

LA SCUOLA SVEVICA

Periodico della Divisione scuola
Anno XXIII - Serie III
Novembre-Dicembre 1994

197

L'università della Svizzera italiana: a che punto siamo, di *Mauro Martinoni*
Appunti sui vantaggi e su alcune difficoltà da considerare.

Dalla valutazione degli allievi alla valutazione del sistema, di *Francesca Pesce e Kathy Tamagni Bernasconi*

Aspetti principali trattati in occasione del seminario, tenutosi a Trento, sul tema «valutazione del sistema scolastico a livello provinciale: obiettivi, strumenti, criteri».

Definito lo statuto per le scuole europee

Si riassume un'importante decisione del Consiglio d'Europa in materia scolastica.

Il genitore solo con i figli a carico, di *C. Molo Bettelini, R. Pezzati Pinciroli, N. Clerici*

Sintesi della ricerca sulle famiglie monoparentali in Ticino, condotta presso il Centro di documentazione e ricerca dell'Organizzazione sociopsichiatrica cantonale.

La pedagogia della differenza, di *Sonja Crivelli*

Alcuni aspetti legati alla differenza di percezione del mondo da parte di bambine e bambini.

Raccomandazioni per promuovere l'uguaglianza fra i sessi nell'insegnamento e nell'educazione, emanate dalla Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione.

La scuola dell'infanzia nel Cantone Ticino, di *Maria Luisa Delcò*

Presentazione del fascicolo intitolato «La scuola dell'infanzia nel Canton Ticino», destinato alle famiglie e agli operatori interessati alla scuola dell'infanzia: 12 schede che sintetizzano la struttura, l'organizzazione e le indicazioni programmatiche della scuola dell'infanzia.

Progetto didattico: drammatizziamo...per raccontare meglio, di *Alberto Jelmini*

Recensione del progetto didattico proposto da Valentina Ombelli nel secondo anno della Scuola magistrale.

Segnalazioni

Ilario Domenighetti: Ivo MONIGHETTI, «La lettera e il senso»

«Il sostegno pedagogico nella scuola. Sviluppo di modelli d'integrazione di insegnamento in Svizzera», rapporto pubblicato dal Centro svizzero di coordinazione per la ricerca in educazione

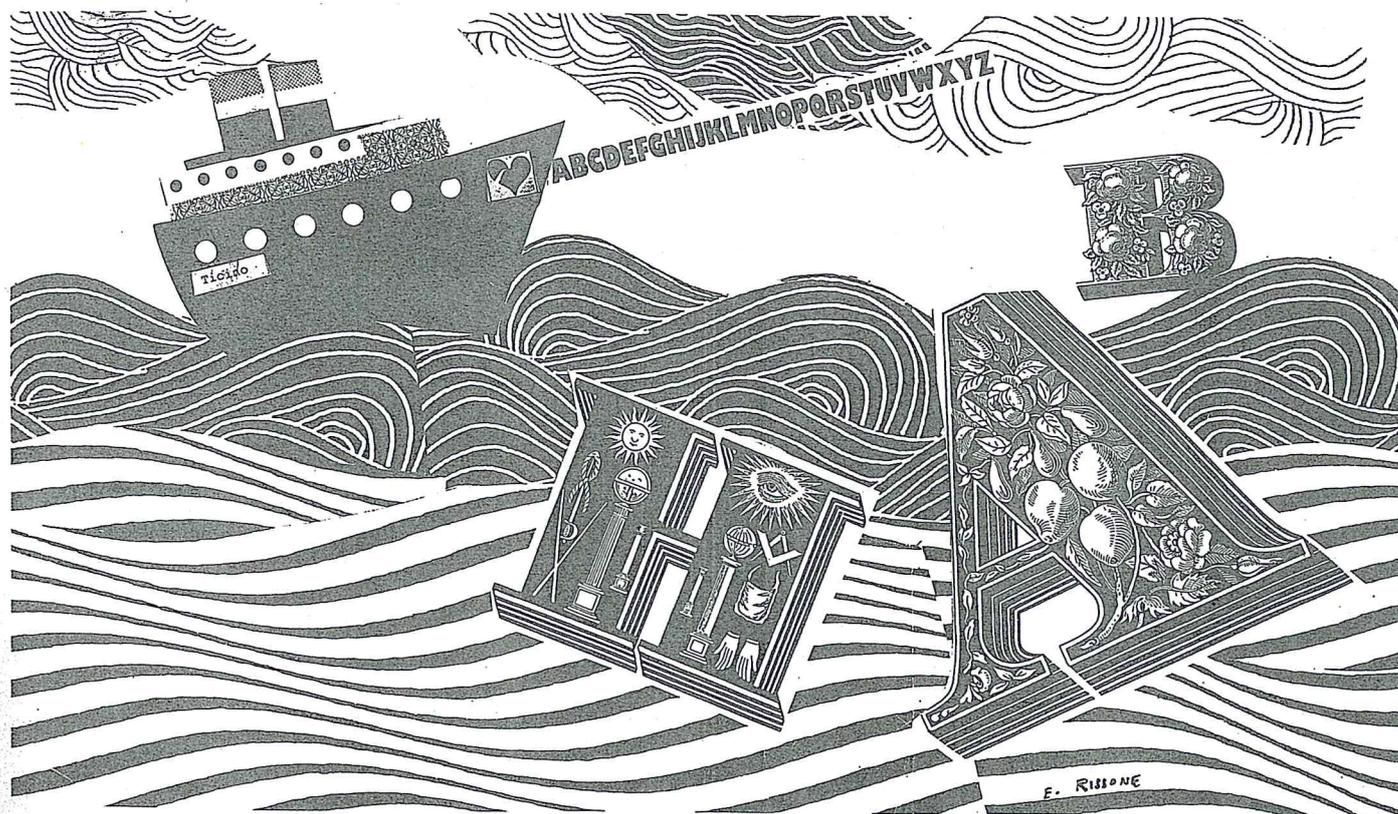
Flavio Medici: «Montale - Ventidue prose elvetiche», a cura di Fabio SOLDINI

Notizie riguardanti il Centro di documentazione sociale, di *Patrizia Mazza*
Segnalazioni bibliografiche riguardanti il tema dell'educazione alla salute.

Marcello Ostinelli: Alessandro DELCO', «Le metamorfosi della sostanza in Leibniz. Momenti di una teoria»

Erina Fazioli Biaggio: «Arrivano i video. Il linguaggio del cinema. Il tempo immaginario. Forme del montaggio»

Emilio Rissone



L'università della Svizzera italiana: a che punto siamo

Natale 1994: l'università non è ancora nata e i Re Magi devono aspettare con i loro doni.

Erode è di solito più svelto e nel rischio colpisce: basta vedere il preavviso della Conferenza universitaria Svizzera: tentativo di provocato aborto.

L'Università della Svizzera italiana deve morire prima di nascere. Perché?

Qualcuno perché ci vuole bene, tanto nascerà un povero handicappato. Qualcuno perché ci vuole male, e non vuole dividere con noi sussidi e prestigio.

Entrambi perché vogliono decidere al nostro posto.

Forse val la pena sbagliare per conto nostro: guardare in faccia il problema e poi rischiare una scelta. Nostra.

Vediamo alcuni motivi che ci possono indurre ad assumere questo rischio.

Si può cominciare dall'investimento e dallo sviluppo economico: l'università come attrezzo – zappa, macchina, utensile – per lo sviluppo civile di una regione.

Se il Canton Zurigo – o quel di Basilea per non aver l'aria di avercela con Zurigo – forma 100 cittadini, cioè li manda a scuola per 13 anni fino alla maturità e poi fino a un titolo accademico, ne attira poi altri 50 offrendo in totale 150 posti di lavoro altamente qualificati.

Se il Ticino fa lo stesso sforzo – solo in spese scolastiche fino alla maturità con un investimento di quasi 200'000 franchi per allievo – su 100 diplomati ne tornano in Ticino solo 71.

Volere un'università significa credere che è possibile ribaltare questo meccanismo, introdurre un correttivo che permetta di evitare questa fuga di cervelli.

Dopo il Ticino della povera gente e quello di una improvvisa ricchezza del terziario è venuto il tempo di avere nuove visioni: investire nella ricerca e nella formazione superiore. Il verbo investire non è scelto a caso. Se mandiamo uno studente a Basilea il Cantone spende 9'000 franchi al-

l'anno e la sua famiglia 15'000: se organizziamo ricerca e formazione in Ticino, investiamo. Lo sa Neuchâtel, lo sa Friburgo che hanno pubblicato recentemente ricerche molto eloquenti in merito: per i due Cantoni l'Università rappresenta una fonte economica di primaria importanza.

Lo strumento per produrre benessere – che comprende aspetti culturali, sociali ed economici – non è più la zappa o la macchina utensile, ma la conoscenza: solo le regioni che avranno un vantaggio nella conoscenza potranno mantenere o accrescere il loro benessere.

Ecco perché Mendrisio investe nell'Accademia di architettura e Lugano finanzia il suo progetto.

Qualcuno troverà scorretto cominciare con argomenti economici, ma separare la cultura dagli aspetti economici è pericoloso: come separare la lingua dai processi di pensiero e produzione di conoscenze.

Che cosa può offrire il Ticino?

Crediamo sia importante scostarci da una ipotesi puramente rivendicativa e sottolineare cosa la Svizzera italiana può offrire agli altri confederati.

La Svizzera non ha una legge sull'università ma solo una legge sul sussidiamento: per aprire una università in Ticino non si deve chiedere una autorizzazione, solo il riconoscimento dei sussidi previsti per le attività universitarie. Soggetto degli aiuti federali non è l'università, ma il Cantone.

La legge indica i Cantoni universitari, non riconosce la qualità delle singole attività.

Responsabile del sussidio-riconoscimento è il Consiglio federale, per il tramite del Dipartimento degli interni diretto dalla signora Dreifuss. In questa procedura si fa assistere dal Consiglio svizzero della scienza e dalla Conferenza universitaria svizzera.

L'autonomia dei Cantoni e l'assenza di una legge sull'università permettono di proporre un progetto innovativo dal punto di vista istituzionale:

non una università dello Stato, ma una istituzione pubblica, con ampia autonomia e la capacità di interagire con molta flessibilità con le forze vive di una regione.

Il Ticino è così in grado di offrire un progetto, che non si configura in un edificio e in un numero finito di facoltà, ma si definisce come un struttura generativa, come rete di collaborazioni, aperta alla Svizzera e all'estero. Il finanziamento avviene in modo da responsabilizzare al massimo le varie componenti: si rinuncia al modello della quasi gratuità tipico della Svizzera proponendo tasse sostanziose, compensate da borse di studio e contributi individuali.

Questo modello di finanziamento non diminuisce necessariamente il contributo cantonale, ma obbliga i fruitori del denaro pubblico a prendere coscienza degli aspetti finanziari in gioco.

L'Accademia di architettura si costruisce in modo deciso sul profilo del prodotto che si vuole ottenere: un profilo di architetto che definisce le priorità della formazione, attribuita a tre dipartimenti e non suddivisa necessariamente in cattedre.

Si è coscienti di assumere alcune sfide: una sfida è la forma gestionale basata sull'autonomia e la responsabilizzazione finanziaria dell'Università e delle Facoltà: l'attribuzione delle risorse e l'autonomia nel suo utilizzo devono permettere di superare la dicotomia tra un potere centrale che si burocratizza e le attività didattiche che si deresponsabilizzano. Una sfida è considerare il finanziamento degli studi un investimento da strutturare in modo da produrre un massimo di responsabilità individuale, preparando nel contempo i necessari correttivi per superare le differenze socioeconomiche. Una sfida è la forma aperta, l'insistere sull'adesione di strutture autonome e le creazioni di reti di collaborazioni, limitando a un minimo le strutture centrali costanti. Una sfida è la ricerca di un nuovo equilibrio tra formazione accademica e formazione professionale, tra cittadella separata e motore del progresso sociale.

In che panorama si iscrive questo progetto ticinese?

Al di là delle ristrettezze economiche il progetto ticinese arriva in un momento di grandi cambiamenti, sia a livello svizzero sia europeo.

(Continua a pag. 24)

Dalla valutazione degli allievi alla valutazione del sistema

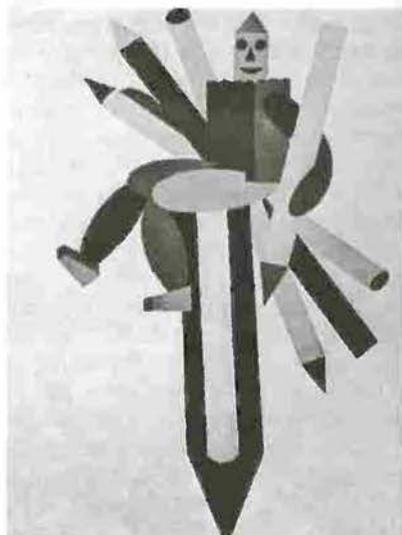
Nel corso del mese di marzo 1994 si è tenuto a Trento un seminario sul tema «Valutazione del sistema scolastico a livello provinciale: obiettivi, strumenti, criteri».

Durante le due giornate di studio, organizzate nell'ambito dell'attività della comunità di lavoro delle regioni alpine (Arge-Alp), numerose sono state le relazioni e le occasioni di scambio sulla base delle esperienze condotte nelle diverse regioni: Baden-Württemberg, Baviera, Provincia Autonoma di Bolzano-Südtirol, Canton Grigioni, Regione Lombardia, Salisburgo, Canton S. Gallo, Canton Ticino, Tirolo, Provincia Autonoma di Trento e Voralberg.

Obiettivo principale dell'incontro era quello di approfondire la riflessione sul significato del processo valutativo del sistema scolastico nella sua globalità (autovalutazione integrata a una valutazione esterna), con particolare attenzione agli elementi da considerare e agli strumenti di rilevazione necessari.

Nuova concezione del processo valutativo

Negli ultimi anni il concetto di valutazione ha assunto un significato più vasto: alla valutazione delle prestazioni dei singoli allievi si è infatti aggiunta la valutazione della «produttività» del corpo insegnante, delle classi, degli



istituti scolastici e dei sistemi educativi a livello regionale, nazionale e internazionale.

Questa tendenza è presente anche in Ticino, dove, oltre alla valutazione della Scuola media (avviata nel 1991), si assiste a una crescita dell'interesse nei confronti delle indagini internazionali sulle conoscenze degli allievi dei diversi settori scolastici.

Due sono i fattori che in genere hanno contribuito allo sviluppo dell'attività valutativa:

- le restrizioni finanziarie, che richiedono un costante rendiconto sull'impiego delle risorse in ambito scolastico;

- la crescente autonomia gestionale-amministrativa e didattica auspicata dalle singole unità scolastiche.

Nel suo intervento E. Draghicchio, Direttore dell'IPRASE*, considera l'autonomia ventilata dagli istituti scolastici una condizione essenziale per l'ottimizzazione dell'uso delle risorse disponibili in funzione degli obiettivi che si vogliono raggiungere. Egli sottolinea però come questo processo verso l'autonomia, che in Italia ha avuto inizio durante gli anni '70 e nella Provincia autonoma di Trento trova forse la sua espressione più avanzata, sia impensabile senza lo sviluppo di una capacità di controllo, intesa come gestione del sistema, e una capacità di valutazione.

Per effettuare una seria valutazione, oltre alle abituali statistiche scolastiche, demografiche ed eventualmente socio-economico e culturali, ci si deve preoccupare di raccogliere informazioni riguardanti:

- il profitto individuale dei singoli allievi nei vari livelli scolastici;
- la regolarità degli studi degli allievi;
- le motivazioni individuali di allievi e insegnanti;
- il clima presente all'interno delle classi e degli istituti.

Strumenti di rilevazione

Gli strumenti di rilevazione utilizzabili nell'ambito della valutazione di un sistema scolastico possono essere di vario tipo (test oggettivi, questionari a risposta rapida, griglie di valutazione



Depero Futurista, Grafica & Pubblicità, Maurizio Scudiero, Fabbri Editori, 1989

di produzione scritte o grafiche, strumenti atti a rilevare atteggiamenti, motivazioni e interessi); nella fase di preparazione e di verifica di questi strumenti è di fondamentale importanza la collaborazione di gruppi di insegnanti e di specialisti esterni provenienti dal mondo accademico, produttivo e dei servizi.

Fra gli strumenti di cui ci si dovrebbe avvalere, quelli in grado di fornire indicazioni comparative assumono un ruolo molto importante. Di questo parere sono A. Visalberghi e M. Costa Corda dell'Università «La Sapienza» di Roma, i quali, nel loro intervento, hanno ribadito l'interesse di una partecipazione ai diversi studi internazionali, che permettono di mettere a confronto la struttura e il funzionamento dei sistemi formativi dei paesi partecipanti, nonché le prestazioni fornite dagli allievi.

Il discorso degli studi internazionali non può che portarci a parlare degli indicatori dell'insegnamento, che, soprattutto grazie agli sforzi dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), stanno assumendo sempre maggior peso nella ricerca educativa. Essi infatti permettono di rispondere alla necessità di precisare e spiegare le relazioni esistenti fra i diversi aspetti dei sistemi formativi e di paragonare i sistemi scolastici di diverse nazioni o regioni. Le informazioni raccolte tramite le indagini internazionali sulle competenze degli allievi costituiscono una delle tre categorie, secondo le quali i ricercatori del-

l'OCSE hanno suddiviso gli indicatori. Infatti, accanto alle informazioni sul contesto demografico, economico e sociale nel quale si situano i sistemi d'insegnamento e agli aspetti del sistema stesso (costi, risorse, processi scolastici), troviamo i risultati dell'insegnamento, che generalmente suscitano il maggior interesse presso gli addetti ai lavori. Le indagini internazionali offrono dunque ai paesi partecipanti un'opportunità di approfondimento e di confronto. E' questo uno dei motivi per cui il Ticino, accanto a molte delle regioni rappresentate al seminario e ad altri paesi ancora, ha deciso di partecipare agli studi internazionali sulle competenze dei tredicenni in matematica, scienze naturali e lettura, che hanno mostrato il soddisfacente livello di competenza degli allievi ticinesi. Sulla base dell'esperienza positiva condotta e dell'interesse suscitato, il Ticino prenderà parte ad un altro studio internazionale sulle competenze nell'area matematico-scientifica dei diciannovenni (TIMSS+: Third International Mathematics and Science Study), la cui fase principale avrà luogo nella prossima primavera.

Relazione fra valutazione e presa di decisioni

G. Alluli, Presidente del Comitato Provinciale di Valutazione del Trentino, nel suo esposto sulla natura e i limiti della valutazione di sistemi, sottolinea la relazione fra la valutazione e il processo decisionale. Infatti, una regola elementare, che, sempre secondo Alluli, viene raramente seguita, dice che «senza informazioni non si può decidere» e dunque coloro che ai vari livelli gestiscono il sistema formativo devono potersi avvalere di questo strumento. Ciò significa che la valutazione deve essere chiaramente finalizzata alla decisione e quindi avere un'incidenza sul reale.

In teoria la valutazione dovrebbe concentrare la sua azione sugli obiettivi che in origine sono stati assegnati al programma o al sistema da valutare. Nei fatti, chi valuta si trova spesso confrontato con un'ambiguità di obiettivi e con una contraddittorietà dei programmi, che rendono arduo il suo operato.

Valutazione e informazione

Un'altra dimensione da non trascurare è quella legata alla diffusione delle informazioni nella scuola, sottolineata in particolare da M. Caroli, coordi-

natore di redazione della rivista della scuola trentina «Didascalie». Infatti, la valutazione non può essere attuata senza la circolazione di informazioni, senza il materiale indispensabile per la documentazione e senza quegli strumenti a disposizione degli operatori scolastici, che permettono loro di capire in che contesto si colloca il loro lavoro e la loro azione educativa.

Valutare per migliorare

L'interesse rivolto alla valutazione del sistema costituisce una nuova tendenza in campo pedagogico che trova largo spazio di approfondimento nel quadro delle indagini internazionali. Lo studio degli indicatori costituisce

una possibilità sostanziale di garantirsi delle chiavi di lettura rispetto a questi sistemi di formazione e di facilitare la messa in comune di esperienze che finora sono rimaste isolate: il confronto non può che aiutare nella progressione.

La partecipazione del Ticino a queste ricerche costituisce sicuramente un aspetto da valorizzare e da promuovere.

Francesca Pesce
Kathya Tamagni Bernasconi

Nota (*)

IPRASE: Istituto Provinciale Ricerca, Aggiornamento, Sperimentazione Educativi del Trentino

Definito lo statuto per le scuole europee

Segnaliamo la significativa decisione 17 giugno 1994 (n. 94/557) del Consiglio d'Europa in materia scolastica. Con questa risoluzione, il Consiglio d'Europa ha definito, d'intesa con tutti gli stati membri, lo statuto delle *scuole europee*, destinate prevalentemente ai figli dei dipendenti degli organismi della Comunità europea. Tali scuole esistono attualmente a Bergen, Bruxelles, Cultham, Karlsruhe, Lussemburgo, Mol, Monaco di Baviera e Varese (in quest'ultima località anzitutto per i figli dei dipendenti del centro di ricerche europeo di Ispra). Un loro ulteriore sviluppo è atteso. La decisione lascia inalterata la responsabilità degli stati membri per il contenuto e l'organizzazione del loro sistema scolastico. Assicura tuttavia ai figli dei funzionari europei provenienti dai dodici paesi e contingentemente presenti nello stesso luogo la frequenza di una scuola comune, fino alla maturità, senza essere soggetti al sistema scolastico del paese in cui il genitore si trova contingentemente a risiedere, ma con le garanzie di massimo riconoscimento e mobilità, tanto nel proprio paese d'origine quanto nell'intera Europa. Al termine del ciclo di studi in queste scuole europee si consegue infatti una *maturità europea*, parificata automaticamente al titolo di maturità rilasciato nel rispettivo paese d'origine e abilitante ad accedere a tutte le università dei paesi membri. Tutto questo appare in sé ovvio e non particolarmente innovativo, dal pro-

filo della prassi internazionale di riconoscimento reciproco dei titoli di studio.

Significativo è invece il piano di studi unitario definito per queste scuole, per permettere la facile transizione dall'una all'altra, e da esse a qualsiasi scuola in Europa. Si tratta evidentemente di un compromesso accuratamente calibrato tra i diversi sistemi scolastici europei, un indizio di possibile modello scolastico di riferimento in Europa, indicativo quindi per valutare una per ora astratta ma in prospettiva rilevante *compatibilità europea* dei modelli scolastici. Ecco la struttura decisa per queste scuole europee: una scuola facoltativa dell'infanzia, un ciclo elementare (indicativamente a docente unico per classe) di *cinque anni* e un ciclo secondario (con pluralità di docenti per classe, eventualmente differenziato) di *sette anni*, al termine del quale può essere rilasciata la maturità europea. Due riflessioni immediate s'impongono, raffrontando questo modello con quello ticinese. Il confine dopo cinque anni tra elementare e secondario e il secondario concepito come tronco comune, almeno per i primi anni, si ricalcano in pieno. La maturità dopo dodici anni costituisce invece un motivo di riflessione, a rafforzamento di quelli che già ci giungono dai raffronti intercantonali. Il testo della risoluzione è pubblicato nel giornale ufficiale della CE (JOCE n. L 212 del 17 agosto 1994, pag. 1).

Il genitore solo con i figli a carico

Da una ricerca sulle famiglie monoparentali in Ticino, svolta presso il Centro documentazione e ricerca dell'Organizzazione Sociopsichiatrica Cantonale (OSC), Mendrisio, con il sussidio del Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica.

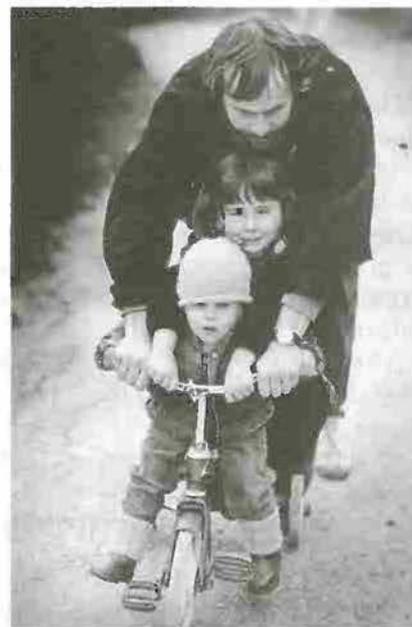
1. Introduzione

La famiglia in Svizzera, come in tutti i paesi occidentali, ha subito notevoli trasformazioni legate ai cambiamenti economici, sociali e culturali. Per quanto riguarda la composizione familiare, si è assistito ad un aumento dei casi in cui convivono un solo genitore ed i figli. In Svizzera, il numero di queste famiglie è aumentato in modo importante: nel 1960 erano 98'488, nel 1980 124'425, nel 1990 145'108. Secondo i dati del censimento 1980, le famiglie monoparentali in Ticino erano 7'350, secondo il censimento 1990 sono 8'498, di cui 4'135 con uno o più figli minorenni. Si tratta di situazioni a volte stabili, altre transitorie, dovute a divorzi e separazioni ma anche a vedovanza o a maternità di donne nubili. Approfondire la conoscenza delle diverse situazioni e dei criteri di fragilità e rispettivamente di rinforzo che

possono accompagnare il percorso di queste famiglie permette di comprenderne i problemi e di individuare gli eventuali bisogni. Il Centro Documentazione e Ricerca OSC ha realizzato questo studio, richiesto dalla Commissione Legislativa del Gran Consiglio (su Iniziativa dell'on. Mimi Bonetti-Lepori) con un finanziamento del Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica e con la collaborazione dell'Ufficio Cantonale di Statistica e dell'Associazione Ticinese delle Famiglie Monoparentali.

2. Obiettivi dello studio

Verificare le differenze fra i diversi tipi di famiglie monoparentali nel modo di percepirsi e di vivere la propria situazione, l'influenza degli aspetti socio-demografici, economici e culturali e delle risorse familiari e sociali; osservare qualche aspetto delle modalità di confrontarsi con la realtà, l'eventuale presenza di problemi quali la solitudine, lo stress, la fatica, l'ansia ed i fattori che vi appaiono associati; rilevare le preoccupazioni e i bisogni prioritari e le condizioni che ne favoriscono l'insorgenza.



Da: Mutations 2000, N. 1

3. Popolazione e metodo

Le famiglie monoparentali considerate in questo studio sono quelle residenti in Ticino, con uno o più figli minori di 21 anni che vivono in casa, con il capofamiglia di età compresa tra 17 e 60 anni (uomo o donna) e senza partner convivente.

3'942 questionari sono stati inviati per posta ai capifamiglia monoparentali: 1'600 sono rientrati, di cui 1'091 rispondenti ai criteri di selezione; due gruppi di controllo comprendono 291 risposte di madri biparentali e 204 risposte di capifamiglia monoparentali che vivono con un partner. La rappresentatività di questi gruppi è stata verificata.

Per verificare la pertinenza dei temi e per costruire il questionario è stata in precedenza effettuata una prima inchiesta con interviste in profondità ad una ventina di capifamiglia monoparentali residenti in Ticino.

4. Sintesi dei risultati

I capifamiglia monoparentali sono prevalentemente donne e la situazione più frequente è quella di divorzio, con uno o due figli a carico. La grande maggioranza ha un'attività professionale retribuita, spesso a tempo pieno; il tasso di donne che lavorano a tempo pieno raddoppia dopo la separazione. Una parte di questi genitori si sentono più spesso insoddisfatti, sfavoriti, ansiosi, stressati e affaticati degli altri. Tuttavia queste consi-

Foto: Pro Juventute



derazioni non sono generali poiché quasi un quarto di questi genitori considerano la loro situazione migliorata dopo la rottura del legame (per 24% è equivalente, per 53% peggiorata di cui per 22% molto peggiorata), e quasi la metà si sentono abbastanza o molto soddisfatti e poco stressati. La maggioranza non si sente oggetto di pregiudizi, soprattutto nell'ambiente del lavoro, mentre qualche pregiudizio sembra essere percepito a livello del vicinato, e anche tra docenti dei figli.

Rispetto alle preoccupazioni, le differenze più accentuate non riguardano l'educazione dei figli, preoccupazione importante per tutti i genitori, ma la situazione economica, il proprio futuro personale e il lavoro. Le preoccupazioni prioritarie, di ordine economico, sono evidentemente legate al reddito e alla situazione professionale, ma anche i modi di valutazione soggettiva giocano un ruolo. Un buon sostegno da parte del contesto familiare aiuta a sentirsi meno preoccupati. Le persone che hanno un'immagine di sé negativa e si sentono stressate e affaticate esprimono più frequentemente preoccupazioni. Più della metà degli intervistati cita bisogni per i quali desidererebbe ricevere un aiuto: di tipo finanziario per 1/3 di essi, per l'accudimento dei figli limitato ai periodi di malattia (1/5) o durante le vacanze scolastiche, per trovare un lavoro adeguato, per una riqualifica professionale, per un alloggio.

Anche se la situazione socio-economica ha una grande influenza sullo stato generale di benessere, anche psicologico, delle persone e sulle preoccupazioni, essa non spiega completamente le situazioni ed i diversi modi di viverle: una parte delle persone intervistate con livelli di reddito più alti si sentono comunque ansiose, preoccupate ed esprimono dei bisogni, mentre una parte di persone appartenenti agli strati meno favoriti si dichiarano soddisfatte, poco preoccupate e non esprimono bisogni.

5. Originalità, attualità dello studio e portata pratica

L'aumento di nuclei familiari composti da un solo genitore con figli è un fenomeno conosciuto in tutte le società industrializzate, il cui evolversi porta nel tempo a nuove forme sociali. Questo studio ha comportato

un'approfondita rassegna bibliografica svolta a livello nazionale e internazionale, da cui risulta che a partire dagli anni '70 le famiglie monoparentali sono state studiate inizialmente in un'ottica demografica per evidenziarne la dimensione quantitativa, in seguito dal profilo economico, soprattutto negli Stati Uniti ma anche in Europa, per l'interesse verso la pauperizzazione che colpisce una parte delle donne sole con figli a carico. Vi sono poi studi sociologici, psicologici e clinici, volti a verificare l'impatto della condizione di monoparentalità sulla prevalenza di sintomatologie di tipo psichiatrico nei figli e nella madre, studi che almeno per quanto riguarda i figli spesso non hanno portato a risultati significativi. Recentemente vi è stato un interesse verso alcuni aspetti concernenti il lavoro fuori casa delle donne monoparentali, e infine studi che si sono concentrati sui dispositivi pubblici di aiuto alle famiglie monoparentali, o su temi giuridici specifici quali le decisioni di tipo economico in sede di divorzio e il loro impatto.

Questa ricerca ha voluto tener conto sia dell'aspetto economico e delle risorse del contesto, sia di aspetti legati alla psicologia dell'individuo e ai modi di affrontare i problemi in generale e l'accudimento dei figli in particolare, anche in un'ottica d'individuazione di eventuali problemi e bisogni specifici. Un aspetto di originalità è dato dalla collocazione dello studio, ancorato alla realtà socio-economica della Svizzera italiana di questa fine anni '90. Infatti, nella nostra società le famiglie monoparentali sono una realtà ben presente e costituiscono dunque uno specchio di osservazione interessante delle diverse situazioni che possono presentarsi. dallo studio trapelano così modi di vedere le cose, situazioni e valori dei vari sottogruppi che compongono il mondo dei capifamiglia monoparentali residenti in Ticino. Inoltre, la metodologia scelta ha permesso di dar la parola agli interessati, che con numerosissime annotazioni ai questionari e testimonianze nelle interviste hanno raccontato episodi di vita, impressioni e modi diversi di far fronte alla rottura del legame e del progetto di vita che lo accompagnava. Queste testimonianze verranno riportate nella versione italiana del testo, in fase di redazione. Infine, dal profilo della portata prati-



Da: Scuola Materna, 1994, N. 12

ca dei risultati, la ricerca ha permesso di evidenziare alcuni bisogni specifici che dovrebbero almeno parzialmente trovare una risposta nell'allargamento dei compiti dei servizi di aiuto domiciliare (per un aiuto ad accudire i bambini circoscritto a periodi di malattia se le madri lavorano), nell'ampliamento dei posti disponibili in asili nido e nelle attività per il tempo libero e per le vacanze scolastiche, e in altre misure attualmente al vaglio degli enti competenti. In sostanza, i risultati permettono di operare un confronto con l'offerta attuale pubblica e privata in Ticino.

C. Molo Bettelini (*)

R. Pezzati Pinciroli ()**

N. Clerici (*)**

**Centro documentazione e ricerca,
Organizzazione Sociopsichiatrica
Cantonale, ONC, Mendrisio**

Note

(*) dott. in psicologia e psicoterapeuta, responsabile del Centro di documentazione e ricerca OSC

(**) psicologa e psicoterapeuta

(***) sociologa, incaricata di ricerca presso lo stesso centro

La pedagogia della differenza

I numerosi tentativi per porre rimedio alle disparità nella formazione e nella carriera delle donne, sia in Svizzera che in Europa, non hanno dato finora l'esito sperato.

Durante questi ultimi venti anni sono state intraprese ricerche e sperimentazioni a cura di organizzazioni e istituzioni varie, tra le quali anche la CEE.

Fra le pubblicazioni troviamo quella, particolarmente interessante, edita dai direttori cantonali della pubblica istruzione (CDPE), in collaborazione con commissioni speciali¹⁾.

Diversi fattori sono stati analizzati, uno di essi riguarda la didattica.

A pag. 59, si può leggere. «*Filles et garçons perçoivent le monde de manière différente. Une pédagogue allemande, Astrid Kaiser, s'est vouée à l'étude de ces différences. Elle a demandé aux élèves de quelques 20 classes de 3ème et 4ème année primaire de dessiner ce qu'était pour eux une fabrique de rêve. L'analyse des productions révèle des différences patentes entre filles et garçons. Les premières ont mis en lumière les aspects humains de la vie dans une usine. Elles ont représenté les femmes et les hommes au travail. Les garçons, par contre, se sont efforcés d'imaginer les aspects techniques de la production. Ils ont dessiné des machines. Les êtres au travail sont à peine esquissés*».

Questo esempio, come pure altri che possiamo trovare nel testo, mettono in evidenza la differenza di percezio-

ne del mondo e della realtà da parte delle bambine e dei bambini.

Finora, i programmi di qualsiasi ordine scolastico non hanno sempre preso in considerazione queste differenze. A molte ricercatrici ed insegnanti, le quali si stanno interrogando sul proprio ruolo di donna e di docente, questo aspetto della differenza tra maschio e femmina risulta essere di capitale importanza.

In Italia, il contributo di studiose, tra cui Luce Irigaray, Adriana Cavarero, Luisa Muraro nel campo della filosofia, Marià Martinengo, Elisabetta Zamarchi, Anna Maria Piussi nel campo della pedagogia e Silvia Vegetti Finzi nel campo della psicoanalisi, hanno richiamato l'esigenza di riconoscere l'identità femminile in ogni contesto, dando così vita al «pensiero della differenza sessuale».

La tematica della differenza sessuale, sentita in diversi paesi d'Europa, ha portato alla creazione di cattedre universitarie specifiche al pensiero femminile, a centri di studi di donne e a convegni sull'argomento. Le studiose che operano in questi contesti hanno come obiettivo quello di ovviare alla mancanza di una presenza della cultura femminile nella nostra società e di capire i motivi della sua rimozione.

Una chiave di lettura che ci può aiutare a comprendere le ragioni di questo occultamento va ricercata nella storia della filosofia occidentale.

Nell'età dei sofisti e di Platone si assiste all'organizzazione di un pensiero che vede l'emarginazione della donna, considerata senza potere, senza diritto all'educazione, senza la partecipazione ai luoghi pubblici.

Accanto ad altri concetti di vita, questo segna la storia della nostra cultura. Anche se oggi non siamo più nell'antica Grecia, restano purtroppo ancora delle tracce di quel pensiero filosofico, radicato nella nostra coscienza collettiva e difficile da rimuovere.

Riconosciuta l'esistenza dei due mondi, quello maschile e quello femminile, si dovrebbe agire di conseguenza anche nell'ambito scolastico. Questo significa progettare una pedagogia «diversa», nuova, che tenga in considerazione in tutti i suoi aspetti anche la componente femminile.

La scuola è luogo dove si fa e si tra-



smette cultura, ha il compito di portare l'allieva e l'allievo alla conoscenza di sé e del mondo. Ma la cultura a scuola è piuttosto «avara» nei confronti delle alunne: essa privilegia il protagonismo e i modelli maschili. I contenuti proposti non fanno che raramente e timidamente accenno alla cultura femminile, al ruolo delle donne nella storia, nella letteratura, nella ricerca. Questo modo di considerare la realtà femminile è talmente spezzettato che la svalorza. Vengono a mancare modelli autorevoli di riferimento, ai quali le alunne possono identificarsi, attingere valore per avere fiducia in loro stesse.

Anche il linguaggio corrente, sia a scuola che nella realtà quotidiana, dimentica o attribuisce un ruolo secondario al sesso femminile, sempre omologato a quello maschile. Le parole che vengono dette, da sempre, inglobano frettolosamente «bambine» e «bambini», «allieve» ed «allievi», «donne» e «uomini» in un generico «bambini», «allievi», «uomini». E così di seguito.

Questi ed altri aspetti sono stati messi in luce dal pensiero della differenza sessuale e in parte le ritroviamo pure nelle costatazioni dello studio della CDPE.

Le risposte per superare i fattori che agiscono negativamente sullo sviluppo di una coscienza femminile restano molteplici.

Ruolo importante in questo processo di rinnovamento è comunque rivestito dalla docente. Ella non può più limitarsi a trasmettere e fare cultura in modo «neutro», acritico ma, attraverso la consapevolezza di appartenere al genere femminile, dovrebbe assumere la funzione di mediatrice. In questo modo l'insegnante, grazie alla sua riflessione e formazione personale, mette le alunne in condizione di

Da: Donne moderne, Pat Carra, Glénat, Milano 1992



appropriarsi di tutti quegli strumenti (linguistici, biologici, storici, filosofici...) che permetteranno loro di conoscere e giudicare qualsiasi figura culturale.

Nasce quindi il concetto di una «pedagogia della differenza», che ha come obiettivo quello di compiere uno scarto rispetto alla pedagogia tradizionale la quale vede nel soggetto da educare un soggetto «neutro».

Questa nuova pedagogia ha mosso i primi passi e sta quindi cercando di dare, nel reale, la giusta collocazione alle due culture, quella femminile in dialogo costruttivo con quella maschile. Una scuola, quindi, che fa comparire nella letteratura, nella storia e in ogni campo, delle maestre-madri accanto alle figure di maestri-padri, collegando le une agli altri. Una scuola che vede nelle sue insegnanti-donne la consapevolezza di riconoscere la propria appartenenza al genere femminile e di valorizzarla e nei suoi insegnanti-uomini il rispetto di questa differenza.

La pedagogia è, in generale, una forma di mediazione. La pedagogia della differenza, offrendo una risposta agli interrogativi sulle discriminazioni delle alunne e una valida proposta per modificare alla radice il disagio che esse provano, sottolinea questa mediazione e ne fa una sua forza.

**Sonja Crivelli
in collaborazione con
Laura Genini, Maria Luisa Snozzi.**

Nota 1: "Filles - Femmes - Formation - vers l'égalité des droits", Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, Berna, 1992

Alcuni riferimenti bibliografici:

Patrizia Violi, «*L'infinito singolare*» Considerazioni sulle differenze sessuali nel linguaggio, ed. Essedue, 1986

Anna Maria Piussi (a cura di), Gruppo di pedagogia della differenza sessuale, «*Educare nella differenza*», ed. Rosenberg & Sellier, aprile 1989

Sonja Crivelli, Laura Genini, Maria Luisa Snozzi, «*Educare nella differenza*», in «F», Problemi al femminile, edito dalla Commissione Federale per le questioni femminili, agosto 1991

Donnavanti, «*Educare nella differenza*», numero speciale febbraio 1992
Ey Beseghi, Vittorio Telmon (a cura di), «*Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*», La Nuova Italia, febbraio 1992

Raccomandazioni per promuovere l'uguaglianza fra i sessi nell'insegnamento e nell'educazione

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

- in base all'art. 3 del Concordato sulla coordinazione scolastica
- richiama il rapporto "Filles - Femmes - Formation - vers l'égalité des droits"
- allo scopo di sviluppare i principi e le raccomandazioni adottate il 2 novembre 1972 e il 30 ottobre 1981

emana le seguenti raccomandazioni:

1. Principi

L'uomo e la donna hanno uguale diritto di accedere ad ogni grado di formazione scolastica e professionale.

Obiettivi e contenuti della formazione scolastica e professionale sono uguali per i due sessi.

Si veglierà affinché, a tutti i livelli, nel corpo insegnante e in quello amministrativo, i due sessi siano ugualmente rappresentati.

2. Coeducazione

Le scuole sono miste. Nella formazione delle classi, tuttavia, il principio della promiscuità può subire deroghe, nel caso in cui non costituisca una discriminante, e a condizione che l'uguaglianza fra i sessi venga incoraggiata.

3. Insegnamento ambigenere

Insegnamento, metodologie e supporti didattici, devono essere concepiti con spirito aperto, evitando le discriminazioni e nel pieno rispetto della diversa realtà quotidiana e professionale dei due sessi. Le insegnanti e gli insegnanti rispettano la differenza di genere nel linguaggio e in tutte le altre forme di comunicazione.

4. Formazione di base e perfezionamento delle/degli insegnanti

L'uguaglianza fra i sessi è un tema che deve obbligatoriamente figurare

nei programmi di formazione delle e degli insegnanti. Il corpo insegnante deve essere sensibilizzato e preparato a riconoscere tutto quello che può essere di pregiudizio alla realizzazione del principio di uguaglianza fra i sessi, per poter porvi rimedio.

5. Orientamento scolastico e professionale

Le giovani e i giovani devono essere informati e consigliati allo scopo di favorire una scelta di formazione scolastica e professionale appropriata e libera da pregiudizi di sesso.

6. Organizzazione scolastica

L'organizzazione scolastica deve essere sufficientemente elastica in modo da permettere sia alle madri, sia ai padri, di esercitare la loro professione. Misure organizzative possibili, intese a questo scopo, possono essere: orari compatti, organizzazione di mense scolastiche e del doposcuola assistito, orari di accoglienza elastici, scuola a giornata piena, flessibilità nelle condizioni di impiego degli e delle insegnanti.

7. Sviluppo e ricerca

I cantoni s'impegnano a promuovere studi e ricerche che contribuiscano ad assicurare e a promuovere l'uguaglianza fra i sessi nell'insegnamento e nell'educazione.

Berna e Neuchâtel,
23 ottobre 1993

**Il presidente della CDPE
Peter Schmid**

**Il segretario generale
Moritz Arnet**

La scuola dell'infanzia nel Cantone Ticino

«La scuola dell'infanzia nel Cantone Ticino»: 12 schede informative indirizzate ai genitori dei 7'498 bambini dai tre ai sei anni che frequentano le 348 sezioni comunali prescolari.

Scopo della pubblicazione: presentare alle famiglie ed agli operatori interessati la scuola dell'infanzia ticinese, com'è organizzata oggi nel suo interno e nei suoi rapporti con i servizi e con altre istituzioni, senza tralasciare gli aspetti pedagogici che la caratterizzano.

Le indicazioni raccolte nel fascicolo costituiscono la traccia di fondo per tutte le sedi del Cantone, siano esse in zona urbana o di campagna, siano esse a sezione unica o con diverse sezioni.

Non si entra appositamente nei dettagli organizzativi di ogni nucleo prescolastico per non precludere quelle autonomie territoriali che caratterizzano e caratterizzeranno gli Istituti comunali che via via si costituiranno. Le schede che qui presentiamo sostituiscono (ma non cancellano) il primo fascicolo informativo del 1978 («Informazioni sull'organizzazione e sulle attività della scuola materna») che (dopo una prima parte storica e statistica) sottolineava le caratteristiche-chiave della scuola materna degli anni ottanta.

In questi anni novanta in cui anche la scuola dell'infanzia può definirsi «maggiormente» ed in un contesto cantonale dove la Legge della scuola (1990) la definisce primo grado del sistema scolastico, è opportuno e necessario caratterizzare l'istituzione

nei suoi aspetti organizzativi e pedagogici.

Non vogliamo passare in rassegna gli argomenti trattati, ma cerchiamo di evidenziarne alcuni.

Tra le diverse schede non poteva mancare un accenno al gioco (scheda 6), tessuto connettivo di tutte le attività alla scuola dell'infanzia, considerato il modo privilegiato del bambino di conoscere la realtà che lo circonda.

«L'attività ludica è sempre stata uno dei campi privilegiati dell'analisi psicologica, sia per il suo carattere dominante nel comportamento in-



fantile sia per le sue possibilità applicative ed educative.(...)

Tra i vari tipi di gioco, l'interesse degli studiosi si è in particolare incentrato sul gioco simbolico (...) che diventa lo spunto per ricercare nuovi modi di comprensione della realtà infantile. Il gioco non è quindi concepito come un fenomeno statico più o meno isolato nel corso dello sviluppo, ma come un modo di conoscere del bambino, il suo modo privilegiato di approccio alla realtà¹⁾».

La scheda 7 definisce il programma della scuola dell'infanzia, inteso come un insieme di attività finalizzate, proposte con gradualità, correlate tra loro e che contribuiscano allo sviluppo globale del bambino, facendo leva sulle sue potenzialità e sulle sue esperienze vissute.

La parola «programma» non deve portare a far sorridere (pensando che la giornata prescolastica sia unica-



mente un libero passatempo) o suscitare eccessive preoccupazioni che possano far pensare ad anticipazioni rigide nei tempi e nei contenuti, non conformi agli obiettivi prescolari e irrispettosi nei confronti dei ritmi evolutivi del bambino dai tre ai sei anni.

«L'interesse per la crescita cognitiva nell'infanzia, con particolare riguardo all'ambito della scuola materna, ha caratterizzato riflessioni e ricerche di grandi psicologi ed educatori dell'era moderna, come Vygotskij e la Montessori. In un celebre scritto del 1935 Vygotskij, che aveva letto con attenzione sia Piaget che la Montessori, affermava una serie di principi riguardanti il rapporto fra apprendimento e sviluppo nell'età prescolare, sottolineando come il bambino sia, in questa fase di sviluppo, in grado di seguire un programma, purché questo sia tale che il bambino lo possa far proprio.

L'interpretazione contemporanea dello sviluppo cognitivo tiene conto non solo delle capacità che il bambino manifesta spontaneamente, ma di quelle che può sviluppare attraverso l'apprendimento.(...)

L'obiettivo non è certo, come qualcuno semplicisticamente contesta, quello di favorire un precocismo volto unicamente allo sforzo di rendere i bambini più intelligenti. L'addestramento dell'analisi, dell'attenzione, del linguaggio e soprattutto l'integrazione delle diverse strutture cognitive con l'aiuto e la mediazione dell'adulto costituiscono senz'altro un mezzo per promuovere l'autonomia intellettuale del bambino, ma anche per favorire una organizzazione più articolata della sua personalità, un Io più differenziato nel quale le pulsioni possano essere incanalate e convertite, e questo è un obiettivo generale dell'educazione²⁾».

L'ultima scheda (12) ci proietta al ter-



mine del ciclo prescolare, evidenziando i bisogni dei bambini del terzo livello (età cinque/sei anni) e la problematica del «passaggio» dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare.

E' un momento particolare e chi gli sta vicino deve accompagnarlo in questo passaggio, in modo corretto ed equilibrato.

La maestra: deve offrire al bambino del terzo livello attività specifiche e stimolazioni particolari non in funzione dei contenuti che in seguito darà il primo ciclo della scuola dell'obbligo, ma in funzione dei bisogni evolutivi del bambino tra cinque e sei anni.

Seguire attentamente il bambino all'ultimo anno prescolastico non significa proporgli schede stereotipate o anticipazioni inutili, ma vuol dire soprattutto:

- sviluppare le sue capacità di attenzione;
- sviluppare le sue capacità di concentrazione;
- sviluppare la sua autonomia sia nel portare a termine semplici consegne;
- sviluppare la capacità di svolgere un'attività senza essere continuamente seguito;
- portarlo gradualmente al ritmo dell'intera giornata senza la necessità del riposo.

La famiglia: non deve «ignorare» questo cambiamento né «enfattizzarlo», ma viverlo nel modo più naturale possibile, osservando il bambino, ascoltandolo, rispettando nei suoi ritmi e nei suoi bisogni.

Rispettarlo significa pure accettare che il proprio figlio rimandi di un anno la scolarizzazione obbligatoria; molto spesso non ci sono problemi particolari, ma solo un'evoluzione con ritmi più lenti.

Le autorità scolastiche dei due ordini da «armonizzare» devono fare in modo che tra i docenti dei due settori scolastici ci sia continuità educativa nei metodi di lavoro, nei ritmi, nel rispetto delle potenzialità del singolo.

Maria Luisa Delcò

Note

1) Ada Fonzi (Istituto di Psicologia Università Firenze) «Il gioco simbolico» in Età evolutiva no. 21, giugno 1985

2) Dario Varin, presentazione al testo di Anolli e Mantovani, Giochi finalizzati e materiale strutturato (Franco Angeli, ed. Milano 1981)

La scuola dell'infanzia nel Cantone Ticino

Scheda 1	Ai genitori
Scheda 2	Dall'asilo alla scuola dell'infanzia
Scheda 3	La sezione di scuola dell'infanzia
Scheda 4	Il calendario scolastico e la frequenza giornaliera
Scheda 5	La giornata alla scuola dell'infanzia
Scheda 6	Il gioco alla scuola dell'infanzia
Scheda 7	Il programma della scuola dell'infanzia
Scheda 8	La refezione
Scheda 9	Il riposo
Scheda 10	Dalla famiglia alla scuola dell'infanzia
Scheda 11	I servizi scolastici
Scheda 12	Dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare

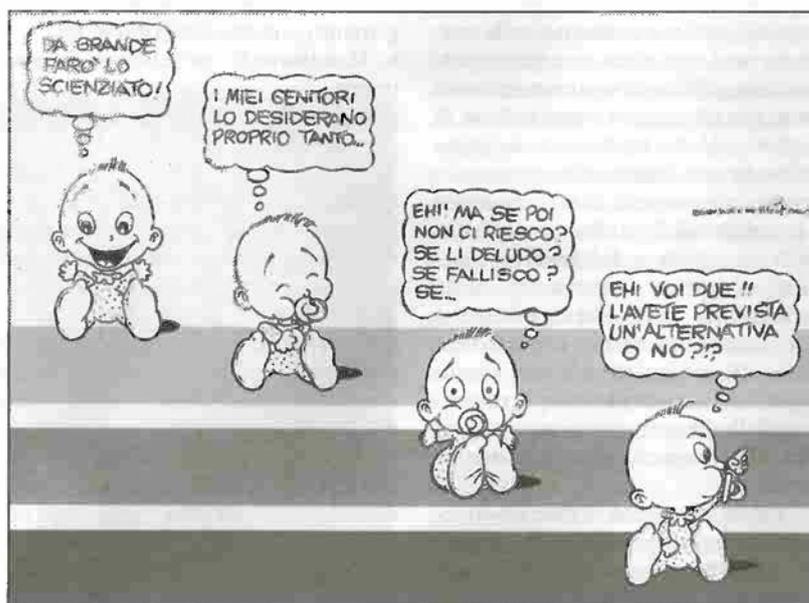
Mio/a figlio/a frequenta la

SCUOLA DELL'INFANZIA

Ho bisogno altre informazioni (oltre a quelle che ho trovato nel fascicolo), ho bisogno di un consiglio, ho un problema particolare ecc..

A chi mi posso rivolgere?

- ⇒ Alla docente della sezione
- ⇒ Al direttore dell'Istituto, dove esiste
- ⇒ All'autorità comunale (capodicastero educazione)
- ⇒ All'autorità cantonale (ispettrice di circondario)



Dalla rivista Obiettivo (bambino, scuola, famiglia) Federazione provinciale scuole materne Trento, giugno 1993

Progetto didattico: drammatizziamo... per raccontare meglio

Pubblichiamo la terza 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, invitando 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 elementari
VALENTINA OMBELLI, **Drammatizziamo... per raccontare meglio**, pagg. 63+49 allegati, Locarno, Scuola Magistrale, anno scolastico 1990/91.

Scopo della ricerca è l'approfondimento e il perfezionamento della narrazione orale e scritta, non perseguiti in modo esplicito, come esercizio a sé stante, ma attraverso l'invenzione di una storia, la sua traduzione in scene e infine la sua drammatizzazione.

La parte teorica verte di conseguenza sul problema dello sviluppo della capacità narrativa nel bambino, elemento di prima importanza nella strutturazione della sua esperienza e della sua conoscenza (con ribaltamento della prospettiva finora vigente, secondo cui sarebbe la strutturazione della nostra esperienza a incidere sulla comprensione dei testi narrativi).

Con molta coerenza l'allieva-maestra sviluppa quegli elementi sui quali la classe ha effettivamente lavorato: da un lato una grammatica del racconto, dall'altro un approfondimento dei concetti di «scopo», «piano» (tappe da raggiungere attraverso azioni successive) e «script» (se-

quenze di azioni tipiche) che secondo studi recenti si ritroverebbero sia nei racconti che nella vita quotidiana.

Per quanto riguarda la struttura del racconto, fra le tante teorizzazioni, l'autrice sceglie quella proposta da Stein e Glenn, per motivi soprattutto didattici, in quanto si adatta ad un tipo di racconto molto semplice, di un solo episodio e si riferisce al meccanismo interno all'individuo. Eccone, in sintesi, i punti principali:

Estratto no 1: **La sequenza del racconto** (pag. 7)

1. **Evento** che dà inizio alla storia e che porta il protagonista a formulare un obiettivo;
2. **Risposta interna** caratterizzata da un disequilibrio affettivo psicologico del personaggio principale che motiva l'adozione di un piano d'azione;
3. **Piano d'azione**, una strategia elaborata mentalmente per modificare la situazione, con successivo passaggio all'atto;
4. **Tentativo**, un'azione manifesta, o una serie di azioni, eseguite in funzione del raggiungimento dell'obiettivo;
5. **Conseguenza(e)**, cioè un evento o una situazione che segna il raggiungimento o meno dell'obiettivo;
6. **Reazione(i)**, ovvero una risposta interna che esprime i sentimenti del protagonista circa il risultato delle proprie azioni.

Questo schema guiderà i bambini nella stesura dei loro racconti e servirà da metro nell'analisi delle loro produzioni. In particolare permetterà di vedere dove sorgono le difficoltà o dove si manifestano le lacune, così da poter intervenire. E l'azione drammatica si manifesterà proprio come uno degli aiuti più efficaci.

Per quanto riguarda l'analisi dei concetti di SCOPO, PIANO e SCRIPT, ecco come l'autrice ne riassume i dati essenziali:

Estratto no 2: **I concetti di Scopo, Piano e Script** (pag. 4)

Attraverso una serie di ricerche, presentate nel testo di Fayol (*Le récit et sa construction*, Neuchâtel-Paris

1985), è stata messa in evidenza la grande complessità dell'organizzazione nella memoria a lungo termine del «sapere sul mondo». Concordando sul fatto che il problema maggiore nella comprensione di un racconto è posto dalle inferenze, gli psicologi Schank e Abelson si sono chiesti come l'organizzazione delle conoscenze potesse colmare le lacune delle informazioni fornite. Tale questione li ha portati all'individuazione della nozione di SCOPO, che permette di dare un senso alle sequenze d'azione. Lo scopo appare come un unificatore capace di legare azioni giustapposte, ovvero di dare una coerenza globale alle sequenze degli avvenimenti.

La realizzazione dello scopo avviene attraverso due diverse modalità. Una di queste consiste nel PIANO: gli scopi vengono scissi in sotto-scopi che costituiscono delle tappe da raggiungere attraverso azioni successive. Sovente però la realizzazione di uno scopo non passa sistematicamente attraverso la messa in atto di un piano. Infatti, di fronte ad una situazione-problema, i soggetti sanno come procedere, in quanto dispongono delle conoscenze generali e specifiche in merito al modo d'agire. Alcune sequenze d'azione ritornano frequentemente, costituiscono una sorta di «prêt à penser» immagazzinate nella memoria a lungo termine. Questa seconda modalità di raggiungere uno scopo concerne la nozione di SCRIPT.

Considerati i problemi relativi alla strutturazione del testo narrativo, l'autrice individua uno degli strumenti didattici più efficaci alla loro appropriazione da parte dei bambini proprio nella drammatizzazione (equivalente alla dimensione «agita» della narrazione). Oltre ad essere un potente mezzo di socializzazione e a motivare anche i più «pigri» (far teatro significa in fondo «giocare per imparare»), essa li aiuta a costruire la propria conoscenza creando dei conflitti socio-cognitivi da risolvere a livello pratico. Ma soprattutto, agendo sul piano concreto, quello dell'azione, aiuta la comprensione del racconto, che è situato su un piano simbolico. Infine non bisogna dimenticare che questa attività permette un successivo atto di metacognizione (a livello preconcio) nella forma del controllo e della riflessione sul proprio agire.

L'itinerario didattico, applicato in una quinta elementare, è iniziato con la richiesta agli allievi di inventare una storia. La classe è stata divisa in quattro gruppi che hanno lavorato con due modalità differenti. La prima di queste consiste nel sorteggiare una serie di cartellini (riportanti personaggi, azioni, oggetti e ambienti) con i quali il gruppo deve inventare la storia, mentre la seconda, dopo aver fatto sorteggiare quattro cartellini ad ogni bambino, li invita, a turno, a sceglierne uno e a costruire un pezzo di racconto. La prima modalità ha portato a un prodotto più raffinato, mentre la seconda ha favorito in modo più efficace la creazione del conflitto socio-cognitivo, coinvolgendo tutti gli allievi (e non solo i migliori). L'autrice ricorda infatti che, «come sottolinea Meirieu, è importante che in un'attività di gruppo tutti i soggetti abbiano la possibilità di partecipare attivamente», per cui «il contributo di ognuno alla realizzazione del progetto è più importante dell'esecuzione di quest'ultimo, in quanto è in tale operazione che si ha acquisizione» (pag. 20).

Scelti dai bambini stessi i due racconti meglio riusciti (uno per ogni modalità), si è provveduto a migliorarli. Questo ha permesso di lavorare sulla struttura del racconto, riflettendo sugli elementi mancanti o non ben evidenziati. Nel contempo non andava dimenticato l'obiettivo finale della rappresentazione, il che creava

problemi non indifferenti legati alla «possibilità realizzativa».

La tappa successiva ha riguardato la suddivisione in scene, in base agli ambienti e all'entrata dei personaggi. Ogni scena è stata sviluppata teatralmente a coppie, trascrivendone il canovaccio su un cartellone, affinché fosse leggibile anche da lontano e ponendo attenzione ai diversi codici (verbale, gestuale e iconico). Ancora una volta questo lavoro ha permesso di riflettere sullo schema della storia (le sei categorie viste sopra), sia a livello di singolo episodio che di coordinazione fra i vari episodi. Inoltre si trattava di caratterizzare i personaggi, di descrivere l'ambiente e di pensare ai vari supporti (materiale, costumi, musica...).

Sono infine seguite le prove, con ulteriore affinamento dei testi e riflessione (indiretta, ma efficace) sugli elementi teorici indicati all'inizio. In modo particolare lo scopo che il protagonista si prefigge e che rappresenta il filo coordinante i vari episodi e gli scripts, sfruttati, fra altro, nella memorizzazione delle battute (a questo proposito è interessante l'osservazione dei bambini, secondo cui «è importante memorizzare il senso della battuta e non tanto le singole parole»). I due gruppi assistevano a turno alle prove, in modo da rendersi conto su quali punti era necessario perfezionarsi. Ma la cosa più importante è che, così facendo e discutendo, tutta una serie di processi e schemi incon-

sci venivano portati verso un livello di consapevolezza. Infine, la conclusione di tutto il lavoro non poteva essere che la recita tanto attesa su un vero palco e davanti a un pubblico di bambini.

Il lavoro è corredato di un test iniziale, uno intermedio e uno finale, che consiste nell'invenzione di un racconto. I risultati sono incoraggianti, ma non quantificabili, per la presenza di troppe variabili. È comunque da prendere in seria considerazione la conclusione dell'autrice che auspica una maggiore attenzione a questo tipo di attività nei programmi scolastici: «... permettere ai bambini di attuare un gioco di finzione durante l'orario scolastico non è sicuramente una perdita di tempo; anzi... potrebbe risultare un guadagno, in quanto la costruzione di conoscenza a partire dall'esperienza del bambino si consolida maggiormente rispetto a quella che non tiene conto del suo vissuto (...). La mia proposta didattica ha messo in luce l'utilità della drammatizzazione sia in sede di strutturazione dei racconti, sia nell'affinamento degli scripts...» (pag. 60/61).

Come conclusione riporto il canovaccio di uno dei due racconti sceneggiati:

Estratto no 3: Il racconto inventato dal gruppo A (pag. 35)

Una vecchietta si trova nella sua camera quando i ladri la derubano; la poverina cerca aiuto e rincorre i ladri, i quali finiscono nel ristorante dove ci sono i detectives. Uno di questi tenta di acchiappare i ladri, che però diventano invisibili; l'altro chiede spiegazioni alla vecchietta; rivelando la sua vera identità, una fattucchiera, la donna spiega che i ladri sono divenuti invisibili grazie al potere magico della conchiglia ed è impossibile acchiapparli, a meno che non si abbia a disposizione un'altra conchiglia magica. L'unica ancora esistente, però, è attaccata al collare del gatto della fattucchiera, tenuto prigioniero da una mostro sulle isole Haway.

I detectives decidono di aiutare la poveretta e intraprendono il viaggio; trovano il mostro, lo sconfiggono, riportano il gatto dalla vecchietta e grazie alla conchiglia riescono a divenire invisibili e ad acchiappare i ladri.

Alberto Jelmini

Da: Il Corriere dell'Unesco



La lettera e il senso

Un libro per imparare come si insegna a leggere e a scrivere ai bambini di scuola elementare. Un libro per imparare a insegnare *tout court*. Sono queste le due linee di riflessione che, accanto ad altre, sembrano emergere con maggiore forza nel recente studio di Ivo Monighetti, *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, 1994. Un conto infatti è saper leggere e scrivere, ciò che tutti sanno fare, un altro insegnare queste competenze sintonizzandosi armonicamente con il mondo mentale del bambino, le sue capacità cognitive, i suoi ritmi d'apprendimento.

Il libro, espressione di un lavoro di *équipe*, presenta i risultati raggiunti dopo diversi anni di sperimentazione condotta nella scuola elementare da più insegnanti, i cui nomi figurano nel frontespizio (S. Canevascini, J. Del Grande, S. Fiori, S. Ugolini), ai quali si aggiungono quelli di altri collaboratori che compaiono nei *Ringraziamenti*. I risultati e le proposte di questa sperimentazione sono illustrati nella parte pratica del libro (pp. 107-214), dove viene presentato un metodo concreto di avviamento alla lettura e alla scrittura con molti esempi reali e un corredo rappresentativo di schede e di illustrazioni. Inoltre, grazie al contributo di A. Jelmini e C. Sorgesa, nel capitolo XVIII (*Leggere prima di leggere?*, pp. 215-218) vengono fornite alcune indicazioni su come affrontare la prescrittura nella scuola dell'infanzia.

Gli esercizi che Monighetti propone, così come la loro progressione, sono convincenti e accattivanti, e sempre collocati entro solidi quadri concettuali di riferimento; tuttavia, avverte l'autore, essi non si prestano a un passivo e meccanico reimpiego da parte di eventuali futuri utenti alla ricerca di comodi eserciziari: «Quando si inizia una nuova avventura di insegnamento, con docenti volontari, convinti di quello che si sta facendo, che sanno mobilitarsi e motivare gli allievi, che sanno interrogarsi

puntualmente, maturando vieppiù il loro desiderio di sapere teorico, in questi casi il successo è quasi garantito. Siamo però consapevoli che le cose potrebbero facilmente cambiare se queste condizioni venissero a mancare. E' quello che purtroppo capita allorché un approccio o un metodo, volendosi generalizzare, si trasforma in routine o si cristallizza in una forma di ricettario» (p. 109). La didattica di qualsiasi materia la si fa conoscendo le condizioni psicologico-cognitive d'apprendimento, organizzando la presentazione delle conoscenze in accordo con la maturazione mentale del bambino, con le sue possibilità ricettive e, *last but not least*, analizzando a fondo il compito, cioè le componenti e l'impianto logico della materia che si desidera insegnare. Ma una volta ideato un metodo, verso di esso occorrerà mantenere una posizione critica e abbastanza duttile, in quanto può accadere che il bambino pervenga all'obiettivo attraverso strategie divaganti, ma non meno produttive, rispetto all'indirizzo teorico prefigurato dall'insegnante o dall'esperto di scienze educative. In filigrana, dunque, anche un elogio alla creatività didattica: appunto un primo merito da ascrivere alla ricerca di Monighetti è quello di presentare un progetto che fonde rigore e invenzione, mostrando la necessità da una parte di disporre di un «sistema» linguistico-cognitivo e didattico sufficientemente attendibile e meditato, dall'altra di predisporre ogni volta quegli aggiustamenti inevitabilmente sollecitati dal contesto d'apprendimento.

Prendendo a prestito un termine alla critica letteraria, si potrebbe definire l'indagine di Monighetti un'indagine a più voci, polifonica. Attorno al problema del leggere e dello scrivere l'autore convoca il punto di vista di più discipline: dalla psicologia cognitiva (entro cui campeggia la voce del maestro Piaget), a più teorie dell'apprendimento, dalla linguistica alla teoria dell'informazione. E' un dialogo serrato fatto di confronti,



precisazioni, riformulazioni, una sorta di singolare «dibattito gnoseologico» entro il quale trova posto anche il protagonista della discussione, ossia il bambino: anche a lui talvolta è data direttamente la parola, accanto all'insegnante e senza escludere la famiglia, vettore della prima interazione fra il bambino e il mondo della lingua.

Ma, fra tante voci, la disciplina che domina il campo è la teoria della comunicazione, mutuata e mediata più spesso dai teorici dell'apprendimento, in particolare gli sperimentatori nell'ambito della didattica della lingua materna. Teoricamente dapprima, Monighetti individua i meccanismi cognitivi e pragmatici che stanno alla base del processo comunicativo, per suggerire poi modalità di insegnamento degli stessi, verificandone sperimentalmente la tenuta. L'autore alla fine mostra bene come leggere e scrivere siano competenze che vanno fatte acquisire non soltanto instaurando degli automatismi, ma che una buona e consolidata riuscita dell'apprendimento richieda al bambino una non indifferente attività cognitiva e capacità di riflettere su quanto egli magari riesce a compiere in maniera spontanea e sporadica. Insegnare a leggere e a scrivere, insomma, significa anche e soprattutto insegnare a riflettere sui meccanismi e i processi che permet-

tono la creazione e lo scambio del senso.

Ora, quando il bambino inizia la scuola, è in grado di utilizzare perfettamente i meccanismi della lingua, altrimenti non potrebbe né parlare né capire. Tutto il problema sta nel riuscire a farlo passare dal codice orale a quello scritto, cioè nell'insegnargli a trasporre l'«innata» competenza orale in «consapevole» competenza scritta. Come è noto, chi parla non lo fa attraverso dei suoni ma attraverso dei fonemi, che sono delle *rappresentazioni* di suoni. Capire che i suoni che utilizziamo comunicando sono «pensati» non è compito semplice per il bambino, ma è essenziale per accedere al codice di base della lingua, quello dell'articolazione fonologica. Una seconda difficoltà, illustrata dall'indagine di Monighetti, è la difficoltà a combinare («posizionare») le unità grafofonemache: il bambino impara a riconoscere le lettere dell'alfabeto ma ha difficoltà a rappresentarle globalmente nell'immagine singola che è la parola, dove di fondamentale rilevanza pare essere l'intervento della memoria.

Una volta insegnato tutto questo, si tratta poi di insegnare a considerare la parola come parte di un senso superiore: il testo o il messaggio effettivamente letto o pronunciato. Infatti è facile credere che insegnare a leggere e a scrivere significhi insegnare a comprendere il significato delle parole, e che tutto il resto conseguirà in maniera automatica. In realtà le cose non stanno così, la comprensione delle parole è soltanto un momento di un processo più generale di cui occorrerà sin dall'inizio tenere conto per evitare di avere alla fine dei bambini che leggano o scrivano senza capire, senza cioè il sostegno di adeguati schemi sintattici e pragmatico-comunicativi. In effetti durante la comunicazione entrano in gioco informazioni e conoscenze che vanno ben al di là del semplice riconoscimento del significato delle parole prese individualmente. Il significato di una frase (o, più su, di un testo) non è il risultato della somma delle parole che la compongono. Per leggere e scrivere correttamente, il significato di ogni parola deve essere integrato con una serie di conoscenze contestuali, culturali-enciclopediche, logico-inferenziali che la lettera non contempla e che, in senso stretto, sono di natura pre- ed extra-

linguistica. Per questo, si avverte come costante nel libro la preoccupazione di rispondere al quesito su come conciliare decifrazione e comprensione, cioè su come insegnare in contemporanea e interattivamente la combinatoria delle lettere in parole e delle parole in unità superiori, attraverso cui si realizza lo scopo dell'atto comunicativo: la costruzione del senso. Da qui il titolo del libro, *La lettera e il senso*, appunto. Doppia direzione del senso¹⁾, quindi, che

sto che ne abbia una, raramente la didattica è stata 'scritta' dai suoi attori diretti» (p. 219). E il libro di Monighetti è anche il tentativo di narrare un frammento di questa storia silenziosa, rivendicando la centralità e la passione del mestiere di insegnare, dalla cui efficacia e competenza può dipendere l'evoluzione o il rallentamento e persino l'appannamento cognitivo di chi impara. Ciò appare chiaramente in una ricerca a cui va appunto anche il merito di avere sa-



Tavola 10. Lettura in coppia delle «strisce», pag. 145

è ben riassunta in chiave applicativa nella tavola sinottica a pag. 118, in cui sono presentati gli esercizi a seconda della competenza (della lettera o del senso) che attualizzano, con interessanti incroci e sovrapposizioni di funzione.

Dello studio di Monighetti sarebbe da segnalare molte altre conclusioni, spunti di riflessione e soluzioni pratiche, dal rapporto fra lettura e scrittura, la funzione delle prime intuizioni ideografiche nel bambino, all'analisi dei percorsi spesso diversificati e motivatamente non sempre rettilinei attraverso i quali i bambini pervengono a comprendere lo statuto semantico e pragmatico del leggere e dello scrivere. Fra tante suggestioni, merita da ultimo tuttavia una menzione particolare la fede didattica che attraversa l'esperienza, considerando che «nella sua storia, suppo-

puto ben «mettere in evidenza – come scrive l'autore – che il percorso evolutivo seguito dai bambini è tributario, almeno in buona parte, del tipo di attività didattiche a cui vengono esposti» (p.77).

Ilario Domenighetti

Nota

1. Ritrovo nel quadro teorico allestito da Monighetti l'idea alla base della teoria (non menzionata) del più «fedele» erede di F. de Saussure, L. J. Prieto (cfr. *Pertinenza e pratica*, Feltrinelli, Milano 1976), ovvero l'idea della comunicazione come risultato di una doppia concezione del senso, e quindi esito di un'operazione anzitutto cognitiva (poi modello di ogni conoscenza). L'aridità dello stile di Prieto, osticamente «loico», ha sino ad ora impedito una più ampia conoscenza della sua teoria.

Il sostegno pedagogico nella scuola: la situazione nei cantoni

«Il sostegno pedagogico nella scuola», con questo titolo il Centro svizzero di coordinazione per la ricerca in educazione (CSCRE) pubblica la prima serie di rapporti di sintesi su problematiche d'attualità in merito al sistema educativo svizzero. Oggetto di questo rapporto è l'evoluzione, in Svizzera, di modelli d'insegnamento integrativi comprendenti forme di sostegno pedagogico.

Il tema è abordato da diversi punti di vista: presentazione del contesto e delle implicazioni ad esso connesse, descrizione della situazione e degli sviluppi in corso nei vari cantoni, rendiconto del livello attuale della discussione dal punto di vista della ricerca (in Svizzera e all'estero) e prese di posizione da parte di alcuni esperti. Cercheremo di presentare nel breve testo che segue il punto della situazione nei diversi cantoni.

Il problema della devianza di alcuni bambini in rapporto alle norme di comportamento e di rendimento scolastico si è sempre posto dall'introduzione dell'obbligatorietà scolastica. La risposta all'insuccesso scolastico fu per lungo tempo la ripetizione o il trasferimento degli allievi in difficoltà in classi speciali (laddove queste esistevano), classi che, con il passar del tempo si sono diversificate notevolmente.

Dalla separazione all'integrazione

Negli anni '70 nella Svizzera romanda e in Ticino si è sviluppata una corrente tesa a prevenire il disadattamento scolastico e ad elaborare, per allievi con difficoltà scolastiche, forme integrative di insegnamento.

Questa corrente ha preso piede nella Svizzera tedesca a partire dagli anni '80. Due tipi di motivi stanno all'origine di queste prassi integrative:

1. ragioni strutturali, quali la riduzione generale del numero degli allievi, e quindi anche degli allievi in difficoltà; i problemi incontrati da comuni poco numerosi nell'offrire un insegnamento di tipo specializzato;
2. considerazioni d'ordine pedagogico.

Il punto della situazione: variabile a seconda dei cantoni

L'inchiesta si è svolta presso i vari cantoni, al fine di conoscere le forme dei modelli d'integrazione dell'insegnamento (sostegno pedagogico) così come altre modalità d'appoggio itinerante, ambulatoriale in vigore nell'ambito della scuola obbligatoria e post-obbligatoria.

Solo in Ticino esiste un sistema di sostegno pedagogico che ricopre l'insieme della scolarità obbligatoria, grazie a tale tipo di intervento vengono attenuate le misure di differenziazione attraverso l'insegnamento in classi speciali.

In Vallese si sta generalizzando il modello di sostegno pedagogico come alternativa alle classi speciali. Nei cantoni romandi (GE, VD, NE, JU), il sostegno pedagogico è proposto nell'ambito della scuola obbligatoria, in generale come misura di prevenzione del disadattamento scolastico.

Alcuni cantoni della Svizzera tedesca (SO, LU, OW, NW, ZH, SZ, ZG, UR, AR, GR), così come i cantoni bilingue di Berna e Friburgo hanno istituito, in alcuni comuni, un servizio di sostegno pedagogico al posto di classi speciali. Mentre allievi che presentano difficoltà scolastiche e che abitano in aree urbane o in grandi agglomerati frequentano classi speciali, i loro colleghi abitanti di piccoli comuni restano all'interno di classi regolari, beneficiando al contempo di un sostegno pedagogico.

In altri cantoni germanofoni (BS, BL, SH, TG, SG, GL) si sono adottati dei modelli di sostegno pedagogico come forma integrativa d'insegnamento a titolo sperimentale.

Solo i cantoni Argovia e Appenzello interno non offrono soluzioni di sostegno pedagogico istituzionalizzate.

Istituiti sovente per ragioni di tipo pragmatico, i diversi modelli di sostegno pedagogico – sotto diverse denominazioni – si sono consolidati in numerose situazioni sperimentali adattate alle condizioni locali. La

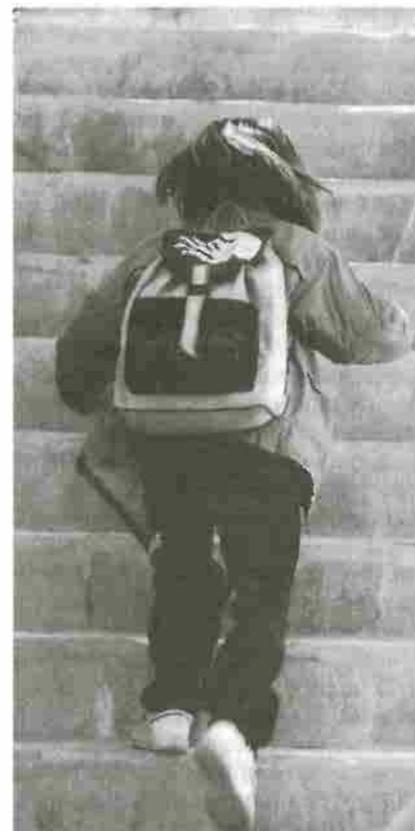
maggioranza dei modelli di sostegno si indirizza principalmente agli allievi che presentano difficoltà di tipo scolastico. Alcuni concetti di sostegno pedagogico mettono per contro in evidenza il fatto che anche allievi particolarmente dotati possono trarre beneficio da un insegnamento di tipo differenziato.

In tutti i cantoni, sono ampiamente sviluppate le offerte di terapie concernenti la dislessia e la discalculia, così come le ripetizioni e l'insegnamento delle lingue per gli allievi allolotti.

In merito all'aiuto nello svolgimento dei compiti scolastici, esso viene effettuato in modo puntuale e si struttura in forme d'organizzazione diversa a seconda dei cantoni.

Il rapporto di sintesi N.1 del CSCRE «Il sostegno pedagogico nella scuola. Sviluppo di modelli d'integrazione di insegnamento in Svizzera» è disponibile in versione francese. E' ottenibile, al prezzo di fr. 20.-, presso il Centro svizzero di coordinazione della ricerca educativa, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, tel. 064/21 21 80.

Da: Résonances, Mai 1991, N. 9



Prose elvetiche

Nell'ambito degli studi di immaginologia, che lo vedono impegnato da anni, nel 1992 Fabio Soldini, docente di italiano al Liceo di Lugano I, ha pubblicato *Negli Svizzeri*: ricorrendo al suo ricco bagaglio di letture, lo studioso luganese ha antologizzato e commentato un ventaglio di autori italiani che nel corso dei secoli, visitando la Svizzera, ne hanno poi discusso nelle loro opere. Ora quel bel libro ha un seguito, in una pubblicazione altrettanto valida che raccoglie *Ventidue prose elvetiche* di Eugenio Montale.

I testi del volume sono stati scritti in gran parte per il «Corriere della Sera» (e in misura minore per il «Corriere d'informazione») nei tardi anni Quaranta e nei primi anni Cinquanta; sei di essi, con alcune modifiche, hanno poi trovato ospitalità nelle raccolte di prose montaliane (*Farfalla di Dinard*, *Fuori di casa* e *Sulla poesia*). Come già è accaduto per *Negli Svizzeri*, anche in questo libro il lettore viene guidato attraverso i testi da un'ottima *Prefazione*, cui si aggiungono scrupolose note di carattere storico-filologico.

Per capire il libro, è interessante vedere le circostanze in cui Montale ha avvicinato la Svizzera, nonché i tempi e i luoghi. I primi contatti con il nostro paese avvengono nel periodo della guerra, e qui è bene rilevare subito una differenza tra Montale e altri letterati italiani come Franco Fortini, Nelo Risi o Diego Valeri, che pure varcano la frontiera elvetica nei medesimi anni: questi sono degli esuli, quello, pur essendo ostile al regime fascista, avvicina il nostro paese per necessità professionale. Sono modalità diverse, che determinano toni diversi: più coinvolti e commossi i primi, più distaccato, e quindi felicemente scettico, com'è nella sua natura, il secondo.

Quanto ai luoghi, la Svizzera tedesca è la meno visitata, ma l'itinerario montaliano ne tocca la città più significativa e rappresentativa per capire il mondo dei commerci e delle banche: Zurigo. Più lunghe, invece, le soste nella Svizzera francese, e anche qui

in una località che ne rappresenta la quintessenza, Ginevra. Non poteva mancare il Ticino, con il quale le occasioni di incontro sono legate più strettamente alla letteratura: nel 1943 Montale stampa a Lugano *Finisterre*, accolto da Pino Bernasconi nella sua «Collana di Lugano», e quel primo incontro avvia poi stabili contatti con il mondo letterario di casa nostra. Il quale, nel libro, è ben rappresentato da Francesco Chiesa, intervistato nel



1952. Montale ne delinea un ritratto interessantissimo, in cui sfilano via via l'uomo colto nella sua intimità domestica («Il salottino in cui ci troviamo potrebbe essere quello di uno qualunque dei mille presidi di liceo che vivono in Italia»), il letterato che per ragioni insieme geografiche e caratteriali frequenta poco i colleghi italiani, l'uomo di potere, «membro di non so quante commissioni»; ritratto rispettoso e affettuoso, questo di Montale, ma non privo di distacco verso l'opera in versi di Chiesa, a cui si rimprovera di non saper «scherzare con le parole» e di «tenere la poesia un tono più su della prosa».

Il brano dedicato a Chiesa dice già in modo esauriente qual è lo spirito con cui Montale riferisce su quel che vede o sulle persone che incontra. Il ruolo di cronista viene indubbiamente assolto, in modo scrupoloso ma non pedante. E' significativo in tal senso un brano come *Cento medici al capezzale dell'arte contemporanea*: inviato speciale agli «Incontri internazionali» di Ginevra, Montale recensisce le conferenze, come gli ha imposto il giornale, ma concede al riassunto il minor spazio possibile; appena può, infatti, lascia il tono neutro del cronista, per abbandonarsi a felici annotazioni di dettagli curiosi oppure inquietanti, che sono come delle epifanie perché dischiudono significati profondi (una per tutte, su Gabriel Marcel: «corrucciato, insinuante e un po' mefistofelico con la moustache spiovente e la mosca brizzolata»).

Insomma, lo sguardo di Montale – lo si sa dalle dichiarazioni di poetica e dalle sue poesie – non ama la superficie delle cose, vuole invece captare il segreto del mondo e i risvolti nascosti. Di parecchie città svizzere non gli interessa il paesaggio, meno ancora i monumenti che le rendono celebri. Molto di più, e a volte quasi esclusivamente, l'attenzione è attratta da quello che si può definire il clima spirituale, che comprende svariati aspetti, dalla religiosità agli atteggiamenti con cui viene affrontata la vita, dai cosiddetti valori ai comportamenti. E tutte queste caratteristiche sono sintetizzate in definizioni lapidarie felicissime, come capita per Friburgo («città cattolica per definizione... ma di un cattolicesimo che non è sfarzoso come quello romano e non è cariato e bituminoso e contro-riformistico come quello iberico»), oppure per Zurigo (con un titolo amarognolo: «Non c'è angoscia esistenziale nella sana anima di Zurigo»).

In altri casi, Montale rinuncia alla sintesi categorica, per lasciar spazio al chiaroscuro. Assai emblematico, a tale proposito, è il ritratto di San Moritz e dell'Engadina in generale, che appaiono come dei veri e propri ossimori, densi di contraddizioni: paesi insieme della cultura mitteleuropea e dello snobismo mondano con tanto di sprechi provocatori (si rievocano «i tempi in cui il semplice coperto in uno dei grandi alberghi costava varie decine di franchi e si sturavano in quantità bottiglie di sciampagna a settanta franchi l'una»); paesi che vi-

dero operare Segantini («il *genius loci* di queste montagne») ma che al presente sono insidiati dalla «maledizione del denaro».

Ma, come ottimamente osserva Soldini, più che un libro sulla Svizzera, questa raccolta di prose finisce per essere illuminante proprio sul suo autore. Se ne vede per esempio tutta la saggezza scettica, quando, riferendo a lungo dei *Rencontres internationales* tenuti a Ginevra, si distanzia da qualsiasi concezione provvidenzialistica o teleologica dell'esistenza. E c'è tutto l'amore per il dimesso e il quotidiano, di cui è un documento bellissimo l'intervista (immaginaria?) intitolata *L'angoscia*, dove del poeta emerge un'immagine fortemente sminuita: liquidati con l'ironia i grandi motivi del vivere, lo spazio è occupato da una puntigliosa evocazione dei propri cani, da aggiungere, in fondo, al catalogo dei tanti piccoli amuleti salvifici di cui sono popolati i versi montaliani.

E in queste prose svizzere c'è posto anche per il *visiting angel*, la creatura alla quale, nei versi montaliani, è delegata la possibilità di salvezza e la speranza di dare un significato all'esistenza; naturalmente in armonia con l'occasione cronachistica, compare in un travestimento dimesso e quotidiano, ma la sua eccezionalità viene segnalata dai campi semantici sacrali del fuoco e della luce: «Ho toccato il commutatore della lampada e dieci angeli sono entrati nella mia stanza; nove angeli biondi e uno bruno. Erano ragazze vestite di lunghi pepli bianchi, tutte reggevano in mano un candelotto acceso, color rosa, e la più giovane aveva in testa, fra i riccioli, altri quattro o cinque candelotti anch'essi accesi, a raggera». In altri brani analoghi (per esempio ne *La statua di neve*, dedicato al grosso fantoccio di neve costruito davanti ad un albergo di San Moritz) emerge il Montale che più si conosce e si apprezza, nei versi e nelle prose: quello che dà eternità a un istante o a un dettaglio, levandogli dattorno le impurità della cronaca, per trasformarlo in allegoria.

Flavio Medici

Eugenio Montale, *Ventidue prose elvetiche*, a cura di Fabio Soldini, Libri Scheiwiller, Milano, 1994.

Notizie riguardanti il Centro di documentazione sociale

Segnalazioni bibliografiche

BOEGLI J.D., *Education pour la santé à l'école*, Ed.Labor L.E.P., Lausanne, 1990 – (ME XV/6).

Il libro, ricordando che l'educazione alla salute a scuola non sarà mai una disciplina come le altre, è una specie di vademecum per tutti coloro che desiderano passare a vie di fatto in materia pedagogica ed è stato scritto da un responsabile della formazione di docenti-animatori di educazione alla salute del Canton Vaud.

Diviso in quattro parti principali: approccio teorico della salute, della prevenzione e del promovimento della salute; approccio statistico; osservazioni teoriche e proposte pratiche; proposte per corsi di educazione alla salute.

LEPRE A., MAGISTRELLI A., *Educare alla salute: esperienze didattiche per conoscere il corpo umano*, La Nuova Italia, Firenze, 1989 – (Centro didattico cantonale – Bellinzona – nr. 12.007 – ME XV/10).

«Questo libro dà tutta una serie di indicazioni sulla biologia del corpo umano. Le due autrici (insegnanti) hanno progettato e sperimentato, nell'ambito del Laboratorio di didattica delle scienze dell'Università La Sapienza di Roma (con cui collaborano), diverse attività didattiche a livello sia di studenti che di insegnanti.

Nel libro vengono date alcune esperienze completate da riferimenti teorici ed i destinatari sono coloro che insegnano educazione sanitaria ed educazione alla salute nel *secondo ciclo delle scuole elementari e nelle scuole medie*.

Le autrici suggeriscono un metodo che consiste nel far partire i ragazzi dall'osservazione di sé stessi e dei propri compagni in parallelo a quella degli animali e delle piante.

Vengono inoltre proposti spunti di ricerca e di approfondimento, oltre a dati sul modo in cui gli studenti vivono il proprio corpo e sulle conoscenze di base che essi hanno circa il suo funzionamento.» (Il delfino – 3/1990).

OSIEK-PARISOD F.,

C'est bon pour ta santé! Représentations et pratiques familiales en matière d'éducation à la santé, Service de la recherche sociologique/Cahier nr. 31, Genève, 1990 – 257 p. – (ME XV/11).

Per poter meglio sensibilizzare i genitori ai problemi di educazione alla salute e per ottenere la loro adesione, il loro sostegno e la loro partecipazione ai diversi programmi di prevenzione, il Dipartimento dell'Istruzione Pubblica del Canton Ginevra, tramite il Servizio della ricerca sociologica, ha voluto conoscere meglio i genitori e vedere come essi si situano di fronte ai problemi posti dalla salute dei loro figli e di fronte agli operatori di un servizio di salute pubblica.

Non esiste un «genitore-tipo» ed i genitori non costituiscono un insieme omogeneo. Non tutti hanno, per esempio, la stessa concezione della salute, né cosa occorra fare per preservarla e chi è incaricato di educare alla salute.

Attraverso l'inchiesta si è voluto vedere più da vicino come si struttura questa differenza, questa eterogeneità, quali sono le rappresentazioni, le attitudini e le pratiche di fronte alla salute ed alla prevenzione. Tutto ciò ha fatto scaturire alcune domande: qual è il rapporto che i genitori dei diversi strati sociali intrattengono con il corpo, la salute e la prevenzione? Come pensano si possa coordinare l'educazione data nell'ambito familiare e quella data nell'ambito scolastico in materia di salute?...

A tutte queste domande si è quindi cercato di rispondere attraverso questa ricerca che può essere utile anche agli insegnanti ticinesi.

Patrizia Mazza

Il Centro di documentazione sociale, gestito da Comunità familiare per conto del Gruppo Operativo Droga (GOD) del Canton Ticino, ha sede in via Trevano 13 a Lugano (tel. 091/23 39 45)

La metafisica di Leibniz al bivio

Ci si torna ad occupare di metafisica. E se ne scrive non più soltanto per smascherarne gli imbrogli. Chi ne fosse stupito, memore di tante contese filosofiche che hanno segnato la vita culturale del nostro secolo, tenga conto che questa rinascita del discorso metafisico nella filosofia contemporanea non è destinata a ripetere fatalmente gli stessi errori nei quali in passato incappò la metafisica e che costituirono i facili bersagli dello scetticismo. V'è ragione di credere infatti che le stagioni della critica della metafisica non siano passate invano.

Già più di trent'anni or sono nel mondo anglosassone Peter Strawson difese con gli argomenti della filosofia analitica la plausibilità di una metafisica descrittiva in grado di elaborare sul piano della rigorosa analisi razionale la struttura generale del nostro pensiero sul mondo. Accanto ad essa Strawson riconobbe pure l'esistenza di un interesse permanente per la metafisica correttiva (*revisionary*), cioè per quel genere di costruzione filosofica con cui l'umanità ha variamente tentato di migliorare (cioè di correggere) il proprio modo di guardare al mondo. Secondo Strawson alla metafisica descrittiva apparterebbero ad esempio le opere di Aristotele e di Kant: invece, tra le altre, quelle di Descartes e di Leibniz sarebbero da ascrivere al genere delle metafisiche correttive per il loro evidente impulso a fornire una struttura migliore del nostro modo di pensare le cose.

Accanto all'interesse teorico per la metafisica, ve n'è uno storiografico. E' un interesse che però difficilmente può reggere da solo. Si voglia trovare nell'opera di metafisica di un filosofo del passato la teoria di un nostro contemporaneo o di un nostro compatriota; oppure il pensiero di uno straniero o di chi vuole insegnarci la distanza che corre tra la sua concezione generale del mondo e la nostra; è certo che la comprensione di quello che l'autore voleva dire allora dipenderà dalle domande più o meno pertinenti che il lettore di oggi gli saprà porre.

Queste sono alcune delle questioni

maggiori che un'indagine aggiornata sulla metafisica (appartenga al filone teorico oppure a quello storiografico) non può ignorare. Quand'anche non le elevasse a oggetto della propria indagine, deve tuttavia tenerle presenti sullo sfondo. E' questo il caso del recente studio di Alessandro Delcò sulla dottrina della sostanza in Leibniz¹⁾, che dell'orizzonte problematico della metafisica occidentale ricostruisce un minuscolo segmento: la storia interna della teoria della sostanza di Leibniz, a partire dalla prima compiuta esposizione nel *Discorso di metafisica* (del 1686) fino alla sua definitiva versione nella *Monadologia* (del 1714). E' bene però precisare che, benché minuscolo, l'oggetto della ricostruzione storiografica di Delcò non è insignificante: perché la metafisica leibniziana costituisce «un punto di contatto privilegiato tra l'ontologia antica e la nuova filosofia della soggettività» (p. 11) ed è uno dei momenti più elevati del sistema di pensiero del razionalismo che dominò la cultura occidentale nei secoli XVII e XVIII.

Lo studio di Delcò segue lo sviluppo della teoria della sostanza avendo in mente di saggiarne la coerenza interna e di farne emergere via via gli elementi aporetici. A confronto sono posti i due piani del ragionamento filosofico di Leibniz: quello metafisico, proprio della sostanza individuale, e quello fisico delle sostanze corporee.

Nel primo capitolo dell'opera il giovane studioso ticinese ricostruisce la «matrice» della teoria esposta nel *Discorso di metafisica* attraverso le sue determinazioni fondamentali (logica, cosmo-teologica e dinamica). Nel capitolo successivo segue l'analisi del carteggio con Arnauld (vale a dire il confronto di Leibniz con le obiezioni della filosofia cartesiana) su tre questioni: sulla sostanza individuale (laddove Leibniz è chiamato a rispondere di una concezione della sostanza che priverebbe la persona di qualsiasi libertà); sull'accordo tra anima e corpo (una questione che evidentemente non poteva essere fa-

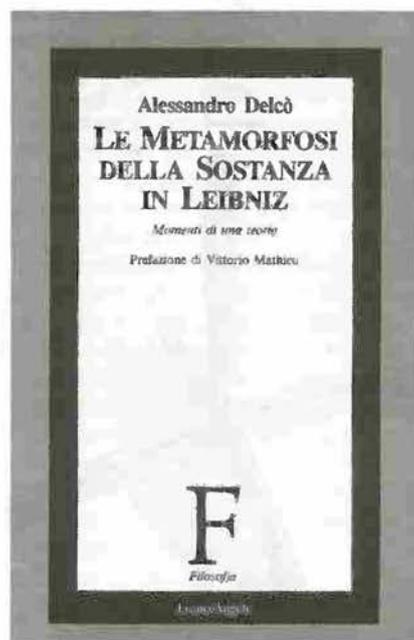
cilmente evitata per effetto della notevole rilevanza che il dualismo cartesiano aveva in quegli anni); sulla determinazione delle proprietà delle sostanze corporee.

Man mano, con l'analisi dei motivi conduttori delle opere successive, dal *Système nouveau de la nature* alla *Monadologia* (oggetto dei due capitoli conclusivi), appaiono vieppiù evidenti le difficoltà di Leibniz di riunire in un solo sistema filosofico tanto la teoria della sostanza quanto quella dei corpi. Le metamorfosi della teoria non bastano così ad evitarne le aporie: infatti, conclude Delcò, «la teoria della sostanza in Leibniz tende a biforcarsi in due progetti sistematici di natura antinomica. L'uno definisce la linea speculativa maestra che dall'individuazione logica della sostanza conduce... al cuore della monadologia; l'altro, nato per recuperare al piano ontologico l'insieme dei corpi, ruota attorno alla possibilità di fondare per via analogica la realtà oggettiva... La filosofia leibniziana è presa fino all'ultimo nel gioco di quest'alternativa, e non potendo decidersi tra due ontologie incompatibili ma altrettanto seducenti, sembra rinunciare a un concetto univoco e davvero coerente della sostanza» (p.108).

Marcello Ostinelli

Nota

1. Alessandro Delcò, *Le metamorfosi della sostanza in Leibniz. Momenti di una teoria*. Prefazione di Vittorio Mathieu. Franco Angeli editore, Milano 1994, pp. 118.



Arrivano i video

Il linguaggio del cinema:

3. Il tempo immaginario. Forme del montaggio

La Regione Lombardia prosegue il viaggio di approfondimento del linguaggio cinematografico proponendo un terzo strumento di lavoro della serie «Arrivano i video – Il linguaggio del cinema». Dopo il primo cofanetto multimediale dal titolo «Lo sguardo immaginario» e il secondo che si occupava di «Lo spazio immaginario. Luci e colori», ecco la terza produzione che ha quale argomento «Il tempo immaginario. Forme del montaggio».

Il Servizio educazione ai mass media si è fatto promotore della diffusione di questo nuovo strumento didattico presso i docenti delle scuole medie, medie-superiori e professionali, così come è già stato fatto per i due precedenti oggetti.

Questo terzo cofanetto offre anch'esso una videocassetta (90 minuti) molto ricca di contenuti e un prezioso e indispensabile manuale per il docente.

La videocassetta è suddivisa in quattro ampie unità metodologiche ad ognuna delle quali fanno seguito gli

esercizi ad essa inerenti. Essi servono quale immediata attività di controllo e verifica dell'apprendimento e quale stimolo sul piano della creatività.

La parte metodologica affronta dunque il montaggio, cioè la serie di operazioni, sia materiali sia concettuali, che forniscono al testo filmico la propria fisionomia complessiva oltre a introdurre e strutturare la dimensione temporale della narrazione: quest'ultimo aspetto è sviluppato, in particolare, nella quarta unità didattica. Quindi, dopo aver conosciuto e analizzato gli elementi di base del linguaggio cinematografico e l'organizzazione dello spazio filmico nei suoi vari parametri (compositivi, luministici, cromatici), si affrontano ora le diverse modalità di congiunzione e di articolazione tra inquadratura e inquadratura e tra sequenza e sequenza di un film.

Che cosa è il montaggio, Forme del montaggio, Che cosa fa il montaggio, Il tempo immaginario, sono i titoli dei quattro grandi capitoli illustrati con dovizia di particolari e di esempi nella videocassetta che è stata realizzata grazie all'apporto di moltissimi spezzoni di film accuratamente scelti. La computer-animation assolve anche in questa terza videocassetta un compito importante. Essa consente di facilitare, e al contempo di rendere più analitica, l'osservazione degli allievi in relazione ad alcune delle possibili combinazioni del montaggio.

Il manuale presenta in modo molto chiaro, semplice e con indicazioni precise tutto quanto è illustrato nella videocassetta. Ogni sequenza utilizzata e le motivazioni della scelta trovano in esso puntuale riferimento; il docente troverà pure le spiegazioni e le soluzioni degli esercizi-gioco dei quali vengono specificati obiettivi, livelli e possibili espansioni didattiche; diverse schede di lavoro da usare con gli allievi completano i suggerimenti pratici. Il manuale si conclude con una bibliografia specifica e la filmografia degli spezzoni utilizzati.

Questo cofanetto si inserisce nella collana di videoprogrammi (corredati di materiali cartacei) «Arrivano i video» appositamente pensati e rea-



Da: Coordination, N. 41

lizzati per i ragazzi. Questo terzo contributo costituisce, come i precedenti, un'unità autonoma che completa e amplia il discorso iniziato e poi proseguito nei due precedenti progetti multimediali. Si tratta di una produzione di alta professionalità che mette a disposizione dei docenti ricchi e variati materiali di lavoro da presentare agli allievi facendo largo uso del fermo-immagine e dell'avanzamento fotogramma per fotogramma e rivedendo più volte le diverse sequenze. Infatti la grande quantità e densità di informazioni racchiuse nell'ora e mezzo di programma invita ad un utilizzo basato sull'analisi puntuale di ogni singola sottounità. L'insegnante, indispensabile guida del lavoro in classe, trova nel manuale di accompagnamento aiuti, spiegazioni e suggerimenti tali per la sua preparazione che l'attività diventa possibile senza una particolare e specifica formazione precedente.

Il progetto «Arrivano i video» è uno strumento valido e utilissimo per trasmettere ai ragazzi ogni informazione necessaria per conoscere i meccanismi del cinema, per una proficua, e sempre più indispensabile, riflessione sul linguaggio dell'immagine.

Questo cofanetto multimediale è stato dato, come i precedenti, in dotazione alle sedi scolastiche cantonali ed è ottenibile in prestito presso i Centri didattici cantonali.

Erina Fazioli Biaggio



L'università della Svizzera italiana: a che punto siamo

(Continuazione da pagina 2)

Per i prossimi anni si prevede una sostanziale modifica qualitativa nel sistema universitario svizzero con la creazione delle scuole universitarie professionali. Inoltre la pianificazione delle università per il periodo 1996-1999 prevede un aumento degli studenti dell'ordine del 20%: 20'000 studenti che possono legittimare la domanda se debbano venir assorbiti dalle dieci strutture esistenti, o se una diversa ripartizione di compiti e di risorse sia ormai indispensabile.

Il confronto con l'Europa è ancora più significativo: la Svizzera ha un tasso di studenti tra i più bassi rispetto ai paesi industrializzati (tasso di chi ottiene un diploma universitario rispetto alla sua classe di età: Svizzera 7,6; Stati Uniti 29,6; paesi dell'OCSE tra il 6,5 e il 30,8). Sicuramente sbagliano tutti gli altri, ma forse qualche riflessione può venir fatta anche in Svizzera.

Non vanno poi dimenticati cambiamenti strutturali in atto: basti pensare alla laurea breve in Italia che introduce una mobilità di formazione e professionale finora sconosciuta. Un conto è fare la formazione di infermiera alla facoltà di medicina di Pavia, un altro ottenere in Ticino il diploma della Croce Rossa. Magari la nostra forma-

zione è migliore, ma la spendibilità del diploma è sicuramente diversa.

Un momento buono dunque per inserire un progetto che non ricalchi il modello di università già esistente.

Si regala in fondo alla Confederazione l'apertura verso la cultura italiana, completando la struttura multiculturale della Confederazione. Di fronte alle chiusure dell'Europa - è di questi giorni la minaccia di non più accogliere svizzeri nei progetti di scambio di studenti - un'apertura verso le università italiane non può che essere di vantaggio per tutta la Confederazione.

Gli echi sono diversi: la Conferenza universitaria svizzera ha già espresso pubblicamente il suo dissenso, basato principalmente su considerazioni economiche. Su quasi tre miliardi di contributi federali chiesti dagli otto Cantoni universitari per il periodo 1996/1999 non è possibile trovare tre milioni (cioè un millesimo!) per la Svizzera italiana. La metafora della torta è stata usata più volte, con i commensali ferocemente armati di forchette aguzze e affilati coltelli intenti a spartirsi i sussidi federali. Le metafore per fortuna non dimostrano niente. In realtà bisogna pensare a un mercato in espansione: ci sono periodi di magra creditizia, ma se il mercato tira troverà i suoi canali di finanziamento.

Per il Ticino - non sputiamo sui sussidi, per carità - il riconoscimento ha un significato che va là di là degli aspetti economici: è importante in questo momento entrare in rete, partecipare ai programmi europei, rendere possibile lo scambio di studenti. A livello cantonale il Messaggio è all'esame della speciale Commissione: Lugano ha licenziato il suo Messaggio e a Mendrisio il Consiglio Comunale ha approvato il credito per la riattazione del Turconi.

Per la prima volta hanno reagito anche gli ambienti economici, le associazioni ed i partiti: con un'approvazione quasi unanime, da far quasi paura e sospettare chissà quali silenzi ferocemente contrari.

Qualcuno ci vuole morto perché ci vuole male; crede che il progresso sta nella concentrazione, magari 20'000 studenti in più a Zurigo che ha già un terzo degli studenti svizzeri: ogni nuova università è dispersione e perdita di efficacia. Qualsiasi progetto ticinese verrà boicottato.

Qualcuno ci vuole morto perché ci

vuole bene: non vorrebbe farci spendere troppi soldi o imbarcarci in imprese troppo difficili: qualche terzo ciclo, la Scuola universitaria professionale e basta.

Qualsiasi progetto più ambizioso verrà boicottato, per il nostro bene. Evidentemente si può togliere il disturbo in altro modo: litigare tra noi e non concludere niente.

Non ci sarà nessun conflitto con Berna se ci ammazzeremo da noi: un suicidio su commissione, insomma.

Oppure insistere e provare.

Bisogna essere certi che la direzione generale sia quella giusta: potenziare la ricerca e la formazione superiore, con una formula sufficientemente elastica da permettere durante lo sviluppo i necessari correttivi, sicuri di avere le forze culturali e economiche per farcela.

Poi si può discutere se architettura, economia e scienze della comunicazione siano una scelta felice, se quelli di Lugano siano simpatici o se Mendrisio non sia fuori mano. Decisi però a partire.

Quando si sale su una nave bisogna essere sicuri che vada nella direzione voluta: poi può capitare che non tutti i passeggeri siano simpatici o i sedili siano duri. Essenziale che vada dove noi vogliamo arrivare: qualche disagio vale bene il raggiungimento della meta.

Mauro Martinoni

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

Paola Mänsli-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 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 20.-
fr. 3.-

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