pure una funzione educativa, importante per lo sviluppo di valori sociali comuni, per poter far convivere gruppi diversi nella reciproca comprensione e nel dovuto rispetto. Questi valori al di sopra delle parti sono i diritti umani e i diritti del bambino, come pure i valori per una convivenza rispettosa delle razze, dei gruppi di appartenenza, del sesso, delle religioni e di tutte le minoranze esistenti. Questi principi ci aiutano a superare un problema di attualità nelle scuole, nelle istituzioni ed in generale nella società e cioè quello della violenza.

Tramite un'attenta progettazione, il sistema educativo (l'équipe pedagogica della scuola) può sviluppare delle proposte che potranno contribuire nel futuro a una società migliore, non solo dal punto di vista quantitativo, ma anche nel suo **Essere** e nella qualità delle proprie comunicazioni e relazioni.

Qui di seguito presenterò tre proposte esemplificative di quanto sviluppato nell'ambito del C.I.F.E.D.H.O.P. Per questioni di spazio e di tempo ho scelto di presentare solo tre esempi tra loro diversi e accomunati esclusivamente dal tema di fondo della sessione. Molte sono le altre possibili piste di lavoro adatte alla specifica problematica che si vuole affrontare, all'insegnamento praticato o all'età degli allievi. Nel panorama di esperienze viste c'è un aspetto che le ac-

comuna: sono tutte vissute, in ognuna vi è un coinvolgimento attivo degli allievi e dei docenti interessati, un coinvolgimento emozionale e psicologico che fa vivere quanto si vuole spiegare. Questo aspetto è fondamentale quando si vuole insegnare la cooperazione, la non violenza e i diritti umani in un'ottica interculturale.

## 2.1. Il Consiglio di cooperazione<sup>3)</sup>

Da circa dieci anni Danièle Jasmin sperimenta con crescente successo il Consiglio di cooperazione nella scuola primaria presso la quale lavora a Montreal. In questo Consiglio gli allievi e le allieve si riuniscono in cerchio con l'insegnante per gestire la vita di classe, le relazioni, il tempo, lo spazio, l'organizzazione del lavoro, le responsabilità, i progetti, ... Questo momento ha lo scopo di imparare ad analizzare, organizzare, prevedere e decidere, ricercando delle soluzioni efficaci. E' un organo dove ogni allievo ha il suo posto; sia l'individuo che il gruppo hanno la stessa importanza. In questo Consiglio si discutono argomenti sia di carattere affettivo che razionale.

L'obiettivo è che questo Consiglio divenga il luogo dove i bambini imparano i diritti collettivi ed individuali, coscienti delle responsabilità che questi diritti presuppongono. Il Consiglio è uno spazio dove quasi tutto ciò che succede in classe è sve-

lato: uno spazio per la soluzione dei conflitti e soprattutto un laboratorio per imparare a risolvere i conflitti con i quali i giovani saranno confrontati nella loro vita sociale e a trovare delle forme di cooperazione indispensabili per un proseguimento della vita sociale.

Il Consiglio di cooperazione, secondo l'esperienza maturata da Danièle Jasmin, si attua con una riunione settimanale all'interno della classe o in un altro luogo favorevole all'incontro circolare. A seconda dell'età degli allievi/e e dell'argomento trattato, esso si sviluppa su uno o due momenti di trenta-cinquanta minuti. L'attuazione di un Consiglio di cooperazione con la propria classe presuppone che il/la docente sappia trasmettere dei valori di riferimento quali la cooperazione, l'autonomia, la responsabilizzazione, la democrazia, la giustizia, il rispetto di sé e degli altri. Per poter trasmettere questi valori, l'insegnante deve però credere fermamente in essi, ma anche credere che:

- tutti gli allievi/e possono trovare delle soluzioni a dei problemi;
- gli allievi/e possono appropriarsi progressivamente di una parte del potere;
- i conflitti emergenti dalla vita comune del gruppo devono essere trattati e non proibiti, rimossi od occultati.

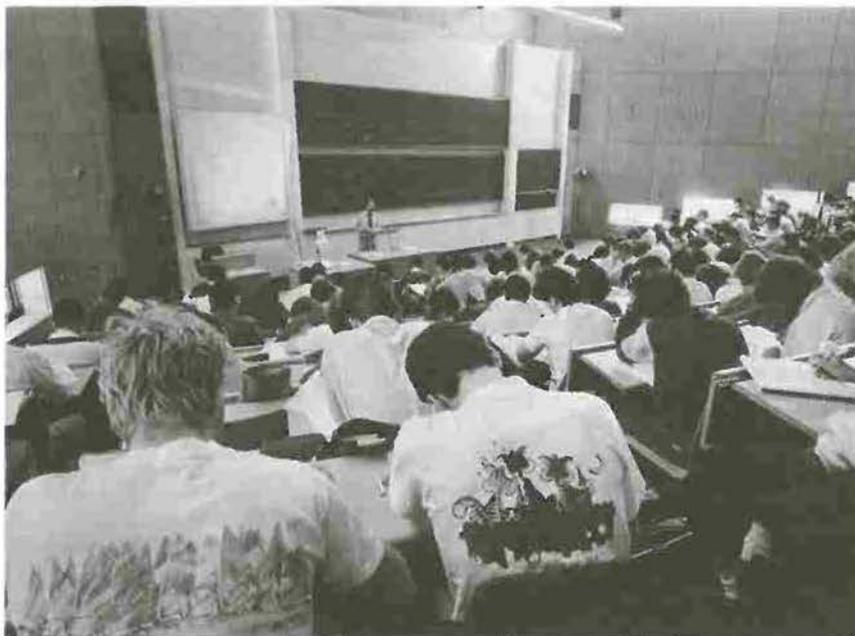
Per poter attuare quanto sopra esposto vi sono comunque delle condizioni; infatti il Consiglio di cooperazione potrà funzionare in modo soddisfacente solo se l'insegnante:

- è cosciente del suo potere e ne vuole condividere una parte con gli allievi e allieve nel rispetto dei rispettivi ruoli;
- vuole modificare le relazioni tra gli allievi, ma anche tra sé e gli allievi/e;
- è pronto/a a ricevere e a dare delle retroazioni;
- ha l'appoggio o perlomeno l'accordo della direzione e/o dell'istituzione;
- beneficia di un supporto e del confronto con un/a collega.

Dai presupposti necessari si desume quanto sia importante il ruolo dell'insegnante che assume una funzione di animatore per costantemente chiarire, controllare e facilitare le relazioni e la cooperazione. Gli è di fatto richiesta un'attenzione particolare sui seguenti aspetti:

- essere flessibile e comprensivo sui

Da: Uni Lausanne, N° 58. Foto J.-Ph. Daulte.



contenuti, ma contemporaneamente rigoroso e direttivo sulla struttura;

- dimostrare di saper gestire la situazione e avere il potere datogli dal suo ruolo, in modo che i bambini non siano insicuri e comprendano che potranno condividere una parte di questo potere;
- saper condividere i propri valori e se necessario imporre i valori del Consiglio di cooperazione;
- saper essere garante delle decisioni del gruppo, vegliare al loro rispetto e al loro cambiamento se la situazione lo richiede;
- essere pienamente cosciente che si è responsabili del clima nel gruppo e assumersi esplicitamente i ruoli di presidente e segretario del Consiglio.

Il Consiglio di cooperazione può essere promosso sin dall'inizio dell'anno scolastico; motivando i bambini, per esempio, quando si tratta di organizzare i posti nella classe o di decidere dove riporre determinati oggetti. Il Consiglio si avvarrà inoltre di alcuni strumenti, quali il giornale murale, il quaderno del Consiglio, l'ordine del giorno, le parole chiave. Tutti strumenti che portano anche a un maggiore apprendimento linguistico, che favoriscono l'ascolto, la presa di parola in gruppo, la capacità di argomentare, di sintetizzare, di esprimere un'opinione, un giudizio,... Molto ancora ci sarebbe da dire su questa esperienza stimolante ed efficace, seppur non esente da limiti se qualcuno fosse interessato si potrebbe sviluppare il tema e magari dare avvio a un progetto. In tal senso rilevo come il Consiglio di cooperazione risponda a pieno titolo a quanto proposto da pag. 6 a pag. 8 (impostazione pedagogica della scuola) dei programmi per la scuola elementare approvati il 22.5.1984.

## 2.2. «Drama»<sup>4)</sup>, una tecnica per vivere e capire una situazione di discriminazione

«Drama» è un metodo pedagogico avente come obiettivo la scoperta del proprio potenziale (aiuta ad accrescere la stima di sé), delle proprie conoscenze e capacità attraverso una pratica collettiva di natura artistica o ludica.

Tramite le proprie sensazioni e i propri sentimenti vissuti in un gioco codificato, il «drama» porta a scoperte



Da: Perspektiven Nr. 4, 1992. Università di Zurigo.

in campo istruttivo (lingua, storia, geografia,...), sociale (valutazione, ascolto, presa di parola, vita in gruppo,... e culturale<sup>5)</sup>).

«Drama» serve per far vivere e a far capire all'individuo che vi partecipa una particolare situazione che nel nostro caso è la discriminazione, ma può anche essere un'altra esperienza relativa all'essere. Con questa tecnica si aiuta l'allievo/a a capire una comunicazione di empatia, di emozio-

ni, di problematiche, di riflessioni, di cambiamenti,...

Questa tecnica è pedagogica e non vuole perciò essere né uno psicodramma né una forma di gioco di ruolo. Prima di iniziare l'attività vera e propria, l'animatore stabilisce le regole del gruppo che possono essere discusse. Queste regole devono tener conto in particolar modo dell'età degli allievi e del loro vissuto.

A titolo di esempio presento qui di se-

guito una possibile applicazione che abbiamo sperimentato lo scorso mese di luglio con Christian Staquet e Michel Bastien.

Ricordiamo innanzitutto che il «Drama» presuppone un coinvolgimento dell'insegnante («enseignant-enseignant»). Egli deve avere la capacità di astrarsi dal suo ruolo di responsabile e di «indossare» la rappresentazione che vuole mettere in atto con il «Drama». In questo modo è veramente messa alla prova la competenza nel condurre il gioco, nel senso della relazione pedagogica e non nel senso di una prestazione come attore.

Il «Drama» sarà operativo ed avrà successo solo se sarà utilizzato in un contesto coerente con gli obiettivi e gli interrogativi che l'insegnante sta affrontando in quel periodo. L'insegnante che volesse realizzare questo lavoro deve avere un alto grado di coscienza delle sue implicazioni e possedere alcune competenze e strategie che in questo testo non ci è possibile approfondire. Per chi fosse interessato propongo una bibliografia essenziale<sup>6)</sup>.

A titolo di esempio, descrivo ora l'applicazione del «Drama» attraverso lo «scanno degli accusati» che ho potuto sperimentare personalmente.

In un primo momento il gruppo di allievi o di adulti visiona una serie di fotografie. Ogni allievo ne sceglie una che secondo lui rappresenta una situazione di discriminazione. Allieve e allievi devono successivamente situare nella fotografia un personaggio discriminato, attribuirgli un nome, un'età, un luogo e una storia. Successivamente si chiede loro di immedesimarsi in esso e su richiesta degli altri componenti del gruppo rispondere a domande rivolte al personaggio rappresentato. Poi il gruppo propone ad alcuni componenti di sedersi sullo scanno. Qui comincia la fase centrale. L'obiettivo è quello di chiarire le motivazioni del personaggio e il suo carattere, scoprire come l'avvenimento influenza l'atteggiamento, incoraggiare una conoscenza riflessiva e analitica del comportamento umano. Tutto questo si sviluppa grazie alle domande poste dagli altri allievi a colui che è seduto sullo scanno, ma soprattutto grazie alla discussione-analisi che ne segue, dove si parla delle sensazioni e delle emozioni vissute, che aiutano veramente gli allievi a capire le discriminazioni, perché vissute attraverso il personaggio nel quale ci si è immedesimati.

In conclusione cito, a titolo esemplificativo, alcune delle esperienze che abbiamo vissuto con lo scanno: discriminazione per un handicap, differenze di culture e razzismo, intolleranza verso altri allievi considerati diversi, violenza in generale, storia di popoli, differenza linguistica, discriminazione nella valutazione scolastica, successo/insuccesso scolastico, discriminazione di sesso,...

### **2.3. Gli scambi scolastici: dalla corrispondenza epistolare alla cooperazione interculturale**

Paula, docente di scuola secondaria in Angola, insegna Portoghese (L1) e Francese (L2) ad una classe di oltre novanta allievi dai nove ai dodici anni. Vive nella capitale Luanda che risente ancora della guerra civile che ha dilaniato il paese per sedici anni<sup>7)</sup>, a oltre due anni dall'accordo di pace firmato nel maggio del 1992 tra Governo e il Movimento d'opposizione armata guidato da Jonas Savimbi. Tutte le sere vi è il coprifuoco, l'elettricità scarseggia al punto tale che, in città, è ripartita a turno nei vari quartieri. Le scuole sono spesso sprovviste di materiale, ma docenti e allievi hanno comunque una gran voglia di produrre ed imparare, ma soprattutto di scoprire la vera democrazia, i valori della cooperazione e i diritti umani. Desiderano conoscere altre realtà e altri sistemi che non siano però i messaggi televisivi proposti dai canali via satellite che giungono fin laggiù trasmettendo pubblicità e serial televisivi.

Ma come? Gli scambi scolastici sono una interessante risorsa, tanto auspicata da molti docenti dei paesi del Terzo Mondo. Mi si potrebbe dire: ma i nostri allievi che beneficio ne potrebbero trarre? E il tempo dove lo troviamo? Ebbene: proviamo a vedere questa proposta da un altro versante. Essa può essere un'occasione che ci permette di inserire molti degli obiettivi del nostro programma, praticando una pedagogia realmente interculturale, sensibilizzando e motivando gli allievi, sfruttando un'occasione di dialogo-confronto con altre culture che ci aiuteranno sicuramente a meglio conoscere la nostra, con i suoi pregi e difetti. Nel contempo noi potremmo riscoprire valori che nelle nostre piccole famiglie nucleari sono ormai persi, come l'auto-aiuto, che

nel Terzo Mondo è molto spinto, il rispetto dell'anziano, che nel nostro paese è ormai diventato un «caro peso» abbandonato alle istituzioni. La maestra Paula Cordeiro, dell'Associazione per i diritti umani dell'Angola, come molti altri docenti sarebbe sicuramente interessata a iniziare uno scambio epistolare. A titolo di esempio voglio brevemente illustrarvi l'esperienza nata nel 1991 tra Hubert Muheim, un docente originario del Canton Uri e trapiantato in Francia, che ha iniziato un'operazione di questo tipo con Saliou Sarr, insegnante presso l'Ecole Normale di Thies nel Senegal. In questo caso, grazie al loro contributo, si è sviluppata una corrispondenza tra due scuole primarie che ha condotto a un piccolo progetto di cooperazione tra i due paesi. Risultato impressionante, se pensiamo che i genitori degli allievi di St. Etienne in Francia, hanno inizialmente solo tollerato questo scambio di corrispondenza, sottolineando il fatto che vi sono già abbastanza problemi in Francia.

Ad un certo punto un genitore benestante ha proposto alla docente di invitare in Francia il bambino con il quale suo figlio corrispondeva. Partendo da questo spunto e per non instaurare differenze di trattamento, alcuni genitori si sono interessati alle corrispondenze dei propri figli, avviando a loro volta i primi contatti con altri genitori di Thies. Successivamente si sono incontrati con loro e una delegazione si è recata a Thies per contribuire e sovvenzionare un progetto di irrigazione e di orto scolastico frutto della cooperazione tra le due scuole. Contemporaneamente alcune madri di allievi (Senegalesi e Francesi) hanno organizzato a Thies degli incontri sul tema: «Comment les femmes africaines sont arrivées à trouver leur rôle, à prendre conscience de leurs droits». Gli allievi della scuola di S. Etienne hanno per contro ricevuto una sensibilizzazione nelle relazioni umane. Da rilevare è soprattutto il fatto che questa sensibilizzazione è venuta da un popolo d'un paese disorganizzato, lasciato all'abbandono dai propri dirigenti, ma anche dai paesi sviluppati. Gli allievi della scuola Francese ne hanno tratto un enorme beneficio in ottimismo, speranza e valorizzazione delle relazioni umane, qualità che in Senegal sono spontanee nella popolazione. Non proseguo oltre con la descrizione di questa esperienza<sup>8)</sup>, che è

d'altronde tutt'ora ancora in corso grazie all'interessamento di alcuni genitori. A titolo conclusivo vorrei brevemente accennare a uno strumento elaborato dall'E.I.P. per facilitare gli scambi tra allievi. Si chiama «quaderno dell'amicizia» ed è una forma originale per favorire la corrispondenza interscolastica tra allievi di condizioni sociali e culturali diverse, ma soprattutto per promuovere una consapevolezza dei diritti umani. Ogni bambino si presenta, sulla copertina fornita dall'E.I.P., scrivendo nome, indirizzo e un messaggio all'intenzione del suo corrispondente<sup>9)</sup>. Da ciò potranno nascere progetti più vasti, secondo la fantasia dei bambini e i bisogni di ognuno. L'azione dei quaderni dell'amicizia costituisce una realizzazione del principio di una scuola al servizio dell'umanità, principio che permette di lottare contro tutti i pregiudizi razziali e di favorire una migliore comprensione tra i giovani.

## Conclusioni

Le tre proposte presentate sono solo una piccola parte di quanto si è potuto sperimentare durante gli incontri del C.I.F.E.D.H.O.P. Personalmente ritengo che questa esperienza abbia parecchio contribuito a renderci coscienti dell'importanza dello sviluppo di una pedagogia interculturale come momento di incontro tra allievi alloctoni e autoctoni. Le emozioni vissute come partecipanti ci hanno condotti a una reale comprensione dell'importanza dell'apprendimento

dei diritti umani, della democrazia e della cooperazione, nell'attuazione di una pedagogia interculturale.

Lo sviluppo di una pedagogia interculturale, indipendentemente dal grado di scuola cui si fa riferimento, rimane un principio di grande attualità nel nostro mondo sempre più «interattivo», interdipendente, ravvicinato dalle comunicazioni e dalle telecomunicazioni.

Quanto illustrato in questo testo mostra però che se vogliamo realmente avvicinarci a una pedagogia interculturale dobbiamo dapprima riflettere sui nostri atteggiamenti, sulle nostre emozioni e formarci in tal senso. In seguito sarà importante proporre queste tecniche ai nostri allievi, andando al di là della festa o della merenda con i dolci dei diversi paesi. Così facendo, scopriremo quanto sia bello coltivare il nostro piccolo orto e quanto esso sia per molti versi simile agli altri.

Desidero ancora sottolineare che esiste anche parecchio materiale didattico a disposizione dei docenti. Utili suggerimenti si possono trovare, per esempio, consultando il fascicolo pubblicato dal Forum «scuola per un solo mondo», distribuito nelle nostre scuole. Docenti interessati a mettere in atto una delle proposte possono prendere contatto con il sottoscritto per ricevere ulteriore materiale e indicazioni.

Fabio Leoni

Da: Uni Lausanne, N. 69. Foto: J.-Ph. Daulte.



## Note

<sup>1)</sup> Queste sessioni di formazione sono promosse dall'E.I.P. (écoles instrument de paix) tramite la propria fondazione per la formazione all'insegnamento dei diritti umani e della pace (C.I.F.E.D.H.O.P.).

L'E.I.P. è un'organizzazione internazionale non governativa, non appartiene a nessun gruppo politico, religioso o filosofico, ma è riconosciuta dall'UNESCO ed ha uno status consultativo presso l'Unesco stesso, le Nazioni Unite ed il Consiglio d'Europa.

<sup>2)</sup> Fondatore dell'E.I.P. con la collaborazione di A. Kastler, L. Pauling, J. Piaget, S. McBride.

<sup>3)</sup> **Bibliografia essenziale: Consiglio di cooperazione.**

POCHET C., OURY F., *C'est qui le conseil?*, ed. Maspéro, 1979

ST. ARNAUD YVES, *Les petits groupes, participation et communication*, P.U. Montreal, Ed. CIM, 1978

<sup>4)</sup> La parola «drama» è presa a prestito dalla terminologia usata in Inghilterra, dove la tecnica è stata inizialmente introdotta nel Northamptonshire da uno specifico gruppo di lavoro per le scuole dell'obbligo denominato «Curriculum Support for Secondary Drama». Drama è un insieme di concetti pedagogici e di tecniche e vuole anche essere un tempo e uno spazio di apprendimento.

<sup>5)</sup> PATRICK QUINET, *Techniques de Drama*; Centre d'Expression et de Créativité du Ministère de la Communauté Française de Belgique, Doc int., 1989

<sup>6)</sup> **Bibliografia essenziale: Drama.**

NEELANDS JONATHAN, *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press, 1990

NEELANDS JONATHAN, *Making sense of drama*, Heinemann Educational Books, Oxford, 1990

SCHER ANNA and VERALL CHARLES, *100+ Ideas for Drama*, Heinemann Educational Books, 1990

O'NEILL CECILY and LAMBERT ALAN, *Drama Structures*, Stanley Thornes publ., 1982

O'NEILL CECILY et Coll., *Drama Guidelines*, Heinemann Educational Books, Oxford, 1976 e 1990

<sup>7)</sup> Fonte delle informazioni: Rapport annuel 1992 d'Amnesty International, Ed. Amnesty International.

<sup>8)</sup> Per gli interessati è disponibile, presso l'autore del presente testo, la documentazione dell'esperienza citata di corrispondenza scolastica:

PEYRON NOELLE, *Journal d'un voyage au Senegal*, Documento interno, 3.'93

PEYRON NOELLE, *L'aventure d'un voyage*, Documento interno, 7.'93

SARR ANTA, *Comment les femmes africaines sont arrivées à trouver leur rôle, à prendre conscience de leurs droits*, Documento interno, 7.'93.

<sup>9)</sup> L'Unione Postale Universale, organismo delle Nazioni Unite, concede l'invio gratuito dei quaderni dell'amicizia.

## Progetto didattico: leggere attraverso le immagini

*Pubblichiamo la prima di una serie di recensioni di progetti didattici prodotti dagli allievi maestri nel secondo anno della scuola Magistrale. Lo scopo è quello di far conoscere materiali didattici nuovi e interessanti, invogliando i maestri della scuola dell'infanzia e di scuola elementare a farvi capo (questi lavori sono infatti reperibili presso la biblioteca della scuola Magistrale o direttamente presso gli autori). Per dare una certa unità alle presentazioni ci atterremo allo stesso schema: dapprima alcune indicazioni sulla problematica affrontata e sulle sue implicazioni teoriche; in seguito la descrizione dell'itinerario didattico, con l'estrapolazione di qualche documento, o protocollo, secondo i casi; infine una valutazione del lavoro ed eventuali indicazioni bibliografiche per un ulteriore approfondimento del tema.*

*Destinato alle scuole dell'infanzia e alle scuole elementari*

BARBARA CRIVELLI, **Leggere attraverso le immagini**, pagg. 67, Locarno, Scuola Magistrale, anno scolastico 1990/91.

Problema centrale del progetto è il coordinamento delle attività di lettura di ambiente svolte nella scuola dell'infanzia, con quelle di apprendimento della letto-scrittura nel primo ciclo della scuola elementare. La base teorica poggia sulla convinzione che la «scoperta» del codice, di un qualsiasi codice, rappresenta un aiuto importante in vista della «scoperta» del codice della lingua scritta. Esiste infatti un sicuro parallelismo fra i processi messi in atto nella scuola dell'infanzia per leggere i vari tipi di immagine e quelli sfruttati in prima elementare dall'allievo che impara a leggere un testo scritto (così come, più in generale, da ogni lettore di fronte a un testo). Le conferme di tali rapporti si ritrovano:

- A) nel senso dato all'attività, in quanto suscita interesse, motivazione e il convincimento profondo della «utilità» e della «necessità» del «leggere»;
- B) nella posizione della lettura d'immagine, intermedia (di passaggio obbligato) tra la comunicazione orale e quella scritta. In essa vengono infatti a cadere solo parzial-

mente dei supporti alla comprensione che agiscono nella comunicazione orale e sono invece assenti in quella scritta (tono, gestualità, espressione facciale, posizione, presenza di oggetti e di persone,...);

- C) nell'implicazione, comune a ogni tipo di «lettura» che voglia essere anche «comprensione», dello sforzo per assimilare il testo (iconico o scritto) all'esperienza del lettore.

Nel caso della lettura d'immagine la comprensione del messaggio si costruisce passando per vari stadi, attraverso una serie di operazioni che



possono essere raggruppate in quattro classi (senza netti confini né una sequenza rigorosa):

- 1) identificazione di oggetti, forme e colori (livello **denotativo**);
- 2) interpretazione dei segni attraverso inferenze e decodifica di simboli (livello **connotativo**);
- 3) la scoperta di una loro «ragione»; attraverso nuove inferenze e il ricorso alla propria esperienza intervengono il riconoscimento di rapporti causali e temporali, l'attivazione di scripts, l'individuazione di piani, scopi e ruoli delle persone (livello **causale**);
- 4) un processo di **generalizzazione**, che rappresenta la definitiva conquista del codice.

Ma il lavoro della maestra Crivelli

non si esaurisce nelle problematiche relative alla lettura d'immagine. Partendo da un'attenta ricostruzione degli sforzi fatti da un bambino per scoprire il senso di una vignetta o di un cartellone pubblicitario, cerca di definire quale potrebbe essere l'approccio migliore al codice scritto. In questo senso l'autrice si chiede, da un lato, cosa può fare la scuola dell'infanzia per sviluppare quei meccanismi (di simbolizzazione e di familiarizzazione con la lingua scritta) che serviranno al bambino per l'apprendimento della letto-scrittura, mentre dall'altro analizza i principali metodi impiegati nelle prime elementari del Canton Ticino. La conclusione, considerando soprattutto il desiderio, il piacere, addirittura l'entusiasmo dei bambini nel ricercare il significato profondo di un messaggio, è che il metodo più rispettoso di un naturale processo di avvicinamento alla lingua scritta sia l'approccio MONIGHETTI, il quale, soprattutto attraverso la lettura di testi funzionali, obbliga i bambini a una continua ricerca di anticipazione del significato.

Ciò è confermato, indirettamente, anche da MERINI (1991), quando afferma: «Sebbene i dati a nostra disposizione siano ancora largamente carenti, è evidente l'inadeguatezza del punto di vista secondo il quale dapprima vi sarebbe l'acquisizione delle abilità di decodifica e solo in seguito interverrebbero processi di elaborazione più profondi. Come abbiamo visto, **gli inizi della lettura sono al contrario caratterizzati da un prevalere dei processi di anticipazione del significato sulla base di indizi contestuali**. In queste prime fasi il bambino va alla ricerca di conferme, seppure ancora insufficienti, delle proprie ipotesi. La lettura è sin dall'inizio caratterizzata dalla **interattività tra processi di elaborazione dall'alto e dal basso...**» (pagg. 62-3; sottolineature nostre).

Si è riportato tutto il brano perché il protocollo trascritto come esempio ne è una conferma, sia per quanto riguarda «l'anticipazione del significato sulla base di indizi contestuali», sia per la «interattività tra processi di elaborazione dall'alto e dal basso».

La sperimentazione pratica verte sulla presentazione ai bambini del terzo livello di quattro cartelloni: «Dagli un nodo» (campagna contro il fumo); «S.O.S. infanzia»; «Contro il cancro» e «Alcool» (campagna contro la guida in stato di ebbrietà).

Favorendo la libera espressione dei bambini, il loro interagire, le inferenze e le riflessioni, l'allieva-maestra (il cui ruolo era di semplice coordinatrice) ha portato il gruppo a capire il messaggio, anche quando lo stesso sembrava risultare assai complesso. Il fulcro dell'operazione risiede nella creazione di un conflitto socio-cognitivo, nato dai diversi apporti dei bambini, che permette loro di tenere in considerazione più punti di vista, obbligandoli a modificare il proprio e a raggiungere una soluzione comune. Dimostrazione di quanto si possa raggiungere a cinque anni e di quanto sia importante, pochi mesi più tardi, al momento dell'entrata nella scuola elementare, non interrompere bruscamente queste attività, ma anzi sfruttarle nel migliore dei modi per portare i bambini alla scoperta del codice della lingua scritta. A dimostrazione di quanto appena affermato si propone il protocollo della discussione sorta attorno al cartellone della lotta contro l'alcool al volante. Si attira subito l'attenzione su come una bambina di cinque anni (Angela) arrivi a leggere la parola «ALCOOL» (dove le «O» sono sostituite da due ruote). E' un caso esemplare dello sforzo contemporaneo dall'alto (chiarimento e quindi aiuto del contesto nella decifrazione della parola) e dal basso (decifrazione delle singole lettere e quindi risalita alla parola), tipico di un vero processo di lettura.

#### **Protocollo della discussione a proposito del cartellone contro l'alcool al volante**

**Allieva-maestra:** Guardiamo insieme questo cartellone, cosa vedete disegnato?

**Eudalys:** Lì c'è scritto che si può comperare un mucchio di soldi.

**Gianfranco:** Lì si possono comperare tante ruote.

**Eudalys:** Le ruote si devono mettere lì alla macchina, si devono attaccare alla macchina.

**Irene:** Lì c'è scritto A... L... C... L, mi sembra.

**Angela:** E' vero, c'è scritto «ALCL». Ci sono anche degli orologi.

**Irene:** A me sembrano un po' delle ruote di macchina.

**Eudalys:** Sono dei pneumatici per la neve.

**Gianfranco:** No, sono delle ruote per l'estate. C'è una scia, hai visto?

**Allieva-maestra:** Sì, la vedo.

*Fino a questo punto i bambini si sono mossi più che altro sul livello denotativo, ma ben presto ciò non basterà e si tenterà di approfondire il valore simbolico di certi segni (per esempio appunto la scia) e la loro funzione nel contesto di un messaggio.*

**Eudalys:** Le ruote andavano veloci e hanno fatto una frenata.

**Linda:** E poi le ruote scappano.

**Allieva-maestra:** In che senso, Linda?

**Linda:** Eh, sono cadute via dalla macchina.

**Gianfranco:** Il signore ha perso le ruote perché non erano avvitate molto bene.

**Irene:** Magari vuol dire che se non si avvitano bene le ruote, poi si staccano.

*Ecco un primo tentativo di dare un senso (generalizzazione) al cartellone.*

**Eudalys:** Ma forse un signore andava velocissimo e non si è fermato, magari è passato col rosso.

**Moira:** Una macchina che andava velocissima ha fatto una frenata e ha lasciato una striscia.

**Irene:** Sembra che qualcuno è andato troppo forte e gli si sono rotte le gomme, vedi che una è rotta.

**Linda:** E' una macchina che ha fatto un incidente con un'altra e gli sono saltate via le ruote.

*I bambini sono arrivati (da soli) al concetto chiave di «incidente» e ora vengono abilmente indirizzati verso la soluzione, che troveranno però nuovamente da soli.*

**Allieva-maestra:** Ah, è un incidente, e perché succedono gli incidenti?

**Gianfranco:** Perché quei due signori andavano troppo forte. Uno stava facendo un sorpasso e l'altro non l'ha visto.

**Irene:** Forse quello che gli ha dato la patente non si è accorto che lui non guidava bene.

**Linda:** Se passi con il rosso puoi fare un incidente.

**Moira:** Magari quel signore si è bevuto troppe cose.

**Angela:** Sì, è vero, ALCOOL, c'è scritto ALCOOL mi sembra!

*Bellissimo questo esempio di chiarificazione del contesto che porta la bambina a dare un senso a un significante fino a quel momento oscuro.*

*E' il punto chiave che porta alla comprensione del messaggio.*

**Gianfranco:** Quel signore ha bevuto alcool ed è diventato ubriaco e ha fatto un incidente.

*Si ragiona ancora sul singolo caso, ma già il prossimo intervento riporta la discussione su termini generali:*

**Linda:** Forse il signore che ha fatto questo disegno ci voleva dire di non bere le cose come il vino, quando si guida in autostrada.

**Irene:** Non solo, anche quando guidi sulle altre strade.

**Eudalys:** Sì, è vero, perché se no vai fuori strada e ti danno la multa, se non sei morto.

**Moira:** Secondo me vuol dirci che non bisogna bere quando si guida.

**Irene:** Sì, non bisogna bere, se no poi fai gli incidenti e muoiono delle persone.

**Gianfranco:** Se si guida è meglio non bere quelle cose che ti fanno diventare ubriaco.

**Eudalys:** **Vuol dirci «attenzione che fai un incidente se bevi!».**

*Una conclusione che migliore non si può nemmeno immaginare.*

Si può ritenere esemplare questa discussione anche per il ruolo discreto dell'allieva-maestra, che lascia spazio ai bambini per esprimere le loro idee e che con pochissime domande ben mirate contribuisce a far avanzare la riflessione fino a giungere alla lapidaria e perfetta conclusione di Eudalys (quanta strada dal primo intervento, dello stesso bambino, ma sta qui il valore e l'importanza di una simile attività!).

Il lavoro si conclude con le indicazioni bibliografiche essenziali, alle quali aggiungo solo tre testi usciti in seguito:

C. MERINI, *I problemi della lettura*, Torino (Boringhieri) 1991.

JELMINI-SORGES, *Dalla «lettura» delle immagini ai simboli, ai segni, al codice*, Bellinzona (DPE), dicembre 1991.

I. MONIGHETTI, *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'approfondimento della lettura e della scrittura*, Firenze (La Nuova Italia) 1994.

**Alberto Jelmini**

## Uso didattico di un documento cartografico<sup>1)</sup>

### Considerazioni generali

Nell'insegnamento scolastico, le carte geografiche sono poste in relazione con la geografia e considerate come «strumenti propri» di tale disciplina: se ne privilegia così la sola dimensione spaziale, ponendo poca attenzione a quella temporale, che è presente in esse come in qualsiasi documento. Questo per il ritardo che contraddistingue l'evoluzione teorica dall'applicazione didattica: infatti già da alcuni anni gli storici usano con maggiore consapevolezza la cartografia come fonte, cogliendone appieno la ricchezza<sup>2)</sup>. Necessaria è la considerazione non banale che le carte geografiche, sempre, sono rappresentazioni finalizzate e non riproduzioni oggettive della realtà: prodotti strettamente legati al contesto storico da cui derivano e per questo rivelatori sia dei loro artefici sia dei loro destinatari. Il lavoro con e sui documenti cartografici non dovrebbe mai (sia in geografia, sia in storia) essere fatto senza aver coscienza di ciò: non si può parlare di carte geografiche giuste o sbagliate, povere o ingenue, come talvolta si legge nelle didascalie dei libri di testo; per utilizzarle bisogna innanzitutto saperle analizzare ponendosi in un'ottica ben diversa da quella del giudicare, che presuppone la certezza della superiorità dei propri principi, una loro «assolutizzazione», che è proprio il contrario dell'operazione dello «storificare» per poter comprendere, cioè, etimologicamente, mettere insieme, arricchire ciò che già si conosce<sup>3)</sup>. In tale senso, quindi, un uso didatticamente corretto del documento cartografico può portare al raggiungimento degli obiettivi generali di quella che viene chiamata «educazione alla interculturalità».

Dalla sottovalutazione della dimensione storica della cartografia deriva un'altra conseguenza: spesso si guarda alla carta geografica come semplice inventario di località e non anche come rappresentazione di rapporti. Questo può senza dubbio risultare utile se il fine della ricerca è quello di verificare continuità e mutamenti nell'origine o nell'ubicazione di alcuni insediamenti, anche se non sempre il lavoro così condotto potrà ri-

sultare significativo<sup>4)</sup> e meglio sarebbe attingere a fonti archivistiche, quando non alle fotografie aeree a luce radente<sup>5)</sup>.

### Un esempio pratico: la «mappa Adelaide».

Per rendere concrete le considerazioni fatte, ho scelto di utilizzare una mappa del XV secolo conservata presso l'Archivio di Stato di Milano<sup>6)</sup>. Non sappiamo quasi nulla di questa mappa, visto che si è perso (o meglio, non è stato ancora trovato) il documento scritto che l'accompagnava. Se la sua datazione è incerta, ancor più oscuro è lo scopo per il quale fu disegnata, e non semplice è la definizione della porzione di territorio in essa rappresentato, anche se è chiaro che essa è incentrata su un grande spazio quasi vuoto su cui si legge la denominazione: «Erbadego de Montexili<sup>7)</sup> che va a torno a torno a Po cioè tutto el letto de Po vecchio<sup>8)</sup> e la mortiza». Tutti questi interrogativi aperti sono quindi una sfida, che proviamo a raccogliere. Se ne può ricavare qualcosa? Si possono appassionare anche i ragazzi in questo gioco di scoperta? Sarà poi loro utile tale scoperta? Quali competenze potrà stimolare? Cerchiamo di risolverne i misteri: una mappa, forse, è sempre una mappa del tesoro. Proviamo a leggerla: diamo uno sguardo d'insieme, cosa si vede? Un territorio con tutte le sue componenti, boschi, canali, fiumi, abitazioni, prati, città, personaggi ecc.; non sono segnate strade.

### Lo scenario ed il problema

L'attenzione degli alunni sarà attirata dai personaggi che sono posti al centro della mappa: ecco quindi lo scenario da cui partire. Il disegno raffigura l'atto di investitura del territorio: ne sono protagonisti, come recitano i cartigli che li sovrastano, «Adelaida imperatrix», con la corona in testa, lo scettro in una mano e nell'altra una pergamena scritta, e l'«Abbas S. ti Sal.ris» che, con il pastorale appoggiato a una spalla, riceve la pergamena su cui si leggono le parole «Hec tota dono». Un terzo

personaggio (un borghese, si direbbe dal copricapo; potrebbe trattarsi dell'affittuario del terreno) accompagna l'abate. Nulla di misterioso, dunque, in questa scena: in effetti fu proprio Adelaide che, dopo esser divenuta imperatrice, nel 966 fece donazione del territorio di Monticelli al Monastero di San Salvatore<sup>9)</sup> di Pavia. Quest'atto di Adelaide, importante per il monastero e più volte riconfermato dai suoi successori, si inquadra inizialmente nell'ambito della politica ottoniana di appoggio alla grande feudalità. In particolare, il feudo di Monticelli si affacciava sul Po e la donazione di un territorio da cui controllare un fiume di una così grande importanza commerciale e di comunicazione ad un ente ecclesiastico era stata una costante nella politica di controllo del territorio a partire già dai Longobardi<sup>10)</sup>. Abbiamo così spiegato la scena centrale e, a partire da questa, potremmo impostare una breve unità didattica che, avendo per base la lettura selettiva della carta (ovviamente riscrivendo in corsivo moderno i cartigli presenti), vada a ricercare tutto ciò che è legato alle attività economiche fonti di reddito per il Monastero. Ma questo non ci risolve il mistero della mappa: che cosa ci fa una Imperatrice del X secolo su una carta geografica di ben quattro secoli dopo? La scena quindi non può che essere un riferimento e uno specchio per le allodole, se ci soffermiamo solo su di essa. Ricordiamoci che stiamo lavorando su una rappresentazione di un territorio e quindi sarà bene andare ad individuarlo con precisione. Se immediatamente cercheremo di fare un confronto su dove sono collocati i vari elementi sulla nostra mappa e sulla tavoletta I.G.M., ci troveremo a dare un giudizio: sulla mappa sono collocati in modo sbagliato. Ammettiamo per assurdo che sia così, ma allora perché una mappa sbagliata ci è stata conservata fino ad ora? Forse perché chi la leggeva non la trovava sbagliata, ma anzi molto utile. Prima di proporre un confronto, ci sarà necessario fare un lavoro di trasformazione: non possiamo infatti confrontare due oggetti di natura diversa, come due carte che usano sistemi di riferimento diversi, o sistemi di proiezione diversi, o scale diverse.

## Il sistema di riferimento: scoperte

Approfondiamo la nostra osservazione concentrando l'attenzione sul come è stata costruita la mappa, facciamo cioè una prima lettura selettiva alla ricerca di un sistema di riferimento e cerchiamo di localizzare il territorio cartografato. Su una carta geografica moderna, il riferimento è dato dal reticolato geografico (nelle carte a piccola scala), oppure dai margini graduati in longitudine e latitudine (come avviene sulle tavolette dell'I.G.M.); oppure, nelle carte catastali, dalla freccia che indica il Nord. Esiste, sulla mappa che stiamo esaminando, qualcuno di questi ele-

menti? Se no, ci sono altri elementi fissi che possono fare da punti di riferimento? (con i ragazzi questo si potrebbe tradurre nella costruzione di una tabella con da una parte gli elementi di riferimento che mancano – i nostri – e quelli presenti). Il sole è disegnato per ben quattro volte, e questa 'stranezza' (non c'è alcun luogo reale in cui il sole compaia in quattro punti diversi contemporaneamente), questo errore diventa immediatamente significativo, diventa simbolico. A questo punto leggiamo cosa c'è scritto vicino a ciascun sole: «Occidens», «Meridie», «Septentrio», «Oriens». Osserviamone ora la disposizione: oriente e mezzogiorno stanno su uno stesso lato della carta

mentre noi li collocheremmo uno a sinistra e l'altro in basso. Perché l'autore ha orientato in tale modo la rappresentazione? Perché era abitudine, convenzione? Sappiamo che non esistevano convenzioni di tale tipo. Allora sarà stata una scelta soggettiva: quale poteva esserne lo scopo, e quali le conseguenze? Proviamo a correggere la posizione del territorio di Monticelli secondo la nostra orientazione (Nord in alto, Est a destra ecc.) e a confrontarne il risultato con la «mappa Adelaide»: noteremo che mentre l'«erbadegò de Montexili» resta sempre il centro della rappresentazione, un altro luogo viene a perdere la propria preminenza: si tratta dell'abitato e del Castello di Chignolo, che in tal modo non starebbe più in alto, quasi a dominare il disegno, ma acquisirebbe una posizione più laterale, decentrata. Anche il nuovo corso del Po perderebbe la sua funzione di delimitazione dell'area rappresentata. E' quindi possibile che tali località assumano un ruolo non secondario nel messaggio che l'autore ci vuole trasmettere, visto che ha organizzato l'orientamento della carta in modo che esse si trovino in posizioni di rilievo. Teniamone conto per quando dovremo formulare delle ipotesi.

A quali scoperte siamo giunti finora?

1. Ci sono diversi modi di disporre gli oggetti nello spazio, e ci possono essere vari punti di riferimento.
2. Una rappresentazione è sempre il frutto di una scelta fatta in base allo scopo che si vuole raggiungere.
3. Modificando il sistema di riferimento si modifica la disposizione degli oggetti rappresentati e quindi si modifica in modo significativo il contenuto della rappresentazione.

4. Nella Mappa Adelaide assumono una certa importanza, oltre all'Erbadegò di Monticelli, il nuovo corso del Po e il Castello di Chignolo.

Quali competenze abbiamo usato? Quella di saper fare una lettura selettiva, di saper classificare, di confrontare.

## Inferenze ed interpretazioni

Ancora, però, il problema non è risolto. Dalle informazioni finora ricavate (o meglio, fatte ricavare dagli alunni) sappiamo che il territorio di Monticelli compreso tra Po vecchio e Po nuovo era un feudo dato dall'Imperatrice Adelaide; il più grosso cen-

Mappa Adelaide, XV secolo.



tro di potere dei dintorni era il Castello di Chignolo; c'è stata una variazione del corso del fiume che non delimita più nettamente l'area di confine. A questo punto conviene spostare l'attenzione sugli altri personaggi rappresentati, che non abbiamo preso in considerazione: nell'alveo abbandonato del fiume stanno pescando due pescatori e, sulla sponda poco distante, è raffigurata la scena di un omicidio; probabilmente una lite sui diritti di pesca (dai colori degli abiti i personaggi sembrano gli stessi) ha dato origine ad un fatto di sangue: chi dovrà giudicarlo? Il Signore di Chignolo oppure l'Abbazia di San Salvatore? Forse lo scopo della mappa è proprio quello di stabilire la giurisdizione sul territorio dopo che il fiume, con la sua variazione, ne ha mutato i confini. Se abbiamo trovato lo scopo della mappa, non è però ancora spiegata del tutto la presenza di Adelaide, o meglio, la sua presenza può forse ancora dirci qualcosa. A chi era indirizzata la carta e la domanda in essa contenuta? La mappa stessa in proposito è muta, o meglio, essendo fatta per i suoi contemporanei e non per noi, l'informazione era così ovvia che non era necessario esplicitarla. Ma a pensarci bene è ovvia anche per noi studenti/studiosi: basta che poniamo attenzione al periodo in cui fu disegnata, anche se non ne conosciamo ancora la data con precisione: tra il 1350 ed il 1450. E chi era la massima autorità in quel periodo in quella zona? Il Duca di Milano, uno dei visconti: siamo cioè in piena evoluzione signorile. Ci basterà approfondire la dinamica di tale evoluzione<sup>11)</sup> per capire l'importanza di essere feudatari imperiali, e la differenza tra questi e i feudatari camerati nelle questioni di giurisdizione. Avremo così risolto del tutto il mistero di una imperatrice che vive beata su una mappa fuori dal proprio tempo. E' ovvio che l'unità su questo documento andrà presentata come approfondimento del breve capitolo: Dal Comune alla Signoria. A partire dalle differenze abbiamo scoperto qualcosa che ci riguarda. Il mistero è risolto e il gioco è fatto.

**Maria Teresa di Palma**

Note

<sup>11)</sup> Il testo completo di cui faceva parte l'Unità Didattica qui proposta in forma esemplificativa, è stato presentato nel corso del con-

vegno «Educazione storica di base. Testi, ipertesti e documenti» tenutosi a Pavia il 25-27 febbraio 1993 ed organizzato dall'Università degli Studi di Pavia, Dipartimento Storico Geografico (Laboratorio per la Didattica della Storia).

<sup>2)</sup> «Tra le novità positive degli studi storici italiani negli ultimi anni c'è la ripresa (...) e gli interessi per i prodotti cartografici. I documenti cartografici non sono più solo descritti con la dovuta erudizione (...) ma sono ora considerati come gli oggetti che, quasi in termini dialettici con il discorso scritto, riflettono con messaggi grafici i modi di pensare o interpretare la realtà materiale entro cui si svolge la nostra vita. E se ne studiano ora i più larghi rapporti con la società che li ha creati: cioè le effettive ragioni che li han-



Un particolare della Mappa Adelaide.

no determinati, i linguaggi di volta in volta diversi con cui essi si sono espressi per soddisfare quelle ragioni, il tipo di cultura che li ha realizzati e l'impronta che essi hanno lasciato nelle forme e nei gradi di cognizione delle realtà territoriali, la loro connessione con altre espressioni figurative e con altre fonti informative, le modalità ed i fini con cui sono stati usati» (in: Archivio di Stato di Milano, *L'immagine interessata. Territorio e cartografia in Lombardia tra '500 e '800*, Milano, 1988, Prefazione di L. Gambi, p. 10).

<sup>3)</sup> Cfr. in questo senso l'affermazione di P. Cammarosano in uno dei più recenti scritti sull'uso delle fonti nella ricerca: «Il principio di base nel lavoro di identificazione dei luoghi tra documenti medievali e cartografia non è un confronto tra fonte storica e una 'realtà oggettiva', ma un confronto tra fonti storiche diverse. Le carte geografiche sono sempre delle fonti, suscettibili di una critica che ne valuti modalità di produzione, ambiguità ed errori, incertezze e silenzi» (in: P. Cammarosano, *Italia Medievale. Struttura e geografia delle fonti scritte*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991).

<sup>4)</sup> Si veda in tal senso il lavoro di confronto condotto tra la Carta topografica degli Stati Sardi e le carte dell'I.G.M. per verificare la validità del documento cartografico (M. Milanese, *Carte e trasformazione del territorio:*

*il caso della Lomellina agricola*, in AA.VV., *L'Italia che cambia: il contributo della Geografia*, Catania, 1989, vol. II, pp. 61-71).

<sup>5)</sup> Questo vale soprattutto nelle ricerche archeologiche: su una carta o su una mappa antiche ci può essere l'indizio della presenza di un insediamento, ma per la sua ubicazione precisa vanno fatti dei rilevamenti sul terreno, poiché le tecniche di rappresentazione modificano anche i rapporti di distanza. Per lo stesso motivo risulterà più «facile» ripercorrere le variazioni nel corso di un fiume sulla base delle tracce visibili sul terreno o su una tavoletta I.G.M., che non collezionando carte geografiche di differenti epoche, attuate con tecniche diverse e molto spesso non frutto di rilevazioni sul terreno, ma derivate da altre carte precedenti.

<sup>6)</sup> Fondo di Religione, cart. 6157. Si tratta di un disegno anonimo a inchiostro e acquarello su pergamena, di dimensioni notevoli (mm 560x710). La datazione è approssimativa e potrebbe essere un prodotto della prima metà del XV secolo. Belle riproduzioni a colori si trovano in: Archivio di Stato di Milano, *L'immagine interessata. Territorio e cartografia in Lombardia tra '500 e '800*, Archivio di Stato di Milano, Milano, 1988, p. 38; e in: AA.VV., *Civiltà di Lombardia. La Lombardia delle Signorie, Mediocredito Lombardo/Electa*, Milano, 1986, p. 115. Successivamente alla stesura di questo intervento un apposito capitolo è stato dedicato a questa mappa in P. Tozzi, *Il corso del Po*, Newspaper, 1993.

<sup>7)</sup> Cioè un territorio posto in località Monticelli su cui qualcuno (e vedremo più oltre chi) esercitava il diritto di esigere tributi sul taglio dell'erba.

<sup>8)</sup> Le denominazioni «Po vecchio» e «Po nuovo» sono scritte nella mappa e sono molto significative per la datazione del documento stesso: è infatti possibile che la variazione a cui si fa riferimento sia il taglio di Po fatto realizzare tra il 1466 ed il 1476 dal duca Galeazzo Maria Sforza. Inoltre proprio questa variazione e soprattutto le sue conseguenze giuridiche e giurisdizionali sul territorio rappresentato possono, come vedremo, aver avuto un peso notevole sull'esistenza stessa della mappa.

<sup>9)</sup> Cfr. A. Colombo, *I diplomi ottoniani e adalaidini e la fondazione del monastero di San Salvatore in Pavia*, in «Miscellanea Pavese. Biblioteca della Società storica subalpina», n.s., vol. CXXX, Torino, 1932, pp. 1-39.

<sup>10)</sup> Cfr. P. Racine, *Poteri medievali e percorsi fluviali nell'Italia Padana* in «Quaderni Storici», a. XXI, 61 (apr. 86), pp. 9-32, in particolare: «con i Longobardi tale regime [quello del diritto romano, N.d.R.] cambia, così Astolfo è il primo sovrano a concedere all'Abate di Nonantola diversi diritti sul fiume, e soprattutto al Vescovo di Piacenza il 'lectus Padi' (...). La concessione dei diritti regali sui fiumi, inaugurata dai re longobardi, continua ancor più frequente sotto i re carolingi (...) man mano che si indebolisce il potere regio, si moltiplicano i diplomi di immunità che rimettono regalie e gabelle nelle mani dei monasteri» (op. cit. p. 12).

<sup>11)</sup> Cfr. G. Chittolini, *La formazione dello stato regionale e le istituzioni del contado*. Secoli XIV e XV, Torino 1979.

## Ritornare a Vivere

Il libro di Florinda Balli «Ritornare a Vivere»<sup>1)</sup>, pubblicato in commemorazione del decimo anno di apertura del Centro di Villa Argentina<sup>2)</sup> di Lugano, si propone essenzialmente di descrivere la situazione della problematica tossicomantica in Ticino sotto diversi profili.

In un primo tempo il libro descrive in grandi linee l'evoluzione del problema nel nostro Cantone e le risposte istituzionali create per far fronte al fenomeno che, dall'inizio degli anni settanta, è andato via via emergendo. Successivamente viene riportato un saggio dello psichiatra italiano Luigi Cancrini i cui contenuti si incentrano sulla questione delle Comunità Terapeutiche, le origini storiche, i diversi modelli esistenti e le diverse tipologie di tossicodipendenti che si rivolgono a queste strutture terapeutiche. Da un'analisi di tipo tecnico di questo approccio terapeutico si passa a una rassegna descrittiva delle Comunità esistenti in Ticino, con attenzione particolare al Centro di Villa Argentina.

La storia dell'Istituzione prende forma soprattutto attraverso il racconto dei tre Direttori che, dall'apertura del Centro a oggi, ne hanno gestito il funzionamento, tracciando un percorso che ha cercato di essere conseguente con l'evoluzione dei bisogni della casistica tossicomantica degli ultimi dieci anni.

Una parte consistente del libro riporta poi testimonianze di professionisti impegnati nei diversi settori (sociale, educativo, medico, giuridico-penale, repressivo) che si occupano del problema delle tossicodipendenze. Queste interviste permetteranno al lettore di rendersi maggiormente conto di come la tossicodipendenza comporti un approccio pluridisciplinare al problema, in cui varie istanze cercano di trovare un coordinamento operativo tutt'altro che scontato.

Per quanto è dell'aspetto giuridico-penale le interviste all'Onorevole Dick Marty, Consigliere di Stato e ex Procuratore Pubblico e all'Avvocato Carla Del Ponte, permettono di osservare l'evoluzione per quanto riguarda il traffico di stupefacenti e il

tipo di strategie che via via sono state approntate per farvi fronte.

L'intervista al Commissario di Polizia Alfredo Bazzocco fa invece emergere come il tossicodipendente, vittima del consumo di sostanze illecite e molto costose, sia costretto quasi sempre a delinquere per procurarsi la sua «dose» indispensabile.

Questa componente delinquenziale del tossicodipendente fa sì che egli diventi di conseguenza anche un problema a livello carcerario.

Giacinto Colombo, Responsabile della Sezione Esecuzione Pene e Misure, mette in risalto tutta una serie di difficoltà che il sistema carcerario ha dovuto affrontare per accogliere questo tipo particolare di casistica, tutt'altro che compatibile con gli altri detenuti.

Da un profilo medico gli interventi del Dott. Sergio Macchi, Medico privato a Viganello, e del Dott. Ignazio Cassis, ex-Medico Cantonale Aggiunto, si soffermano soprattutto sulla loro attività per quanto è dei pazienti metadonici, il primo, e dei pazienti tossicodipendenti sieropositivi o ammalati di AIDS, il secondo.

Patrizio Broggi, Responsabile delle Antenne di Bellinzona e di Locarno, e Luigi Romeo, Responsabile delle Antenne di Lugano e Chiasso, descrivono quale sia il compito delle strutture che essi gestiscono, finalizzato non solo alla prima accoglienza e assistenza del tossicodipendente, ma anche su una sua presa a carico più approfondita e prolungata nel tempo alla ricerca di soluzioni confacenti a ogni caso trattato.

Mauro Martinoni, ex-Direttore dell'Ufficio Cantonale di Educazione Speciale, e Cristina Molo, ex Segretaria del Gruppo Operativo Droga dal 1980 al 1986, si soffermano sulla questione della prevenzione, di come essa sia stata attuata in Ticino rispetto al problema della tossicodipendenza e di come si tenda oggi vieppiù a fare della prevenzione sulla droga in modo più allargato, estendendo la riflessione a diverse problematiche giovanili di cui la tossicodipendenza ne è solo una componente.

Dopo queste testimonianze di professionisti impegnati sul fronte della tossicodipendenza il libro dà la parola a tre giovani e a una madre che si sono confrontati al problema della droga in modo personale e non specialistico.

Queste interviste possono dare un'idea della diversità della situazione in cui il problema della tossicodipendenza può manifestarsi, come anche delle diverse soluzioni che possono essere ipotizzate.

La parte conclusiva comprende un articolo del Dottor Graziano Martignoni, Psichiatra, Presidente Alice, già Membro del Gruppo Operativo Droga e della Commissione Cantonale per i trattamenti metadonici.

Si tratta un'analisi del fenomeno droga che si riferisce soprattutto agli aspetti simbolici, alle rappresentazioni che esso veicola nell'immaginario collettivo della nostra società.

<sup>1)</sup> Ritornare a vivere, a cura di Florinda Balli, Editore da Villa Argentina

<sup>2)</sup> Villa Argentina, Centro terapeutico per tossicodipendenti, Corso Elvezia 24a, 6900 Lugano, tel. 091/22.93.66.



ne linguistica (francese, tedesca e italiana), il catalogo si struttura in 15 capitoli (alimentazione, dipendenze, salute e anziani, prevenzione di alcune malattie, salute sul posto di lavoro, aids, educazione sessuale, prevenzione degli incidenti, ambiente, salute e movimento, fumo, ecc.). Una lista dei distributori dei differenti materiali con indirizzo completo permette un accesso rapido e sicuro ai singoli documenti.

La pubblicazione di questo catalogo fa parte del progetto che ha portato alla recente pubblicazione della «Guida ai principali centri di documentazione in Svizzera e all'estero nel settore della promozione della salute». Finanziate ed edite a cura della *Fondazione svizzera per il miglioramento della salute*, le due pubblicazioni sono state realizzate grazie al lavoro di raccolta dati e di redazione del gruppo denominato «Rete svizzera di centri di documentazione sulla promozione della salute».

Il Catalogo può essere ordinato gratuitamente presso i seguenti istituti:

- Sezione sanitaria, Centro di documentazione, via Orico 5, 6500 Bellinzona, Tel. 092/24.30.54;
- La Boutik, casella postale 370, 1001 Losanna, Tel. 021/31.1.37.31;
- Fondazione svizzera per la salute RADIX, Stampfenbachstr. 161, 8006 Zurigo, Tel. 01/35.25.0.

## Libri per ragazzi

(Continuazione da pagina 2)

nano la scena: Voyager, Dorling Kindersley, Random House, National Geographic ... Ma anche l'editoria italiana si sta muovendo: Giunti e Zanichelli hanno già un proprio catalogo, De Agostini (con l'enciclopedia Gedeo) e Mondadori si stanno attrezzando, Editel pubblica solo su CD-Rom. Persino le Edizioni Paoline rompono gli indugi e annunciano un Vangelo interattivo su floppy-disk. In Svizzera, è la Word+Vision di Zurigo a saltare il fosso del multimediale con Globi, il popolare personaggio dei fumetti di area tedesca.

I **living book**, come li chiama il presidente della Random House Alberto Vitale, sia quelli di evasione che le opere di divulgazione o di apprendimento (particolarmente interessanti i corsi multilingue), promettono di non essere strumenti passivi nelle mani di lettori in erba, ma di sollecitare nuove forme di pensiero e di comunicazione, con positivi effetti di traino anche per il libro tradizionale. Se il primato dell'illustrazione (cui a Bologna è dedicato un premio annuale, nell'ambito del quale ha ricevuto una menzione l'editore svizzero Nord-Süd Verlag) e dei libri animati da un lato e l'avvento elettronica dall'altro si contendono i titoli dei giornali, è però la narrativa a realizzare ancora la maggior parte del fatturato. L'offerta ha raggiunto ottimi livelli qualitativi e, oltre all'acquisto privato, giocano un ruolo fondamentale le biblioteche di pubblica lettura. Non c'è praticamente editore, specializzato o meno, che non abbia la sua brava collana di narrativa formato tascabile, con un equilibrato mix di novità e tradizione. La Bompiani, nei «Delfini», a cura di Antonio Faeti, accosta titoli collaudatissimi come «Il piccolo principe» e «Mary Poppins» a interessanti novità d'autore come «La casa delle vacanze» di Clive Barker. Mondadori lancia il libro ecologista di Ted Hughes «La donna di ferro» nella collana «Junior» e affronta il tema dell'omosessualità nei «Supertrends» con «Gli occhi di Mr. Fury» del regista inglese Philip Ridley. Per i tipo di Salani, tornano i classici di Lofting dedicati al personaggio del dottor Doolittle e l'intramontabile «Pippi Calzelunghe» (compie mezzo secolo) di Astrid Lindgren, mentre debutta il romanzo osé (con

tanto di inserto chiuso, a prova di fratelli minori) «Poppy e Pors» di Andrea di Gregorio. Granata Press punta su «Forfora» di Pino Cacucci, già autore di «Puerto Escondido». E l'elenco potrebbe continuare a lungo. Da sottolineare, infine, un dato molto confortante. Prima abbiamo accennato a una certa rigidità del testo scolastico in confronto all'effervescenza e alla poliedricità del più vasto fenomeno dell'editoria per ragazzi. Ebbene, a Bologna è nato il marchio «Education», sostenuto dalle presenze italiane e dall'iniziativa dell'EEPG (European Educational Publishers Group). Agli insegnanti, in particolare, era dedicato il convegno «La letteratura nella scuola - Il problema delle antologie scolastiche». Le antologie, si sa, riflettono sotto il profilo letterario il problema educativo generale della trasmissione della memoria collettiva. Talvolta, anche «buone» scelte possono provocare appiattimento e noia nel giovane lettore, se il delirio analitico di certe schede finisce per sopraffare l'autenticità dei testi, «drogandoli» e riducendone lo spessore culturale. L'obiettivo da salvaguardare, allora, è quello di un gusto personale e autonomo della lettura, che antologie e adozioni scolastiche hanno il compito di anticipare ed eventualmente mediare. Senza esagerazioni: per il bene del libro, qualunque forma esso assuma nel futuro della nostra civiltà.

Paolo Crespi

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

### REDAZIONE:

Diego Erba  
direttore responsabile  
Maria Luisa Delcò  
Mario Delucchi  
Franco Lepori  
Giorgio Merzagni  
Renato Vago

### 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.-