

La valutazione esterna della scuola media, di *Augusto Colombo*
Alcuni elementi caratterizzanti il rapporto finale della commissione di valutazione esterna.

Promozione dell'insegnamento bilingue in Svizzera
Dichiarazione della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e dei direttori cantonali dell'economia pubblica responsabili della formazione professionale e *rapporto* della Commissione pedagogica e del Gruppo L2/Insegnamento lingue moderne della CDPE.

Statuti del docente a confronto, di *Mauro Dell'Ambrogio*
Progetto del Consiglio di Stato del Canton Soletta.

Considerazioni intorno al tema del colloquio, di *Paola Pult*
I docenti e gli operatori incontrano i genitori: la conduzione del colloquio, le implicazioni e le conseguenze.

Le Olimpiadi delle Scienze, di *Giorgio Häusermann*
Presentazione delle gare internazionali delle scienze e partecipazione della Svizzera.

Inserito CICR, a cura di *Sylva Nova*
Quattro i testi che compongono l'inserito. Panoramica dell'attività e dell'impegno profuso dal Comitato internazionale della Croce Rossa nell'anno 1994. Intervista al Presidente del CICR in relazione alla sua prima visita nel Caucaso meridionale. Presentazione della mostra dedicata al tema "Professione infermiera: immagini 1900-1930". Profilo del delegato CICR.

Echi dalle montagne sulla geografia della scuola media, di *Enrico Besana*
Riflessioni sulla corrispondenza fra intenzioni dei programmi e traduzioni pratiche.

Scolarizzazione degli sportivi di élite e degli artisti di alto livello, di *Ivo Robbiani*
Risultati di un'indagine condotta tra gli allievi che hanno frequentato le classi speri-

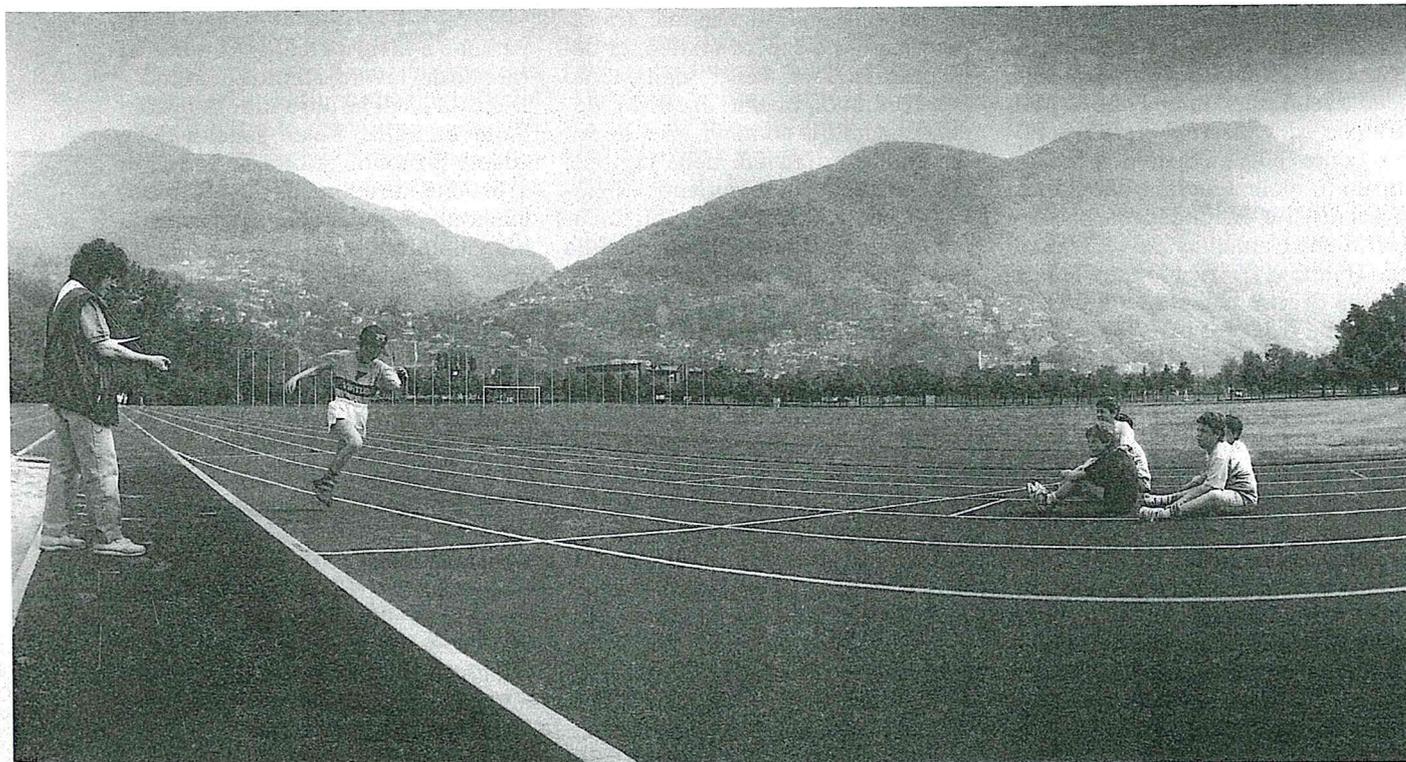
mentali organizzate per conciliare l'impegno scolastico e quello sportivo-artistico.

Recensioni
R. RITTER, D. BONINI, S. BOTTANI, A. PEDROLI, F. ZAMBELLONI, «Nuovo Tra parole e immagini»
Percorsi di lettura per il secondo ciclo della scuola elementare

Gabriella A. Romei: Mauro MARTINONI, Gabriele SCASCIGHINI, «Pedagogia specializzata e Informatica»
Raccolta di esperienze concrete di uso di tecnologie informatiche per favorire e migliorare l'apprendimento e l'inserimento scolastico e professionale di persone invalide.

Comunicati, informazioni e cronaca
Con particolare attenzione al Calendario scolastico 1995/96, alle pubblicazioni «La Confederazione in breve», «Guida allo scambio individuale», «Camminare è bello», «Gite accompagnate», nonché ad un convegno organizzato dalla Scuola cantonale di commercio.

Foto: Daniel Käsermann, SFSM



La valutazione esterna della scuola media

Benedetto Bonaglia, presidente della commissione*, nella conferenza stampa dello scorso mese di marzo ha parlato di entusiasmo. Dopo un primo periodo di lavoro commissionale, durante il quale s'è reso necessario introdurre le persone coinvolte nella verifica nella problematica della scuola media, si è veramente operato con entusiasmo, nella convinzione che la scuola media come istituzione scolastica è qualcosa d'importante, dove sinora si è lavorato bene, ma che dopo più di vent'anni dalla sua introduzione sono necessari aggiornamenti che consentano alla scuola di mantenere la propria vivacità e a chi vi è coinvolto – in primo luogo i docenti – di non perdere la voglia di innovare.

Quello dell'innovazione è uno dei temi principali contenuti nel rapporto della commissione esterna. L'esigenza di innovare è certo più sentita nel mondo dell'economia, dove esiste la concorrenza tra le diverse aziende e dunque ci possono essere un vincitore e un vinto; forse meno nella scuola dove «il confronto fra i diversi istituti scolastici» (per dirla con Dubs) non è la realtà del paese. L'entusiasmo di cui s'è detto prima potrebbe semmai nell'ambito della scuola realizzarsi in una nuova politica che «dev'essere una sfida continua contro quel modo di pensare, radicato in molte scuole, e che porta a dire che si è circondati da barriere giuridiche e amministrative, le quali ostacolano e vanificano tutte le possibilità di riforma. Allievi e docenti dovrebbero perciò essere esortati a sondare i confini di ciò che è possibile e permesso per rivolgere la loro attenzione a ciò che è impossibile e proibito». Insomma leggi e regolamenti come alibi per non cambiare nulla. Il principio della responsabilità applicato all'interno di ciò che è già stato deciso dagli altri, non per assumere iniziative. La citazione precedente viene da Copenhagen, città nella quale si son fatte tante rivoluzioni, ma non certo quella di rovesciare le istituzioni, né certo la commissione esterna ha sentito la vocazione di istigare i docenti alla ribel-

lione. La nostra Legge della scuola consente di sperimentare l'innovazione, ma, così è stato precisato, nessun istituto finora ha fatto uso di questa possibilità. Vuol dire che, nell'ambito di un modello di autonomia anche parziale, lo Stato va troppo in là nel fissare una base minima, valida per tutti gli istituti, così da rendere problematico l'esercizio dell'autonomia? Vuol dire che il compito di un direttore d'istituto è così assorbito da preoccupazioni burocratiche e amministrative che non c'è più lo spazio sufficiente per la riflessione pedagogico-educativa? O invece vuol dire semplicemente che abbiamo perso il piacere di innovare o non ci sentiamo più di rischiare qualcosa di nuovo, perché il mondo oggi gira così, o anche perché non siamo al corrente di quanto capita fuori dei nostri confini? Attorno al tema del progetto d'istituto la commissione ha dibattuto a lungo. Non si tratta solo del grado di autonomia dell'istituto nei confronti dello Stato che ha il dovere di tracciare i confini entro i quali quell'autonomia ha il diritto di essere esercitata, ma anche di definire gli obiettivi del progetto: l'equilibrio, richiesto al giorno d'oggi più che mai, tra sapere teorico e sapere pratico, la democratizzazione dell'insegnamento con il coinvolgimento di allievi, docenti, genitori, comuni, aziende industriali e artigianali della regione, associazioni, chiese, movimenti giovanili, ecc. e inoltre il coinvolgimento di persone esterne alla scuola sulla base di accordi di cooperazione.

La discussione attorno alla sostanza del certificato finale di licenza – che la commissione propone unico, senza più distinzione tra livelli, ma corredato del curriculum frequentato dall'allievo – ha condotto alla riflessione sulla pari dignità delle vie di formazione, l'accademica e la professionale, nel senso della considerazione di cui l'una e l'altra via godono nel così detto mondo del lavoro. Il problema è complesso perché ha attinenze con la realtà sociale e le aspirazioni delle famiglie, le esigenze dell'economia, una gerarchia dei mestieri e delle professioni latente nelle



Foto: Daniel Käsermann, SFSM

persone e favorita dalla struttura del mondo del lavoro, i limiti che la scuola stessa ha di influire sulle decisioni della famiglia, l'eterogeneità delle scuole postobbligatorie, le forme di selezione introdotte da singole associazioni professionali, il momento congiunturale, ecc. Da ciò per la scuola l'esigenza di non solo impartire nozioni da apprendere, ma anche quella di far acquisire atteggiamenti e competenze – da certificare al momento della licenza –, con lo scopo di attribuire pari dignità a chi sa e sviluppa il suo potere di astrazione, ma anche a chi, sapendo, è più portato per un'attività pratica. Più che all'interno della scuola, che è già attenta a certi fenomeni, è all'esterno dell'istituto scolastico – le famiglie e il mondo imprenditoriale in primo luogo – che deve cambiare la mentalità. Le attuali reticenze nei confronti di chi non ha i livelli I devono far riflettere

(Continua a pag. 24)

Promozione dell'insegnamento bilingue in Svizzera

Il 2 marzo 1995 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e i direttori cantonali dell'economia pubblica responsabili della formazione professionale hanno approvato all'unanimità il testo della Dichiarazione che qui pubblichiamo nella versione ufficiale in lingua italiana.

Nelle Raccomandazioni e decisioni concernenti l'introduzione, la riforma e il coordinamento dell'insegnamento della seconda lingua nazionale per tutti gli allievi nella scuola obbligatoria del 1975, l'apprendimento di una lingua straniera è «riconosciuto come uno degli obiettivi della formazione». Questo obiettivo è stato precisato e ampliato nel 1986 nei Punti d'incontro al momento del passaggio dalla scuola obbligatoria alle scuole successive.

La CDPE apprezza le misure finora prese e gli sforzi tesi a realizzare queste raccomandazioni e decisioni, e invita le autorità cantonali a persistere nei loro sforzi.

E' in continuo aumento l'importanza dell'apprendimento delle lingue straniere. La conoscenza delle lingue nazionali e di altre lingue favorisce la coesione fra le comunità linguistiche e culturali e la convivenza con altri gruppi linguistici. Il plurilinguismo facilita la mobilità negli ambiti della formazione e della vita professionale, in Svizzera e al di fuori dei confini nazionali. Devono quindi essere appoggiati gli sforzi tesi a migliorare ulteriormente la conoscenza delle lingue straniere nella formazione generale e professionale.

L'insegnamento bilingue – cioè l'insegnamento di materie non linguistiche in una lingua straniera, parallelo, precedente o successivo all'insegnamento di questa lingua straniera – è un mezzo adatto ad aumentare l'efficacia dell'apprendimento linguistico e a completare altre forme dell'insegnamento delle lingue straniere.

– Si cerca di offrire l'insegnamento bilingue nelle scuole di ogni ordine e grado, in forme adatte all'età degli allievi e delle allieve e consi-

derando adeguatamente la situazione locale.

- L'ottenimento di certificati scolastici bilingui – in particolare di attestati di maturità con l'indicazione «Insegnamento bilingue» – deve essere reso possibile e va promosso.
- Le autorità sono invitate a rimuovere, a favore dell'insegnamento bilingue, eventuali ostacoli amministrativi e legali e a creare premesse favorevoli negli ambiti della formazione degli insegnanti e dei materiali d'insegnamento e di apprendimento.

La CDPE si impegna a promuovere, nel campo dell'insegnamento bilingue, lo scambio d'informazioni e di esperienze concernenti progetti previsti, modelli già realizzati e i risultati di ricerca e di valutazione. In questo modo si cerca di evitare attività parallele e di assicurare il miglior coordinamento possibile dei vari lavori.

Approvato dall'Assemblea plenaria della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione il 2.3.1995 a Berna.

Insegnamento di materie non linguistiche in una lingua straniera: l'insegnamento bilingue quale mezzo adatto all'apprendimento delle lingue a scuola

Rapporto della Commissione Pedagogica e del Gruppo L2/Insegnamento lingue moderne della CDPE a complemento della Dichiarazione della CDPE sulla promozione dell'insegnamento bilingue in Svizzera

1. Introduzione

Con il termine insegnamento bilingue s'intende l'insegnamento di materie non linguistiche in una lingua straniera, precedente, parallelo o successivo all'insegnamento di questa lingua straniera. Fanno parte dell'insegnamento bilingue anche l'uso e l'acquisizione di una seconda lingua nella scuola dell'infanzia.

L'insegnamento bilingue apre quindi le frontiere del tradizionale insegnamento delle lingue: l'insegnamento

di materie non linguistiche (geografia, storia, matematica, attività creative, economia familiare, ecc.) è impartito in una lingua che non è la lingua ufficiale d'insegnamento; gli allievi e le allieve imparano così una materia e contemporaneamente anche una lingua straniera. L'insegnamento bilingue non è una novità nel panorama scolastico svizzero; da anni è praticato con successo nella Svizzera romancia e, inoltre, costituisce un approfondimento naturale dell'insegnamento comunicativo delle lingue raccomandato dalla CDPE sin dal 1975.

Dall'inizio degli anni settanta e, in particolare, in seguito alle *Raccomandazioni e decisioni della CDPE del 1975 concernenti l'introduzione, la riforma e il coordinamento dell'insegnamento della seconda lingua nazionale per tutti gli allievi nella scuola obbligatoria*, la CDPE si occupa di problemi di politica linguistica, di didattica e di metodologia delle lingue. Già allora l'apprendimento di una lingua straniera è stato riconosciuto come uno degli obiettivi della formazione.

Nel 1986 la CDPE ha approvato i *Punti d'incontro al momento del passaggio dalla scuola obbligatoria alle scuole successive*. Gli obiettivi per l'insegnamento delle lingue contenuti nei *Punti d'incontro* completano le raccomandazioni del 1975 e prestano particolare attenzione al momento del passaggio dalla scuola obbligatoria alle scuole successive. Nelle raccomandazioni del 1986, cioè nei *Punti d'incontro*, l'obiettivo generale dell'insegnamento delle lingue è stato così precisato:

«L'allievo

- sviluppa un atteggiamento positivo di fronte al plurilinguismo in generale e a quello in Svizzera in particolare;
- è disponibile a comprendere persone di altra lingua e a comunicare con loro;
- cerca di acquisire una certa conoscenza della vita nelle altre regioni linguistiche;
- è comprensivo nei confronti delle particolarità delle altre comunità linguistiche;
- è sensibile agli aspetti estetici della lingua».

(Punti d'incontro al momento del passaggio dalla scuola obbligatoria alle scuole successive, 1986, 38)

La presente Dichiarazione della CDPE sulla promozione dell'inse-

gnamento bilingue s'inserisce perfettamente in questa precisazione dell'obiettivo generale dell'insegnamento delle lingue del 1986. La CDPE intende così contribuire a migliorare l'efficacia dell'apprendimento delle lingue nelle nostre scuole e a rafforzare la coesione fra le comunità linguistiche e culturali svizzere.

La Dichiarazione considera anche altri propositi della CDPE. Infatti la Dichiarazione della CDPE sul tema *Il razzismo a scuola* del 6 giugno 1991 vuole promuovere la convivenza con i diversi altri gruppi linguistici presenti nel nostro Paese, convivenza basata sulla reciproca comprensione e tolleranza.

La Dichiarazione, nel suo indirizzo di politica linguistica e culturale, è in sintonia con le *Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera* del 24 ottobre 1991, con le *Raccomandazioni sulla dimensione europea nell'educazione* e con le *Raccomandazioni che riguardano l'incoraggiamento dello scambio in Svizzera e con l'estero nei settori dell'educazione e della formazione*, emanate dalla CDPE il 18 febbraio 1993.

Ma la Dichiarazione ha un'utile e importante collocazione anche in un contesto politico più ampio. Il crescente numero di progetti di collaborazione intercantonale, transfrontaliera ed europea e le rispettive aggregazioni e alleanze rafforzano il bisogno di migliori conoscenze linguistiche che diventano un obiettivo primordiale della formazione. Nella cooperazione che travalica le frontiere, siano esse di carattere linguistico o nazionale (come, ad esempio, nelle varie comunità di lavoro dell'arco alpino, nella regione Mittelland, nella Regio Basiliensis, nel Programma INTERREG), la promozione della comprensione reciproca nel più ampio senso del termine diventa una necessità. Diversità di lingua significa anche diversità nei modi di percepire, di sentire e di pensare. Quanto alle aggregazioni di regioni con un'unica lingua (Svizzera centrale, Ticino-Lombardia, Axe lémanique-Valle del Rodano, Arco giurassiano, Regione del Lago di Costanza) vanno contemporaneamente rafforzati i rapporti con il resto della Svizzera. Nel nostro Paese una buona reciproca comprensione dipende dalla promozione del plurilinguismo fra i suoi abitanti.

E' un pregiudizio dell'estero, vero



Foto: Daniel Käsermann, SFSM

putroppo solo a metà, che gli Svizzeri siano plurilingui. La Svizzera quadrilingue dovrebbe quindi affrontare la sfida di un vero plurilinguismo prima che venga superata dall'estero.

2. Argomenti a favore dell'insegnamento bilingue

1. L'attuale discussione politica dimostra che sono in molti coloro che auspicano l'offerta di un insegnamento bilingue: il rapporto del DFI *Quadrilinguismo svizzero - presente e futuro* (1989) fa riferimento esplicito a questa forma d'insegnamento; le Commissioni di comprensione delle Camere federali la raccomandano con insistenza nel loro rapporto del 1993; la Commissione federale di maturità ha deciso d'introdurre nel 1995 una maturità bilingue. Anche la CDPE, in occasione della sua assemblea plenaria del 24 febbraio 1994, ha fatto sapere che l'insegnamento bilingue rientra nel quadro di una tendenza generale ed è in sintonia con la politica delle lingue perseguita dalla CDPE. Sono poi anche da menzionare le iniziative, già prese in varie re-

gioni della CDPE, che vanno nella stessa direzione: Raccomandazioni della *Commission romande pour l'enseignement de l'allemand (CREA)* sull'insegnamento bilingue e la relativa decisione della CDIP/SR+TI del 18 marzo 1993 che approva la promozione dell'insegnamento bilingue nella forma di sperimentazioni pilota controllate; istituzione di un gruppo regionale «immersione/insegnamento bilingue» da parte della NW EDK; elaborazione di una concezione globale dell'insegnamento delle lingue nella IEDK in collaborazione con la NW EDK.

2. L'obiettivo più importante dell'insegnamento bilingue consiste nel migliorare la competenza degli allievi e delle allieve nelle lingue straniere e nel facilitare così la comunicazione fra le varie comunità linguistiche nel nostro Paese e con l'estero. L'insegnamento bilingue presuppone l'esistenza di una lingua ufficiale d'insegnamento e non tocca quindi il principio della territorialità. Rimane pure immutata la competenza dei cantoni di fissare i contenuti dell'insegnamento, perché anche un insegnamento svolto in un'altra lingua deve rispettare il programma d'insegnamento e altre disposizioni del Cantone.

3. Nonostante il bilancio complessivamente positivo delle riforme del 1975, i risultati dell'insegnamento delle lingue nelle scuole pubbliche in Svizzera non sono ancora soddisfacenti dappertutto. Devono quindi essere continuati e completati con altre misure gli sforzi tesi ad aumentare l'efficacia dell'apprendimento delle lingue a scuola e ad assicurare al maggior numero possibile di allieve e allievi una competenza migliore e diversificata delle lingue straniere. Ciò che ha dato buona prova non va cambiato e rimane immutato l'obiettivo generale dell'insegnamento delle lingue. Questo principio è rispettato dall'insegnamento bilingue.

4. Sull'insegnamento bilingue esistono numerosi rapporti di esperienze e di valutazione. Essi confermano che le varie forme dell'insegnamento bilingue riescono a migliorare l'acquisizione delle lingue a scuola. Non sono la causa di deficit di competenza nella lingua materna. La competenza nelle materie insegnate in un'altra lingua è paragonabile a quel-

la di un insegnamento monolingue se la durata dell'insegnamento bilingue è sufficientemente lunga.

5. L'insegnamento bilingue è anche compatibile con le innovazioni pedagogiche introdotte negli ultimi anni in Svizzera (nuove forme di apprendimento e di insegnamento, maggiore autonomia dei singoli istituti scolastici, ecc.). Se si prendono le misure adatte, l'insegnamento bilingue può essere combinato con le nuove forme d'insegnamento e contribuisce a superare i confini tra le singole materie favorendo l'interdisciplinarietà.

6. Alla diversità dei tipi di apprendenti (allievi e allieve) deve corrispondere una offerta diversificata di apprendimento. L'apprendimento di una lingua straniera attraverso il suo uso corrisponde a un bisogno diffuso del quale si tiene conto in un insegnamento aggiornato delle lingue e al quale particolarmente bene si adatta la forma dell'insegnamento bilingue. Ciò che ha già dato buona prova nel perfezionamento professionale potrà dimostrarsi utile anche nella formazione di base.

7. Finora l'insegnamento bilingue era riservato a una minoranza (retoromanci, allieve e allievi di classi pilota soprattutto nelle regioni vicine alle frontiere linguistiche). Vista l'accresciuta importanza della competenza linguistica nella vita professionale e privata è auspicabile che un maggior numero di giovani possa trarre profitto dall'offerta di un insegnamento bilingue. Questo bisogno è sentito e lo provano le varie iniziative private. L'insegnamento bilingue non dovrebbe rimanere riservato a una popolazione scolastica né privilegiata né particolarmente dotata.

3. Indicazioni e suggerimenti per la realizzazione pratica della Dichiarazione

Il VII Forum svizzero della Commissione L2 della CDPE (Ascona 1993) ha ben dimostrato come siano molteplici le forme dell'insegnamento bilingue nel nostro Paese. Siano esse già realizzate oppure ancora in progettazione rispondono sempre ai bisogni delle varie regioni linguistiche e all'ordine e grado di scuola interessati. La fondazione dell'Associazione per la promozione dell'insegna-

mento plurilingue in Svizzera, avvenuta il 18 novembre 1994 a Lucerna, è pure un risultato di questo Forum. Il Forum ha poi dato un contributo prezioso anche all'elaborazione delle indicazioni e dei suggerimenti contenuti nel presente rapporto.

Premesse organizzative e istituzionali

Le forme dell'insegnamento bilingue possono essere diverse anche nello stesso cantone. Per questo insegnamento vanno scelte le forme più appropriate ai bisogni del grado scolastico interessato, della situazione linguistica locale e del contesto di politica linguistica. L'offerta di un insegnamento bilingue, è già stato detto, non intacca lo statuto della lingua ufficiale d'insegnamento. E' però necessario creare le premesse organizzative e istituzionali che rendano possibile un tale insegnamento. Può quindi essere necessario rimuovere eventuali ostacoli di carattere amministrativo e giuridico che sono contrari all'introduzione di un tale insegnamento.

L'offerta di un insegnamento bilingue è raccomandata, ma non solo, ai cantoni bi- o plurilingui: nel Cantone Grigioni, l'insegnamento bilingue è una realtà da ormai decenni; anche i Cantoni Vallese e Friburgo compiono grossi sforzi e i primi progetti o sono avviati oppure stanno per essere realizzati. L'insegnamento bilin-

gue è però raccomandato anche ai cantoni monolingui: sono proprio le allieve e gli allievi monolingui di questi cantoni che possono trarre particolare profitto dall'offerta di un insegnamento bilingue. L'insegnamento bilingue non va considerato una «specialità» riservata ai cantoni bi- o plurilingui, cantoni cioè che sotto questo aspetto sono già privilegiati rispetto ai cantoni ufficialmente monolingui.

Progetti locali e progetti d'istituto

Anche nei cantoni ufficialmente monolingui, le situazioni linguistiche locali sono diverse l'una dall'altra. Ne sono la prova i dati del Censimento federale della popolazione del 1990. Si può tener conto di questa diversità, ma anche di altri fattori della diversità: promuovere progetti locali e progetti d'istituto che meglio di altri riescono a rispettare, anche nella scelta della lingua, le caratteristiche della situazione linguistica locale.

Scelta della lingua

Quanto alla scelta della lingua per l'insegnamento bilingue, nei cantoni bi- o plurilingui le lingue cantonali (tedesco e francese nei Cantoni di Berna, di Friburgo e del Vallese, tedesco, romancio e italiano nel Canton Grigioni) godono di una posizione privilegiata. Sono possibili progetti con classi linguisticamente omogenee o linguisticamente miste.

Foto: Daniel Käsermann, SFSM



In tutti i cantoni – indipendentemente dal fatto che si tratti di cantoni ufficialmente mono-, bi- o plurilingui – l'insegnamento bilingue può servire a rafforzare le lingue che già fanno parte del programma d'insegnamento (lingue nazionali e inglese) e a creare così maggiore spazio per le lingue che finora non fanno parte del curriculum (altre lingue nazionali, altre lingue internazionali e, secondo la situazione linguistica locale, ancora altre lingue). Un insegnamento bilingue in altre lingue nazionali, altre lingue internazionali o altre lingue ancora può anche contribuire a completare adeguatamente l'offerta finora esistente dell'insegnamento delle lingue.

Certificati scolastici bilingui e scuole bilingui

Nel 1994 la Commissione federale di maturità (CFM), su proposta dell'Ufficio federale dell'educazione e della scienza, ha introdotto negli esami federali di maturità l'attestato di maturità con la menzione «insegnamento bilingue». D'ora in poi, è possibile sostenere gli esami di maturità in due o tre materie (biologia, storia, geografia) in una lingua seconda. Come lingue seconde si considerano (finora) le altre lingue nazionali. La CFM potrà ampliare il ventaglio delle lingue e delle materie considerate estendendolo, per le lingue ad esempio all'inglese e, per le altre materie, ad esempio alla fisica e alla chimica.

Anche i cantoni sono invitati a introdurre, nei loro Regolamenti cantonali di maturità, attestati di maturità con la menzione «insegnamento bilingue». Questa indicazione, in un secondo tempo, può essere estesa agli attestati di altri ordini di scuola del settore secondario II (scuole medie professionali, scuole di diploma, ecc.).

Scuole bilingui esistono già a Zurigo (Liceo artistico) e a Friburgo (Collège St. Michel, Gymnasium Gambah). Nei Cantoni di Neuchâtel e di Berna ci sono scuole con classi particolari per studenti della Svizzera tedesca che possono ottenere il diploma di commercio o l'attestato di maturità del tipo E in francese (Ecole Supérieure de Commerce a Neuchâtel e Ecole supérieure de commerce a La Neuveville). All'estero esistono già da parecchio tempo licei bilingui (scuole europee, licei bilingui in Germania e in Francia). Titoli di studio bilingui («licence bilingue») sono ot-

tenibili anche presso le Facoltà di scienze economiche, di diritto e di lettere dell'Università di Friburgo (CH).

Formazione e aggiornamento degli insegnanti

Insegnanti coinvolti in progetti d'insegnamento bilingue – nel proprio cantone o in altri cantoni (ad esem-



Foto: Macolin 4/95

pio, durante uno scambio) – devono essere preparati e formati, sui piani metodologico-didattico ed eventualmente linguistico, per questo compito. Almeno una parte degli insegnanti in formazione dovrà quindi acquisire le competenze necessarie per insegnare una materia non linguistica in un'altra lingua oppure per insegnarla nella propria lingua materna ad allieve e allievi di altra lingua.

I futuri insegnanti di scuola media, media superiore e professionale vanno resi attenti sui vantaggi che comporta, nello studio universitario, la combinazione dello studio di materie non linguistiche con quello delle lin-

gue. Per gli insegnanti di materie non linguistiche si dovrebbe facilitare l'ottenimento di un complemento di qualifica abilitante in una lingua. Inoltre, si dovrebbero meglio sfruttare le risorse esistenti, ricorrendo ai diversi insegnanti bi- o plurilingui che operano in parecchi cantoni; anche per questi insegnanti si dovrebbe facilitare l'ottenimento di un corrispondente attestato di abilitazione complementare.

Mobilità degli insegnanti

Nel 1990 la CDPE ha emanato le *Raccomandazioni concernenti il riconoscimento reciproco dei diplomi cantonali d'insegnamento nei settori della scuola dell'infanzia e della scuola obbligatoria*. Condizione per il riconoscimento dei diplomi è la «padronanza della lingua d'insegnamento, cioè della lingua nazionale parlata nel luogo della scuola». Per l'impiego di insegnanti in progetti d'insegnamento bilingue, questa condizione andrebbe probabilmente ripensata a meno che questi insegnanti debbano svolgere parte delle lezioni nella lingua d'insegnamento locale.

Le *Raccomandazioni della CDPE che riguardano l'incoraggiamento dello scambio in Svizzera e con l'estero nei settori dell'educazione e della formazione* (1993) concernono esplicitamente anche gli insegnanti. La promozione della mobilità professionale degli insegnanti deve valere non solo per la loro assunzione in cantoni di altra lingua, ma anche per lo scambio temporaneo d'insegnanti fra le varie regioni linguistiche.

Materiali d'insegnamento e d'apprendimento

Anche l'insegnamento bilingue deve seguire i programmi cantonali d'insegnamento. Non possono quindi essere usati semplicemente i materiali d'insegnamento e d'apprendimento di cantoni di altra lingua. Essi necessitano di un adattamento affinché tengano sufficientemente conto dei bisogni e delle capacità di allieve e allievi che imparano in una seconda lingua. In questo ambito è auspicabile una cooperazione fra regioni di lingua diversa, sia sul piano intercantonale sia su quello internazionale. Sono pure utili i contatti con scuole, in Svizzera e all'estero, nelle quali si pratica l'insegnamento bilingue (Grigioni, Zurigo, Vallese, Friburgo, Neuchâtel, Alsazia, Val d'Aosta,

Alto Adige, Lussemburgo, licei bilingui in Germania e in Francia, Scuole europee, ecc.).

Cooperazione intercantonale e internazionale

Con l'adozione di misure nel campo dell'insegnamento bilingue si potrà meglio sfruttare il potenziale di cooperazione fra cantoni di lingua diversa. Anche la cooperazione transfrontaliera con regioni di altra lingua situate all'estero può essere oggetto di una politica transfrontaliera attualmente in via di sviluppo.

Due sono i motivi principali che parlano a favore di una tale cooperazione e che dimostrano come la cooperazione sia nell'interesse dei cantoni: 1. tali forme di cooperazione facilitano molto l'attuazione dell'insegnamento bilingue. Ciò concerne, in particolare, progetti locali dove cooperano singole scuole. I vantaggi di una cooperazione fra regioni di lingua diversa sono ovvi negli ambiti della formazione degli insegnanti, del loro reclutamento e dell'elaborazione di materiali d'insegnamento e d'apprendimento.

2. La cooperazione che travalica le frontiere cantonali e linguistiche sta assumendo un'importanza politica sempre più grande: è segno ed espressione di un nuovo federalismo dinamico in via di sviluppo.

Non sono quindi cose completamente nuove, si tratta unicamente d'intensificare e di concretare gli sforzi già in atto in molti cantoni e di estenderli a regioni ed enti regionali finora non ancora coinvolti.

Accompagnamento scientifico e valutazione

Le esperienze finora fatte in Svizzera e all'estero hanno dimostrato che le sperimentazioni pedagogiche promettenti devono essere scientificamente preparate, accompagnate e valutate. I modelli già esistenti (Grigioni), ma anche nuovi progetti (Vallese, Friburgo, Neuchâtel, ecc.) dovrebbero quindi essere scientificamente accompagnati e valutati. Sarebbe opportuno designare una istituzione a cui affidare la funzione di centro di coordinamento interregionale.

La CDPE come Conferenza svizzera di coordinamento è disposta a impegnarsi nello scambio d'informazione e di esperienze su progetti in preparazione, modelli in corso e sui risultati di ricerca e di valutazione nel campo dell'insegnamento bilingue.

Statuti del docente a confronto

Il Consiglio di Stato del Canton Soletta ha approvato il 21 marzo 1995 un progetto per rendere più autonomi gli istituti scolastici attraverso - tra l'altro - una diversa definizione del rapporto di lavoro con i docenti. (Projekt Schulversuch «Geleitete Schulen»: Konzept).

Questo aspetto del progetto solettese corrisponde in larga parte a quanto sancito dalla nuova Legge sull'ordinamento degli impiegati e dei docenti approvata dal Gran Consiglio ticinese il 15 marzo 1995, all'art. 78:

«L'onere di servizio del docente comprende tutte le attività attinenti all'insegnamento, all'aggiornamento, alla conduzione delle classi e dell'istituto, nonché alle relazioni con le diverse componenti della scuola».

Riportiamo, in traduzione, il testo solettese, che può valere come interessante riferimento interpretativo delle tendenze in corso, non soltanto nella scuola ticinese.

Principio: ogni docente è corresponsabile per tutti gli aspetti dell'istituto scolastico come comunità educativa, al di là del suo onere di insegnamento. I docenti sono chiamati a dare identità e sviluppo alla «loro» scuola come comunità educativa. Ciò esige una nuova definizione dei compiti, da estendere agli aspetti seguenti:

1. Insegnare ed educare. Si tratta di tutto il lavoro diretto con gli allievi, nelle lezioni e fuori, che va oltre la «semplice» trasmissione delle materie d'insegnamento.

2. Lavoro di preparazione e di valutazione. Si tratta di tutti i compiti in rapporto diretto con la funzione insegnante ed educativa: dalla preparazione delle lezioni alle correzioni, dalla valutazione degli allievi a quella del proprio lavoro, dagli esami ai consigli di classe.

3. Organizzare la scuola. Comporta aspetti amministrativi ma anche pedagogici. Ogni docente collabora nel disbrigo del lavoro amministrativo necessario alla scuola: acquisizione e gestione di materiale, allestimento di

progetti e programmi, raccolta e raffronto di dati statistici, relazioni pubbliche, assistenza agli allievi per problemi particolari, gestione della biblioteca, organizzazione di manifestazioni e attività facoltative.

4. Sviluppare e caratterizzare. Si tratta della partecipazione attiva al rinnovamento costante della propria scuola. Presuppone un atteggiamento verso il proprio lavoro aperto alla critica. Attraverso lo sviluppo del proprio istituto scolastico si influisce nel più efficace dei modi sull'intero sistema scolastico.

5. Aggiornamento personale. La formazione continua in tutti i propri campi di attività fa parte dei doveri professionali. Può essere conseguita in forme istituzionalizzate, ma anche e soprattutto tramite l'iniziativa individuale e di gruppo locale.

6. Collaborazione. L'adempimento degli altri compiti richiede contatti e collaborazioni di vario genere: con i colleghi, con specialisti, con i genitori, con le autorità locali e con varie istanze extra scolastiche. La capacità di operare tramite queste relazioni è un requisito essenziale.

Tutti e sei questi campi di attività fanno parte dei doveri professionali di ogni docente. La loro rispettiva importanza può variare secondo il grado scolastico e il tipo d'istituto. In ogni caso deve essere data maggiore importanza e riconoscimento al fatto che i singoli docenti assumano all'interno dell'istituto compiti corrispondenti alle loro potenzialità, a vantaggio del risultato collettivo del lavoro.

Conclusioni: per rafforzare l'autonomia degli istituti, è necessaria una nuova definizione del rapporto di lavoro. Il tempo di lavoro di ogni docente va suddiviso, secondo nuovi criteri, in ore di lezione, in tempo di lavoro prescritto (senza lezioni) e in tempo di lavoro (senza lezioni) liberamente strutturabile. Il tempo di lavoro è definito dai piani orari e dagli altri incarichi annuali.

Mauro Dell'Ambrogio

Considerazioni intorno al tema del colloquio *)

La conduzione del colloquio

Sovente alla fine di un colloquio, per esempio con una famiglia, riflettiamo su come si è svolto, ci interroghiamo a proposito della validità delle informazioni raccolte, ci poniamo dubbi sull'aver o meno raggiunto gli scopi che ci eravamo prefissi. Spesso ci chiediamo anche se non avremmo potuto meglio condurlo, ponendo altre domande, o ponendole in un altro modo. Insomma siamo consapevoli che sono possibili modi diversi di condurre un colloquio e di porre domande e che questo porterà ad avere delle informazioni differenti e degli effetti differenti.

Se ci sono diversi modi di formulare domande e diverse possibili domande da porre, questo non significa che chi le pone lo faccia in modo casuale. Di fatto il tipo di domanda che viene formulata dipende, anche se non sempre ne siamo consci, dal tipo di lettura che facciamo del problema, dall'interpretazione che ne diamo e quindi dalla nostra visione del mondo, dalle nostre premesse teoriche, dall'insieme delle nostre credenze.

D'altra parte, queste domande sono poste a delle persone che le percepiranno in un certo modo e ci rimanderanno delle risposte che dipenderanno dal significato che attribuiranno alla domanda che è stata loro posta; noi a nostra volta percepiremo in un

certo modo la risposta e reagiremo con un'altra domanda. Insomma, come bene ha scritto L. Fruggeri (1990): «*La relazione mappa-domanda-aggregato di fenomeni si complessifica introducendo il contesto intersoggettivo attraverso il quale la relazione mappa-domanda-aggregati si realizza. Nel momento in cui di questa complessità egli (il ricercatore, n.d.r.) voglia fare un principio metodico, anche il processo di costruzione delle domande (la messa a punto di rilevazione, il suo agire) emerge come complesso*».

Ci è sembrato utile riflettere su alcuni concetti che i terapisti con ottica sistemica utilizzano nel condurre le sedute con le famiglie, ritenendo che potevano essere adoperati anche all'interno del nostro contesto professionale. Per far questo ci siamo fra l'altro riallacciati ai concetti di «ipotizzazione», «circolarità» e «neutralità», che sono stati introdotti nel 1980 da Selvini, Boscolo, Cecchin, Prata come direttive che riguardano la conduzione della seduta.

A riguardo del problema dell'*ipotizzazione*, gli autori sottolineavano che: «*Se il terapeuta si comportasse in modo passivo, da osservatore, sarebbe la famiglia che, conformemente alla propria ipotesi lineare, potrebbe imporre il proprio procedimento rivolto esclusivamente a designare chi è «matto» e chi è «colpevo-*

le», con informazioni uguale a zero». Per questo il terapeuta deve riflettere ed introdurre domande fondate sulle proprie ipotesi, partendo dalle prime informazioni in suo possesso.

Consideriamo le nostre situazioni: se per esempio lasciamo una madre dilungarsi a descrivere quanto il coniuge, padre del bambino, non si sia mai occupato del figlio e lasciamo il padre ripuntualizzare che la moglie non fa che «viziare» il bambino, accettando così anche che i genitori reciprocamente si accusino di essere la causa del disfunzionamento scolastico, possiamo ritrovarci alla fine del colloquio, durato magari due ore, ad avere unicamente una quantità di ragguagli su come «è» cattivo il padre e come la madre «vizia» il figlio. Visto che nessuno ha inserito un'ipotesi diversa, un'informazione diversa, che il problema non è stato quindi inquadrato da un altro punto di vista, non si è creata l'occasione per l'emergere di nuove idee su come affrontarlo. Ci ritroveremo quindi non in una speranza di cambiamento, ma piuttosto nella situazione di vedere «un aumento scorante di disordine e di confusione», così come hanno scritto gli autori succitati.

Riprendiamo con Cecchin (1992) il problema dell'ipotizzazione, per sottolineare come non sia tanto la natura dell'ipotesi introdotta dal terapeuta ad essere importante, quanto la capacità di questa ipotesi di creare «risonanza» con il sistema. La capacità, dunque, di ri-suonare con l'altro, così come avviene quando si parla del fenomeno acustico per cui una sorgente sonora inizialmente in silenzio entra in vibrazione se è investita da onde sonore di frequenza uguale o quasi uguale a quella dell'oggetto che ha emesso il suono.

Un'ipotesi che introduce differenza, ma tale che sia sentita come plausibile, e quindi accettabile, da tutti i partecipanti al colloquio. In definitiva, in quest'ottica il valore di un'ipotesi non sta tanto nel ricercare o meno la verità, quanto nel fatto che questa ipotesi permetta di creare un particolare contesto interattivo-emozionale (che meglio verrà definito in seguito), che potremmo anche definire di empatia, nel quale diventa possibile creare una nuova storia, ovvero un modo diverso di vedere la situazione, per favorire l'emergere di nuove piste di risposta.

Gli autori citati, avevano anche introdotto il concetto di *circolarità*, con il

Foto: Daniel Käsermann, SFSM



quale intendevano la capacità del terapeuta di condurre il colloquio mettendo in continua relazione fra di loro gli avvenimenti, le azioni, le percezioni, le idee, i differenti punti di vista e di opinione dei vari membri di una famiglia, basandosi sulle retroazioni della famiglia alle domande poste ed alle risposte date dai singoli partecipanti alla seduta.

Queste domande possono riguardare: i comportamenti interattivi, le differenze di comportamento, le graduatorie rispetto ad un comportamento o a una interazione, il mutamento prima o dopo un avvenimento, le differenze rispetto a circostanze ipotetiche.

Questo interrogare dovrebbe portare degli stimoli, delle perturbazioni nelle convinzioni precedenti, delle nuove connessioni, creando informazioni diverse e nuovi significati, per introdurre l'avvio ad una ristrutturazione della visione della situazione, in modo che attraverso queste nuove rappresentazioni sia facilitato l'accesso a nuovi modi di rispondere alla situazione che crea problema e venga così favorito il cambiamento.

Nelle nostre situazioni, potremmo, per esempio, avere questi «spezzoni» di colloquio:

Dite che il bambino è nervoso.

Con chi è più nervoso?

Con tutti e due.

Cosa fa per mostrare questo suo nervosismo?

Soprattutto tira i calci ai mobili.

In che occasioni capita?

Boh, un po' sempre.

Quando è stata l'ultima volta che è successo?

Oggi, a pranzo.

Cosa stavate facendo prima che cominciasse a tirare calci ai mobili?

Boh...

Interviene la moglie: «Stavamo litigando»

«Dite che è un bambino aggressivo.

Lo è sempre stato oppure lo è solo adesso?» «Di più ultimamente»

«Potreste dire a partire da quando?»

«Forse da primavera»

«Allora è capitato qualcosa in famiglia?»

«Forse è quando abbiamo cominciato a parlare di divorzio»

Cecchin (1992) preciserà che qualche volta il solo fatto di porre queste domande sblocca situazioni che altrimenti appaiono come totalmente rigide e ritiene che probabilmente que-



Foto: Daniel Käsermann, SFSM

sto avviene perchè queste domande spingono le persone a fare delle connessioni che altrimenti non fanno e che non esistono fintanto che la domanda non viene posta.

Gli autori citati avevano inoltre proposto il concetto di *neutralità*, osservando che se alla fine della seduta i membri della famiglia venissero interrogati per verificare da che parte si è schierato il terapeuta, o che giudizi ha dato sull'uno o sull'altro, dovrebbero «apparire incerti o sprovveduti».

Cecchin (1987) precisa che la neutralità potrebbe essere descritta come uno stato di curiosità, ritenendo che chi interroga perturba il sistema in modo diverso se si interessa con curiosità alle relazioni tra idee, persone, eventi e comportamenti, oppure se interagisce per scoprire il valore o meno di verità di una descrizione, di una spiegazione.

La neutralità diventa quindi uno «stato attivo» nel quale non si ricercano le cause, i colpevoli, le spiegazioni, ma semplicemente ci si interessa al modello. «Quello che vediamo in un sistema è la capacità di ciascuno dei suoi membri di quadrare con gli altri, questa capacità è una misura della

bellezza estetica del sistema come un tutto. Quelle che vediamo o c'è o non c'è: se qualche evento o elemento non fosse appropriato, non sarebbe nel sistema.» (Cecchin, 1992).

Dalla colpevolizzazione alla ricerca della collaborazione

Nei colloqui ai quali siamo confrontati, si parla di aspetti educativi, di insegnamento, di relazioni. Ognuno di questi aspetti può essere ricondotto alle responsabilità che docenti, genitori, operatori hanno in rapporto ai propri ruoli. Per chi lavora è importante essere riconosciuto positivamente nel proprio ruolo professionale, così come è importante per un genitore essere riconosciuto positivamente nel proprio ruolo di genitore. La percezione che costruiamo a riguardo delle nostre capacità nell'adempire il proprio ruolo in modo soddisfacente per noi e per il contesto sociale nel quale siamo inseriti, è in continuazione calibrata dalla percezione che gli altri ci rimandano a riguardo del nostro agire (o, più precisamente: dalla rappresentazione che ci facciamo a riguardo della percezione che gli altri si farebbero del nostro agire).

Quando un docente ed una famiglia sono confrontati con la necessità di segnalare, si ritrovano nella situazione di dover «esportare» il problema per cercare una soluzione, il che è difficilmente un fatto banale: ognuno preferirebbe non far ricorso ad altri per risolvere dei problemi che hanno appunto a che fare anche con il proprio ruolo, in questo caso quello di genitori o quello di insegnante.

Possiamo immaginare un colloquio nel quale uno degli operatori del Servizio focalizzi l'attenzione intorno agli aspetti di disfunzionamento, ricercando informazioni che descrivano i comportamenti di disturbo dell'allievo segnalato, quanto questo crei problema all'interno della classe, come in famiglia si litighi per cercare di farlo applicare di più scolasticamente, quante soluzioni siano già state tentate e che non hanno dato risultato, come gli aspetti anamnestici confermerebbero un evolvere verso una situazione sempre più difficile da gestire...

In un simile colloquio si costruirà dunque una realtà fatta di aspetti negativi e questa costruzione influenzerà la percezione della situazione e nei genitori o nel docente potrebbe

rinforzarsi, o farsi strada se non esisteva, anche un sentimento di colpa: la responsabilità dell'educazione, dell'insegnamento è mia e se non dimostro di aver raggiunto certi obiettivi, se non sono stato capace di trovare delle soluzioni, allora la colpa è mia. Così per certi aspetti il colloquio potrebbe per finire essere percepito come un'udienza in un'aula di tribunale, dove si cercano colpevoli da condannare, o come una situazione di confessionale, dove si cercano colpevoli da perdonare. Sarà allora facile scivolare in un clima generale di impotenza, di depressione e probabilmente anche di aggressività più o meno mascherata.

Impotenza perché non si è fatto che parlare di quante strade sono state tentate ed inutilmente. Allora come fare a sperare che qualcosa possa cambiare?

Depressione intorno al sentimento di colpa, di fallimento nei confronti del proprio ruolo: *Non sono stato capace di far meglio, il comportamento del bambino è il risultato di una mia carenza a livello educativo, se fossi stato più competente, magari non saremmo arrivati a questo punto...*

Aggressività che potrebbe emergere dallo stato di frustrazione: *Con che diritto mi si fa parlare di questi aspetti che portano a giudicare le mie presunte manchevolezze? Chi mi interroga pensa forse di essere meglio di me? Vorrei vedere come se la caverebbe se fosse nella stessa situazione! Ecc.*

Di questo clima è naturalmente partecipe l'operatore che conduce il colloquio. Infatti, se il suo modo di condurre può influenzare il sistema, contemporaneamente il funzionamento generale del colloquio influenzerà con un effetto boomerang anche lo stesso operatore, che si ritroverà ad essere «intrappolato» con le altre persone implicate nel clima descritto.

Un colloquio, questo, che certo non favorirebbe la creazione di quel contesto collaborativo che riteniamo indispensabile per co-costruire un intervento che abbia delle possibilità di essere efficace per introdurre dei cambiamenti.

Si sottolinea quindi l'esigenza di essere attenti, in quanto conduttori, al tipo di informazioni che facciamo circolare, alla realtà che costruiamo durante il colloquio. A tal proposito ci riferiamo ad Ausloos (1991), per sottolineare quanto sia importante di non appesantirci sugli errori, le col-

pe, le difficoltà, i fallimenti, quanto di favorire l'emergere ed il circolare delle competenze. Se le persone si sentono riconosciute come competenti, se l'idea che costruiamo con la famiglia o con il docente è che possiamo insieme ricercare le competenze, che sono presenti anche nella situazione più problematica, potremo stimolare un clima nel quale ognuno si sentirà non più colpevole, ma responsabile.

Qualsiasi famiglia, così come qualsiasi individuo ha delle competenze, anche quando è stata magari persa la coscienza di averle. Ma se, abbandonando quello che Ausloos chiama il «ruolo di confessore», invece di far dire all'individuo o alla famiglia quello che non funziona, cerchiamo di vedere quello che ancora va bene, probabilmente la situazione viene illuminata in sfaccettature che erano rimaste in ombra e che riportano a galla o sottolineano, la coscienza delle proprie ed altrui competenze, che vengono così rivalorizzate.

In quest'ottica l'operatore non potrà intendere il suo intervento come la

possibilità di dare consigli. Ci riallacciamo ancora ad Ausloos per sottolineare con lui che «les conseils ne sont pas de l'information mais bien plutôt du bruit qui empêche de penser.»

D'altra parte vorremmo anche ricordare quanto scritto da Cecchin (1992), quando sottolinea come in definitiva ogni essere umano sia un narratore di storie. Ognuno ha una storia da raccontare. Così le famiglie, che raccontano al terapeuta una loro storia, una storia magari terribile, ma che devono difendere a tutti i costi, anche se procura dolore e sofferenza: «sta attento quando cerchi di demolirla, perché noi le siamo estremamente leali. E' l'unica che abbiamo, e non crediamo agli estranei che dicono di averne una nuova già pronta, da darci».

Se le persone interessate al colloquio si ritrovano nella posizione nella quale nessuno si sente giudicato, non vengono dati consigli, non si richiedono delle confessioni, si ricordano le competenze e quindi tutti si sentono positivamente riconfermati nei

Foto: Daniel Käsermann, SFSM



propri ruoli specifici, la famiglia, il docente, l'operatore, diventano dei partner in un contesto nel quale si «collabora», ovvero, rifacendosi all'etimologia latina, si «lavora con, si lavora insieme». Diventa allora possibile, riferendoci a quanto sopra, rivedere a poco a poco una vecchia storia e pensare a costruirne insieme una nuova, che apra nuove possibilità. In questo caso ci allontaneremo dallo stato di stallo che avevamo descritto precedentemente, e ci troveremo orientati verso l'emergere della creatività, contro l'impotenza, della speranza, contro la depressione e della collaborazione, contro l'aggressività.

Non si sentirà così più la necessità di mettere le proprie energie nel difendere il proprio agire, nel dimostrare che si è capaci di svolgere il proprio ruolo, o magari nel contrattaccare, facendo del colloquio un ring sul quale mostrare le mosse più abili per «incastare» l'altro. Le proprie energie potranno invece essere positivamente incanalate nella ricerca di nuove soluzioni al problema in questione. In questo contesto sarà facilitato il ruolo di chi conduce il colloquio, ovvero quello di cercare di attivare la circolazione delle informazioni, di far emergere le informazioni pertinenti, quelle che permettano appunto al sistema di trovare o ritrovare le proprie competenze per risolvere il problema.

Paola Pult

Riferimenti bibliografici

AUSLOOS G.
Collaborer c'est travailler ensemble, *Therapie familiale*, Genève, 1991, Vol. 12, No. 3

BATESON G.
Steps to an Ecology of Mind, Chandler Publishing 1972, trad. it.: Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1976

CECCHIN G.F.
Hypothesizing, circularity and neutrality revisited: an invitation to curiosity, in *Family Process*, 26, 1987

CIRILLO Stefano (a cura di)
Il cambiamento nei contesti non terapeutici, Raffaello Cortina, Milano, 1990

FOERSTER H. Von,
Observing Systems, Intersystems Publications, New York 1981, trad. it.: Sistemi che osservano, Astrolabio, Roma, 1987

FRUGGERI L.
Metodo, ricerca, costruzione: il cambiamento come condizione per la conoscenza. In M.

Ingresso (a cura di), Itinerari sistemici nelle scienze sociali, Franco Angeli, Milano, 1990
KEENEY B.

Aesthetics of change, The Guilford Press, New York 1983, trad. it.: L'estetica del cambiamento, Astrolabio, Roma, 1985

SELVINI PALAZZOLI M., BOSCOLO L., CECCHI G.F., PRATA G.

Ipotizzazione, Circolarità, Neutralità: tre direttive per la conduzione della seduta, *Terapia familiare*, n. 7, 1980

TOMM K.
Interventive interviewing: *Family Process* 26, 1987, Parte I, tr. it.: *Il Bollettino*, no. 22, 1990

TOMM K.
Interventive interviewing: *Family Process* 1987, 26, 1987, Parte II, tr. it.: *Il Bollettino*, no. 23, 1991

TOMM K.
Interventive interviewing: *Family Process* 1991, 24, Parte III, tr. it.: *Il Bollettino*, n. 24, 1991

WATZLAWICK P. (a cura di)
The Invented Reality, Norton, New York 1981, trad. it.: La realtà inventata, Feltrinelli, Milano 1984

^{*)}Tratto dal documento con medesimo titolo distribuito all'interno dell'équipe SSP, II circ. SI/SE

Le Olimpiadi delle Scienze

Qualsiasi docente che ripercorra con la memoria la propria carriera, lunga o breve che sia, ricorderà tra tanti allievi conosciuti qualche elemento eccezionale per bravura, intuizione, capacità di cogliere l'essenza di un problema ed individuarne la soluzione. Non solo nelle materie scientifiche ed unicamente nel corso degli studi liceali, questa sensazione è comune a tutti i livelli ed i generi di scuola: esistono ed abbiamo conosciuto allievi per i quali abbiamo ipotizzato un avvenire ricco di soddisfazioni in qualche campo e per i quali abbiamo pensato che le difficoltà poste dalle nostre prove di valutazione fossero al di sotto delle loro possibilità. E' soprattutto per essi che ha senso lavorare affinché possano partecipare ad una Olimpiade delle materie scientifiche, ma non è l'unico argomento che depone a favore di queste attività e della loro diffusione nelle scuole: è anche interesse della scuola promuovere

re il coinvolgimento di tutti gli studenti e dei loro docenti. I primi vengono stimolati nell'impegno per lo studio di queste materie, sviluppando fantasia e rigore scientifico, perché possono confrontarsi assieme ai compagni in prove di difficoltà crescente ottenendo dei piccoli successi a livello locale. Per gli insegnanti invece è fonte di soddisfazione vedere come il proprio lavoro possa dare risultati concreti e significativi con ricadute positive per tutta la scuola. Le Olimpiadi internazionali delle materie scientifiche sono gare per studenti al di sotto dei vent'anni, non iscritti a scuole di livello universitario. Sono nate e si sono sviluppate nei paesi dell'ex blocco comunista ed a poco a poco si sono aperte a tutte le nazioni del mondo; per matematica, chimica e fisica al momento si contano una cinquantina di nazioni partecipanti.

Le prove consistono nella risoluzione

Olimpiade	Materia	Anno d'inizio	Prima partecipazione CH	Totale partecipazioni CH	Medaglie vinte	Sedi 1995-1996	Indirizzi da contattare
IMO	Matematica	1959	1991	4	1 argento 3 bronzo	Toronto India	Bea Wollemann Talgartenstrasse 47 8630 Rüti 055 31 74.04
ICChO	Chimica	1966	1987	8	1 oro 2 argento 4 bronzo	Pechino Mosca	Maurice Cosandey Noyers 2C 1131 Tolochenaz 021 802 16 58
IPhO	Fisica	1967	1995	0		Canberra Oslo	Giorgio Häusermann Via al mai 24E 6528 Camorino 092 27 61 14
IIO	Informatica	1989	1992	3	5 bronzo	Eindhoven Ungheria	Peter Strebel Geenstrasse 20 8330 Pfäffikon 01 951 08 07
IBO	Biologia	1990	1996*	0		Bangkok Uzbekistan	Alberto Visetti Via ai prati 4c 6503 Bellinzona 092 25 23 87

*prima eventuale partecipazione svizzera
Il Comitato di Coordinamento delle Olimpiadi delle Scienze ha sede presso:
Claire von Wyss, Beauvuestrasse 35, 3012 Berna

ne di problemi teorici e sperimentali la cui difficoltà risiede nell'affrontare argomenti per lo più noti, ma presentati in forme più complesse di quelle incontrate nei normali corsi a livello medio superiore.

Questo concetto è stato ben espresso dalle parole del presidente del comitato di organizzazione delle XXV IPhO che si sono svolte nel 1994 in Cina: «a chi mi chiedeva quali conoscenze sono richieste per questa gara internazionale ho risposto che non è valutata la conoscenza in sé della materia ma l'abilità ad applicare le conoscenze di fisica per risolvere problemi che possono sembrare lontani dal normale contesto delle lezioni di fisica». Ciascuna Olimpiade ha delle caratteristiche particolari per quanto riguarda l'organizzazione, il numero di partecipanti, la distribuzione delle medaglie ecc.; denominatore comune per tutte le materie è che ogni concorrente gareggia non contro gli altri ma per superare le difficoltà poste e viene premiato in ragione della percentuale di successo ottenuta rispetto ai migliori risultati in assoluto.

La selezione e la preparazione alle Olimpiadi delle materie scientifiche si differenziano moltissimo tra le varie materie e le varie nazioni: nella maggior parte dei casi le selezioni vengono organizzate dalle autorità scolastiche a livello nazionale in più fasi, con notevole dispendio di mezzi; anche alla preparazione delle squadre sono destinate molte risorse economiche. Nel caso della Svizzera l'idea della partecipazione è nata da iniziative di singoli docenti o studenti, in modo a volte casuale, e il lavoro è tuttora quasi totalmente a carico di alcuni volenterosi docenti o ex-partecipanti che provvedono ad organizza-

zare la preparazione delle squadre, le selezioni, la trasferta alle gare internazionali e a raccogliere i mezzi finanziari che sono in gran parte forniti da sponsor privati.

Nell'autunno 1993 è stato formato un comitato svizzero di coordinamento delle Olimpiadi delle Scienze con lo scopo di allargare l'informazione, di ricercare fonti di finanziamento comuni ed arrivare a costituire una struttura permanente che possa garantire tutti gli anni per tutte le materie la partecipazione di una squadra svizzera. In questo senso si sono ottenuti aiuti da parte della Società Svizzera degli Insegnanti delle Scuole Superiori e delle società di materia affiliate; anche la Fondazione Svizzera degli Studi e l'Ufficio Federale dell'Educazione e della Scienza hanno riconosciuto l'importanza dell'attività ed in parte hanno contribuito a sostenere le spese delle trasferte.

Il gruppo di coordinamento ha finora raggiunto alcuni importanti risultati: collaborazione con la fondazione Scienza e Gioventù per la distribuzione dell'informazione, redazione nelle tre lingue di un fascicolo informativo sulle Olimpiadi delle Scienze (da richiedere agli indirizzi indicati nella tabella); partecipazione alle Olimpiadi Internazionali di fisica nel 1994 di un insegnante come osservatore; prima partecipazione alle Olimpiadi Internazionali di fisica nel 1995 di una squadra di studenti; partecipazione alle Olimpiadi internazionali di biologia nel 1995 di un insegnante come osservatore.

Tuttavia molto lavoro resta ancora da fare: nella maggior parte dei paesi, per formare le squadre nazionali, si operano delle selezioni a livello di scuole medie superiori organizzate

su base locale, regionale e nazionale. Invece in Svizzera si è proceduto finora alla ricerca di talenti unicamente attraverso appelli agli studenti interessati per i quali è prevista una prima selezione ed una successiva preparazione intensiva. Questo modo di procedere può dare risultati soddisfacenti per formare una buona squadra per le Olimpiadi ma così non viene coinvolto un gran numero di studenti e non si raggiunge l'obiettivo di promuovere l'interesse per lo studio delle materie scientifiche. Seguendo l'esempio di altre nazioni, è necessario che anche da noi si organizzino nelle scuole superiori prove di selezione che permettano agli studenti di scoprire la propria vocazione e nel contempo aiutino a promuovere l'interesse per lo studio di tali materie. Maggiori sono le difficoltà organizzative; il trilinguismo e la differenza delle strutture scolastiche nei vari cantoni non aiutano ad organizzare queste attività che richiederebbero uno sforzo a livello nazionale. Tuttavia è augurabile che nell'ambito delle società magistrali si possano formare dei gruppi di docenti che si dedichino alla preparazione di prove comuni di selezione ed alla preparazione delle squadre. Per la fisica, in Ticino, abbiamo scelto questa strada avvalendoci finora del materiale prodotto dal Gruppo Olimpiadi dell'Associazione per l'insegnamento della Fisica che organizza la partecipazione della squadra italiana, ma è necessario entro breve tempo formare anche da noi un gruppo di docenti delle tre aree linguistiche che prepari e diffonda in tutta la Svizzera le prove di selezione.

Giorgio Häusermann

TECNOCOPIA S. A G. L.

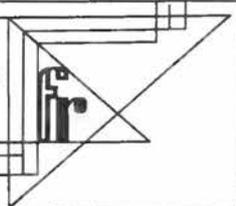
6814 Lamone
Via Cantonale

Telefono 091 57 12 52
Telefax 091 56 78 73

FORNITURE PER UFFICIO

- forniture e servizio
- macchine fotocopiatrici e telefax
- macchine per ufficio

Flavio Riva SA
Impresa costruzioni - Studio tecnico
6926 Montagnola
Tel. 091 54 65 34 Fax 091 54 24 62



Rentenanstalt +

Swiss Life +

fa scuola dal 1857!

DIEGO BAJARDI

Agente generale
Centro regionale di vendita
Via Nassa 5 - 6900 Lugano
tel. 091/22 79 52 - fax 091 22 73 60



Con un solo indirizzo, raggiungere la propria meta!

**Centrale svizzera delle Case per Gruppi
CONTATTO CH-4419 LUPSINGEN**

400 Case per gruppi, alloggi per sciatori, hotel, centri sportivi e per seminari per ospiti autonomi o a pensione, con il minimo di 12 persone per gruppo
Fax 061 911 88 88, Tel. 061 915 95 95, «chi, cosa, quando, dove e quanti?»

A cura del
Dipartimento della Comunicazione

«Antenna Sud»

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



N. 10
Giugno 1995

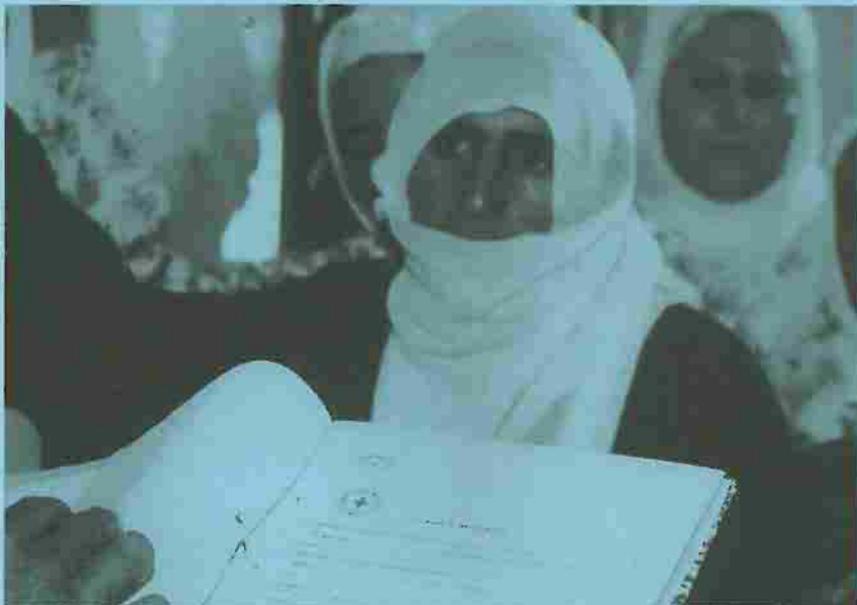
Supplemento di
«SCUOLA TICINESE»

1994: anno di grande impegno



Quale sarà il futuro dei bambini ruandesi? Foto: Thierry Gassmann

Israele (territori occupati - territori autonomi): parenti di carcerati all'ufficio dell'Agenzia ricerche del CICR. Foto: Thierry Gassmann



Nel 1994, il Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR) ha dovuto affrontare nuove sfide, perfino tragedie inimmaginabili. Intere popolazioni civili hanno infatti subito gravi privazioni e inauditi massacri.

Nonostante gli sforzi di pace intrapresi in diverse regioni, il CICR ha intensificato la sua azione di protezione e di assistenza alle vittime in tutto il mondo.

Il problema ruandese, per esempio, ha mobilitato tutte le forze del CICR per poter soccorrere gli sfollati e assistere i bambini dispersi. A questo proposito l'Agenzia di ricerche del CICR ha registrato, attraverso una vasta operazione, 37 mila bambini non accompagnati, 1'300 dei quali hanno potuto ritrovare, grazie al CICR, i loro famigliari smarriti nel marasma della guerra.

Sempre attraverso la sua Agenzia ricerche, il CICR ha trasmesso nel 1994, in tutto il mondo, 7'721'650 messaggi Croce Rossa, di cui 6'758'736 per la sola Jugoslavia. Ha riunito 4'149 famiglie, localizzato 5'143 persone disperse e ricevuto 43'248 nuove domande di ricerca.

Ma le guerre, oltre a causare morte, infliggono spesso profonde sofferenze ai sopravvissuti e gravi mutilazioni. A questo proposito, e nell'intento di ridare autonomia e mobilità alle vittime, il CICR svolge un'intensa attività nel campo della riabilitazione. Nel 1994, l'istituzione ha gestito 30 laboratori ortopedici in 17 paesi. Gli operatori del CICR hanno inoltre fabbricato 12'190 protesi, 603 sedie a rotelle e 12'666 paia di stampelle.

Anche nel campo della detenzione, il CICR ha intensificato la sua presenza. I delegati hanno infatti visitato, in 55 paesi, 99'020 prigionieri, e apportato assistenza materiale, medica e finanziaria ai detenuti stessi e alle loro famiglie per un valore complessivo di oltre 4 milioni di franchi.

Il CICR ha inoltre distribuito, in 50 paesi, 206'800 tonnellate di soccorsi materiali e medici per un valore di 220 milioni di franchi.

Mobilizzazione umanitaria

Dieci intensi giorni di Sommaruga nel Caucaso meridionale

Il presidente del Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR), dott. Cornelio Sommaruga, ha effettuato la sua prima visita nel Caucaso meridionale dal 3 all'11 aprile 1995. Si è recato in Armenia, Georgia e Azerbaigian, dove ha incontrato le più alte autorità statali.

Questo viaggio si iscrive nel quadro della mobilitazione umanitaria che il CICR promuove in tutti gli Stati aderenti alle Convenzioni di Ginevra, in particolare in quelli dove sono in atto conflitti o disordini.

«Era molto importante – afferma Cornelio Sommaruga – che io fossi personalmente presente in questi tre Stati del Caucaso meridionale, dove sono in corso due guerre in parte civili, in parte internazionali, e dove i problemi umanitari permangono particolarmente acuti».

Quali sono, Presidente, le problematiche principali che accomunano questi tre Stati?

«I conflitti hanno causato e continuano a creare enormi problemi, tra cui spostamenti molto ingenti di popola-

zioni. In Georgia, in Abhasia e nelle zone di sicurezza tra i due paesi, per esempio, il CICR ha attuato recentemente un programma a favore delle persone più vulnerabili, operazione che ha permesso di assistere 100 mila sfollati.

Anche l'Armenia e l'Azerbaigian presentano le stesse questioni da risolvere. In questi due stati si contano attualmente un milione e 200 mila sfollati o rifugiati. In Azerbaigian, il CICR assiste soprattutto gli sfollati che vivono in prossimità delle linee del fronte. In stretta collaborazione con la Mezzaluna Rossa dell'Azerbaigian, aiuta persone anziane, vedo-

ve di guerra e orfani raggruppati in nove distretti. In Armenia, invece, la Croce Rossa americana, in collaborazione con quella armena, svolge, sotto l'egida del CICR, un programma destinato a 7'500 famiglie residenti lungo una striscia di oltre 200 km sulla frontiera azerbaigianese.

In Georgia, negli ultimi due anni, si sono verificati diversi tentativi di colpi di Stato. Questo problema, *mutatis mutandis*, si presenta anche negli altri paesi. C'è una guerra aperta tra l'Armenia e l'Azerbaigian, a causa del Nagorno Karabakh, conflitto che ha innescato una serie di problematiche: dai prigionieri (politici o di guerra) alle mine anti-uomo, dall'approvvigionamento idrico agli spostamenti in massa, dai bisogni sanitari alle separazioni di intere famiglie.

Tutto ciò significa, per il CICR, un enorme impegno, affidato alla sensibilità e alla competenza dei suoi delegati, incaricati pure di mantenere tutti i contatti politici con i governi e l'opposizione».

Nel corso della sua missione, quali sono stati i suoi principali interlocutori?

«Ho incontrato i presidenti e i primi ministri dei tre paesi, tutti unanimi nell'esprimere, anzitutto, un'enorme gratitudine per l'azione del CICR, tempestivamente presente sul posto. Grande riconoscenza dunque. Mi sono comunque recato nel Caucaso meridionale poiché ci occorrevo le garanzie necessarie per poter continuare a lavorare apertamente e fare anche progressi nel campo della detenzione. Vi erano infatti alcuni problemi d'accesso alle prigioni».

Ha ottenuto ciò che desiderava?

«Il bilancio è positivo. I tre capi di Stato hanno espresso la loro intenzione, in questo periodo difficile sui piani economico e politico, di rispettare il loro impegno nell'ambito del diritto internazionale umanitario e di facilitare l'azione del CICR nella regione.

Sono soddisfatto anche perché ho potuto vedere lo straordinario impegno dei nostri collaboratori, sia i delegati svizzeri del CICR, sia il perso-

Tbilisi (Georgia), aprile 1995: il presidente del CICR, dott. Cornelio Sommaruga, nel corso della sua missione nel Caucaso meridionale ha pure visitato la sede della delegazione della Federazione, dove è stato ricevuto dal capo delegazione Michael Stone.



nale messo a disposizione dalle Società nazionali di Croce Rossa. In realtà si tratta di operazioni multinazionali. Molto intensa è pure l'attività legata alla diffusione che inizia già nelle scuole. In questi paesi, nei quali, durante il regime sovietico, non si era mai parlato di Croce Rossa, esistono ora programmi scolastici in cui si inizia a spiegare quali sono i principi fondamentali della Croce Rossa e delle Convenzioni di Ginevra. In questa attività siamo affiancati dalla sezione di Ginevra di Croce Rossa Svizzera».

Momenti particolarmente intensi della sua visita?

«Mi ha coinvolto molto l'inaugurazione di un laboratorio ortopedico del CICR, a Tbilisi, infrastruttura appositamente concepita per la riabilitazione dei feriti. A questo proposito ho visto molte vittime delle mine anti-uomo, flagello purtroppo comune a molti altri paesi. Nel Caucaso meridionale, essendo diminuiti il numero dei feriti di guerra, emerge maggiormente il problema dei feriti da mine. Ecco perché il CICR ha deciso di affrontare questa grave tematica e ha lanciato un vasto programma ortopedico.

Momenti molto intensi li ho vissuti quando mi sono recato sulla linea del cessate il fuoco, tra l'Armenia e l'Azerbaigian, nel territorio dell'Azerbaigian, dove ho visto distruzioni assolutamente spaventose, dove ho vi-



Stepanakert, Nagorno Karabah (Armenia), 1993: visita dei delegati del CICR a detenuti civili. Foto: Khachikhan Zaven

Caucaso meridionale: Attività CICR nel 1994

- distribuito oltre 30 mila esemplari di pubblicazioni destinate alle forze armate e prodotto 40 mila valigette di pronto soccorso, contenenti pure versioni in lingua armena, azerbaigiana, georgiana e russa del «Code of Conduct for Combatants»;
- prestato soccorso a più di 240 mila persone colpite dal conflitto caucasico;
- trattato circa 79 mila messaggi Croce Rossa a favore di membri di famiglie disperse in seguito ai conflitti o alla detenzione.

sitato campi-profughi e ho preso atto dei problemi di queste famiglie: non solo non hanno mezzi sufficienti per poter vivere dignitosamente, ma sono sempre angosciati al pensiero di ciò che potrà capitare ai loro famigliari lontani, alle loro case».

Presidente Sommaruga, a prescindere dalle sue missioni nei vari paesi del mondo, quale sarà il suo prossimo appuntamento particolarmente significativo?

«La XXVI Conferenza internazionale della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa che si terrà nel mese di dicembre 1995 a Ginevra. La Conferenza è uno dei fori umanitari più importanti al mondo. E' una forza di coesione tra gli Stati e i diversi com-

ponenti del Movimento internazionale della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa, la cui storia, dalle sue origini, è legata alla città di Calvino. Nel corso della Conferenza verrà tra l'altro messo l'accento sulla protezione delle vittime della guerra, attraverso un maggiore rispetto del diritto internazionale umanitario, nonché su come migliorare l'efficacia dell'assistenza umanitaria con l'aiuto dei poteri pubblici, con uno sviluppo adeguato delle Società nazionali Croce Rossa in tutti i paesi del mondo e anche con il sostegno dei governi. Verrà inoltre ribadita l'indipendenza della Croce Rossa a ogni costo, presupposto indispensabile per poter agire a favore di tutte le vittime».

Sylva Nova

Né serva, né suora

Mostra temporanea (dal 25 gennaio al 31 ottobre 1995) al Museo internazionale della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa, a Ginevra, incentrata sul tema «Professione infermiera: immagini 1900-1930».

I primi tre decenni del secolo segnano, in tutti i paesi, la concretizzazione della professione di infermiera nella sua forma attuale, dopo un lungo cammino, spesso tortuoso e tormentato.

Dentro la cornice solenne del Museo, negli spazi espositivi riservati a questa straordinaria mostra temporanea, sembra essersi fermato, vigile, il tempo. Le luci del passato si sono spente, ma quello che c'era non è svanito, anzi, pulsa forte come un cuore forte. Sono battiti che scandiscono trent'anni di storia, di evoluzione culturale, di conquiste sociali, di affermazioni della donna.

In questo periodo, l'avvenimento centrale che rilevò l'ampiezza di trasformazioni pazientemente attuate fu la guerra 1914-1918. Per la prima volta, un conflitto su scala mondiale mobilitava per quattro anni tutte le energie, in particolare la dedizione femminile alle cure dei feriti.

In particolare attraverso la strage della «Grande Guerra», queste immagini di infermiere splendidamente evocate nella mostra al Museo Croce Rossa, propongono una vera e propria incursione nel cuore della mitologia umanitaria, da cui scaturirà la riconoscenza universale della loro

professione. Il motto «Ni bonne, ni nonne» (Né serva, né suora), scelto per la mostra, è il risultato di un secolo di attività e di riflessione sulla loro professione, che vide appunto l'esordio all'inizio del XX secolo. A quell'epoca le infermiere accedono finalmente a una formazione scientifica e a un inquadramento più qualificato. La suora proselitista cede il passo all'infermiera laica. In quei tempi di fango e barbarie, le infermiere rimangono l'ultimo faro della civiltà. A gruppi esse sbarcano dall'America, dal Giappone o dall'Europa sui campi di battaglia, dove gli uomini lottano fino all'ultimo sangue. Saranno sovente le pioniere del ruolo della donna e della sua liberazione nella società contemporanea.

Per realizzare questa mostra, sono stati contattati 115 istituzioni e collezionisti di tutto il mondo, e consultati più di 1'400 documenti. Le opere esposte superano il mezzo migliaio: manifesti, cartoline postali, disegni e dipinti, uniformi e fotografie. Espressioni di straordinaria creatività grafica dell'epoca, queste immagini dimostrano l'immenso interesse suscitato da questa professione umanitaria, vero fenomeno sociale.

SyN

Infermiere volontarie americane nel periodo della prima guerra mondiale (Documento Croce Rossa americana, Washington). Foto: MICR



Foto: Bouvien Marc

PROFILO DEL DELEGATO CICR

La fine della guerra fredda ha determinato non solo l'inasprimento dei conflitti in atto, ma gravi disordini in molti paesi del mondo. In situazioni del genere, il CICR ha bisogno di uomini e donne in grado di trasmettere efficacemente i valori umanitari. Il loro ruolo è quello di negoziare con le parti in conflitto, ma anche con le autorità politiche e militari, nonché di accedere ai territori in guerra per garantire e svolgere l'opera umanitaria (assistenza sanitaria, distribuzione di aiuti umanitari, visite ai prigionieri). Attualmente, oltre 800 persone sono in missione per il CICR. Si tratta di specialisti (amministratori/trici, segretari/ie, medici, infermiere/i, tecnici ortopedici, interpreti, ecc.), di generalisti e di delegati. Sono suddivisi in 60 delegazioni e si avvalgono di 5'000 collaboratori reclutati sul posto.

Il CICR assume ogni anno circa 250 nuovi collaboratori, di cui un centinaio quali delegati: giovani svizzeri pronti a raccogliere la sfida di sapersi districare nelle più difficili condizioni di emergenza.

Condizioni di assunzione

Nazionalità: svizzera; stato civile: nubile/celibe; età: tra i 26 e i 40 anni; lingue: buone conoscenze dell'inglese e del francese, apprezzate le conoscenze di altre lingue (p. es. arabo, russo, portoghese, spagnolo); titolo di studio superiore o formazione equivalente; esperienza lavorativa pluriennale; patente di guida.

Echi dalle montagne sulla geografia della scuola media

Campra, 26 agosto 1994

Scrivo di getto queste note per presentare il percorso di lavoro che abbiamo seguito fra queste cime, i suoi risultati, i possibili sviluppi. Come stabilito, ci siamo ritrovati con il gruppetto di dodici «alpinisti della didattica» e ci siamo scambiati i materiali prodotti e adottati con le classi durante lo scorso anno scolastico. Sulla base di questi ognuno di noi ha dapprima ricostruito la via che questo o quel collega aveva scelto per svolgere i programmi di geografia; poi si sono presentate e soppesate le tracce, i materiali e le operazioni proposte agli allievi alla luce delle indicazioni offerte dai programmi. Dei programmi si è pure discusso per verificarne la tenuta e proporre eventuali emendamenti. Infine abbiamo riservato un tempo alla programmazione per piccoli gruppi. Si è quindi trattato di un vero e proprio «itinerario di montagna» in cui, partendo da un campo base comune (le nostre pratiche), si è ascesi alle programmazioni e da qui alla «vetta» dei programmi, per poi discendere di nuovo alla programmazione e alle pratiche. Gli obiettivi di questo percorso erano:

- rimettere a fuoco lo spirito e le proposte avanzate nei programmi, a conclusione di un ciclo di sperimentazioni esteso su quattro anni;
- valutare la congruenza delle pratiche didattiche e delle programmazioni con i postulati dei programmi;
- reperire i passaggi assestati e i nodi problematici delle pratiche;
- verificare e discutere le nostre rappresentazioni del Ticino, della Svizzera, dei paesi industrializzati e della situazione mondiale;
- far circolare informazioni su fonti di vario genere (disciplinari e didattiche).

Dirò subito che sono soddisfatto dell'esito di queste giornate di montagna e credo che tutti i partecipanti condividano questo stato d'animo: l'ospitalità che ci è stata offerta, la cordialità dei rapporti, il paesaggio

che ci ha accolti, hanno creato le premesse per quel clima di lavoro conviviale che abbiamo sperimentato in altre occasioni (Montpellier, Mosca, ecc.). Il numero ridotto di partecipanti ha favorito lo svolgimento di attività «à la carte», adattato alle esigenze e alle inclinazioni di ognuno, in accordo con il famoso adagio: «ai monti, passo personale, passo regolare, pausa all'ovile».

Per illustrare i risultati del nostro lavoro presento la parte centrale di una griglia di valutazione che abbiamo usato per analizzare i materiali scolastici messi in comune e riporto le principali osservazioni scaturite durante i nostri lavori¹⁾ (cfr. griglia di valutazione).

Utilizzando questo strumento d'analisi per soppesare i materiali elaborati con le classi sono emersi problemi di vario tipo.

1) Si è rilevato che durante l'intero quadriennio ricorre la preoccupazione di trattare i territori fissati dal programma ma che scarsa è l'attenzione dedicata al coltivare con i ragazzi l'aspetto del metodo di lavoro in geografia. Si è potuto osservare in particolare che i materiali presentano una generale mancanza di problematizzazione geografica cioè di un presupposto metodologico centrale della geografia. Per me problematizzare significa adottare ipotesi di lavoro e di indagine a seguito di una delimitazione e di una definizione (provvisoria) dell'oggetto e del campo di studio. Quest'opera di riflessione e di inquadramento generale ha per scopo l'orientamento e la finalizzazione dell'analisi e permette, se ben fatta, di lavorare (anche) con le classi in modo esplicito sui concetti, sui modelli e sulle problematiche mobilitate evitando per quanto possibile le pericolose confusioni e polisemie che caratterizzano certi discorsi geografici. E' utile ricordare qui che i programmi prescrivono anno per anno i campi della problematizzazione:

per le prime è proposto il mutamento del territorio quale rivelatore del cambiamento sociale; per le seconde l'indagine attorno al significato di modello di sviluppo (modello socioterritoriale). In terza si avanza il problema delle regolarità del comportamento spaziale delle società avanzate che ci introduce al problema delle «leggi» interpretative adottate dalle scienze sociali. L'ultimo anno, infine, è dedicato alla messa in evidenza delle procedure per costruire un sistema interpretativo. Credo che se questi ancoraggi diventassero davvero una base per la riflessione e per la programmazione didattica ci si muoverebbe nella direzione giusta per risolvere alcuni problemi constatati vagliando i materiali didattici e le tracce di programmazione. Il primo è quello del passaggio dalla pratica di una geografia descrittiva a quella di una geografia più marcatamente interpretativa, perché armarsi di problematiche specifiche per ognuno dei campi proposti permette di spostare l'attenzione delle classi dal nome dei mari, dei monti, dalla registrazione delle densità umane, dalla descrizione di una megalopoli, alla questione del sapere cosa sia un modello territoriale e in cosa possa esserci utile per interpretare situazioni sociali di sviluppo. Il secondo problema che potrebbe avviarsi a soluzione è quello dei contenuti e del loro «peso» per docenti e allievi: perché se si adotta strettamente una problematica e se ci si sforza di non perderla di vista, allora per forza di cose si selezionano dei contenuti «utili» e si lavora in uno spirito di ricerca e di sintesi. Si vedrebbero perciò ridimensionate quelle pratiche didattiche che procedono per accostamento di temi (il rilievo, l'idrografia, la vegetazione, la popolazione...), la minuziosa descrizione, l'analisi di dettaglio e che portano alla compilazione di pesanti classeur ordinati come belle enciclopedie in cui però mancano troppo spesso le visioni d'insieme (sintesi).

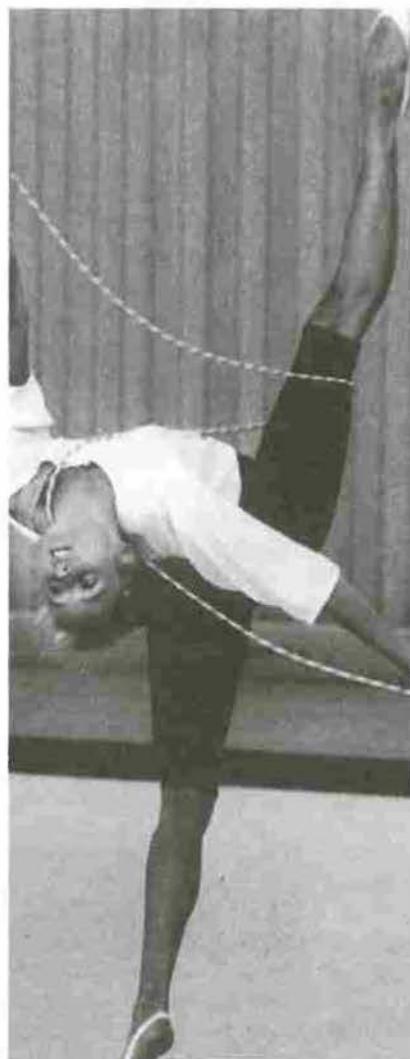
2) I classificatori ci dicono che durante quattro anni, in classe si studiano quasi sempre i territori in «vaso chiuso». Questo fatto tradisce la scarsa dimestichezza di docenti e allievi con un altro presupposto metodologico centrale della geografia: il pensare e l'analizzare «per scala». Un assioma geografico comunemente riconosciuto impone che ogni oggetto

e fenomeno studiati siano sempre inquadrati da punti di vista diversi (cioè da scale diverse) congruenti con la problematica scelta, al fine di relativizzare l'informazione ottenuta con l'osservazione a una certa scala, di completare la rappresentazione del soggetto studiato, di ordinare e di gerarchizzare il discorso che si sta costruendo: in altre parole di produrre un sistema interpretativo coerente. Per mancanza di pratica e per abitudine allievi e docenti restano tutto l'anno sul Ticino, sulla Svizzera o sull'Europa - disattendendo in questo le indicazioni del programma - e non considerano quasi mai ciò che circonda lo spazio studiato, né per valutare eventuali continuità o discontinuità dell'organizzazione spaziale, né per analizzare il peso che i contesti possono avere sulla struttura di un territorio esaminato²⁾. Risultati: Ticino, Svizzera, Europa appaiono come tante isole con scarsi legami e condizionamenti reciproci; si manca l'obiettivo metodologico indicato nei programmi di formare gli allievi a leggere, a analizzare e a costruire un discorso in termini geografici; infine si perde l'occasione di esercitare in geografia quelle funzioni logico-formali generali (confrontare, stimare, relativizzare, ricomporre, astrarre) che sono comunemente sollecitate in altre materie della scuola media. Si spreca perciò un potenziale formativo e educativo importante che la geografia può offrire ai ragazzi.

3) I materiali del secondo biennio ci rivelano un altro punto caldo che vale la pena di segnalare: il ricorso a modelli interpretativi (centro-periferia in terza, sistema mondo in quarta) che dovrebbero essere resi espliciti entro la fine della scolarità obbligatoria nella loro forma più generale ma che, invece, sono lasciati correntemente soggiacere ai discorsi fatti in classe. Abbiamo constatato che tutti i materiali di terza trattano approfonditamente l'area forte europea giungendo, in rari casi, fino a cogliere l'esistenza di situazioni spaziali analoghe negli Stati Uniti e in Giappone. Talvolta si accenna agli avvenimenti storici che hanno dato luogo alla nascita di strutture spaziali simili in zone molto lontane fra loro. Mai, però, abbiamo rilevato il passaggio da questa situazione analitico-descrittiva all'esplicitazione del «cuore» di queste visioni: da un lato il modello centro-periferia e il suo funzio-

namento, dall'altro la teoria della diffusione con i processi connessi³⁾. Si obietterà, come è stato il caso, che qui ci troviamo in un campo troppo astratto per introdurre allievi di tredici o quattordici anni e che certe teorie sono solo parziali. A me pare invece necessario e urgente prevedere, programmare e operare astrazioni di grado diverso in ogni lavoro geografico svolto con le classi: dalla «semplice» localizzazione e descrizione, alla ricerca di logiche interpretative per il caso studiato (situazione analitico-descrittiva), alla ricomposizione di queste informazioni in un piccolo bagaglio di «regole, leggi e teorie» universalmente usate in geografia per dar senso ai discorsi su spazio e società⁴⁾, all'applicazione (perché no?) di queste conoscenze per studiare un caso specifico. Questa via mi pare attualmente una pista che offre

Foto: Macolin 6/92



buone possibilità di differenziare l'insegnamento e l'apprendimento nella nostra materia, un tracciato che permette di «sfornare pane» per i denti di tutti i ragazzi (a seconda della loro «fame» e delle loro possibilità e capacità cognitive), che confronta gli insegnanti con la scoperta delle potenzialità d'astrazione dei singoli e del gruppo-classe e con il problema della valutazione dei progressi effettuati dai ragazzi!

4) Al di là dei problemi d'ordine metodologico e disciplinare, un'ultima serie di nodi sono venuti al pettine durante il nostro lavoro seminariale. Abbiamo ravvisato nei materiali proposti l'esistenza di quelle pratiche didattiche anomiche che il collega Bottinelli chiama «i rituali d'anticamera». Si tratta di quelle attività diffuse, poco finalizzate, ripetitive, spesso noiose che rinviando fin verso Natale il momento di prendere per le corna la problematica da trattare (cfr. pto. 1). Per la quarta, ad esempio, ritroviamo la collezione commentata di articoli di giornale e la lunga elaborazione di carte tematiche mentre in prima ricorrono: paesaggio naturale e umanizzato, le coordinate geografiche e gli esercizi di lettura della carta topografica mai più ripresi in seguito, l'analisi spaziale del vissuto degli allievi⁵⁾. La tradizione didattica, l'insopprimibile necessità sociale (vera o presunta?), la domanda delle famiglie, sembrano stare alla base del perpetuarsi di queste pratiche che hanno conseguenze importanti sull'assetto generale dell'insegnamento della geografia. Infatti il procrastinarsi dei tempi d'entrata in materia compromette spesso la possibilità di condurre a buon fine il programma annuale, tarpa le ali alla trattazione degli spazi previsti (Ticino-Svizzera, Svizzera-Europa, ecc.), e lascia spesso l'amaro in bocca a fine anno al docente. Sicché questi «riti anticamera» si rivelano essere uno dei fattori che frenano l'innovazione didattica e la sperimentazione di nuove vie d'insegnamento e un terreno su cui riflettere con urgenza.

L'occasione per provare a correggere e migliorare le pratiche si è presentata quando i membri di questa spedizione alpina si sono messi al tavolo della programmazione. La presentazione dei lavori svolti ha rivelato gli sforzi intrapresi per sormontare i problemi e le difficoltà ravvisate grazie

all'analisi dei materiali. Mi sono parse interessanti quelle programmazioni di prima e di quarta che sono state precedute da una definizione della problematica generale dalla quale si sono desunti i concetti centrali da sviluppare con le classi durante il prossimo anno scolastico. Rispetto ad altri itinerari questi presentano una linearità e un'essenzialità maggiori e offrono la possibilità di discutere apertamente i punti d'ancoraggio che sono stati posti alla programmazione. L'opera di orientamento della programmazione implica dunque una fase di ricerca di chiarezza disciplinare che è indispensabile per poter valutare se, quando, in che misura, come e per chi introdurre una determinata conoscenza nella classe: problema di opportunità e di strategia didattica.

Enrico Besana

Note

¹⁾ Questo estratto della griglia, che riassume le proposte e lo spirito di lavoro dei programmi, mette a fuoco per ogni anno le rappresentazioni-guida e il metodo geografico sui quali lavorare con gli allievi. E' dunque uno strumento per orientare le programmazioni d'inizio anno e per valutare materiali e itinerari svolti. Chiunque volesse disporre di una versione integrale della griglia, che affronta anche altri aspetti del far geografia a scuola, può richiederla allo scrivente o ai colleghi esperti.

²⁾ Durante l'anno ci si apre solo saltuariamente e timidamente ai contesti esterni, per lo più in forma descrittiva e constattiva: le Alpi non si fermano in Svizzera, i fiumi sfociano nei mari, gli istituti bancari ticinesi dipendono da Zurigo... oggi cominciamo il capitolo sull'Europa, eccetera! C'è da chiedersi se questa procedura attenta quasi esclusivamente all'analisi interna di un territorio sia fondata e congruente con una realtà geografica che è sempre più marcata da processi e da relazioni di contesto.

³⁾ A questo proposito cfr. Haggett P., Geografia, una sintesi moderna, Zanichelli, Bologna, 1989. Il testo, disponibile presso il Centro di documentazione di geografia c/o scuola media Agno, illustra in modo semplice e chiaro questi e altri modelli e teorie intermedie cui fa riferimento la geografia.

⁴⁾ Vedi nota precedente.

⁵⁾ Meridiani e paralleli, la panoplia di carte da colorare e da «etichettare» in seconda e terza.

Griglia di valutazione: corrispondenza fra intenzioni dei programmi e traduzioni pratiche

IMMAGINE - GUIDA	METODO
<p>CLASSE I Ticino: c'è l'immagine di un territorio che cambia? Il riferimento ai cambiamenti della società è esplicito? Il Ticino è considerato come un'isola chiusa su se stessa oppure è continuamente considerato rispetto ai contesti di riferimento? Svizzera: si persegue l'immagine di un territorio altamente differenziato?</p>	<p>Elaborazione di un ABC della geografia, cioè: introduzione all'uso di indicatori socioterritoriali e loro definizione. Sensibilizzazione all'analisi di contesto (introduzione del cambiamento di scala), alla problematizzazione sulla partizione degli spazi (= introduzione all'analisi regionale).</p>
<p>CLASSE II Svizzera: appare l'immagine di un territorio capillarmente organizzato da strutture e processi economici e urbani di lungo periodo? Europa: appare l'immagine dell'area forte europea?</p>	<p>Analisi regionale (parte seconda). Superamento delle partizioni regionali per approdare alle modalità di costruzione di un quadro d'insieme di uno spazio regionale (Svizzera). Per far ciò introduzione di una problematica interpretativa: lo studio di un particolare modello di sviluppo (elvetico). Sensibilizzazione allo studio delle relazioni fra spazi e società: partizioni dell'Europa per mettere in evidenza alcuni modelli d'organizzazione. Considerazione delle analogie e delle differenze fra modello elvetico e modelli europei (analisi di scala).</p>
<p>CLASSE III Immagini di territori delle società industriali e delle aree cuore attuali; immagini dei cambiamenti intervenuti nel corso della storia; immagini della diffusione delle aree cuore a scala planetaria. Visione delle società industriali attuali e delle loro relazioni.</p>	<p>Esplicitazione di modelli (e) di relazioni. – Modelli di società avanzate e dei loro territori; – modello centro/periferia; – definizione di sistema dei paesi industrializzati («triade»); Sensibilizzazione al sistema mondo a partire dalla triade (analisi di scala).</p>
<p>CLASSE IV Immagini delle relazioni nord-sud; grandi aree di influenza; aree cuore emergenti; dal terzo mondo ai «terzi mondi», trasformazione degli assetti politico-economici, varietà ambientali...</p>	<p>Sistemi d'interpretazione, relazioni, previsioni. Applicazione dei metodi d'analisi acquisiti nel quadriennio (uso di indicatori, partizioni spaziali, problematizzazione, assemblaggio, contestualizzazione e passaggi di scala) allo spazio mondiale, come via per chiarire il modo di costruire un sistema interpretativo e rendere significativo il concetto di sistema mondo. Definizione di concetti; globalizzazione, multipolarità, gerarchia, interdipendenza. Introduzione alla costruzione di scenari.</p>

Scolarizzazione degli sportivi di élite e degli artisti di alto livello

L'Ufficio dell'educazione fisica scolastica, con lo scopo di raccogliere le impressioni e i consigli degli interessati, ha effettuato recentemente un'indagine rivolta agli allievi che hanno concluso il primo anno scolastico nella *classe per sportivi di élite o artisti di alto livello*. Ma prima di illustrare i risultati dell'indagine si ritiene opportuno ricapitolare alcuni elementi e operazioni che hanno permesso di lanciare la sperimentazione.

Istoriato

Nel 1990, su proposta del Consiglio di Stato, è stato costituito un Gruppo di lavoro con il mandato di elaborare una serie di provvedimenti propositivi per agevolare il problematico connubio tra l'impegno scolastico e quello sportivo-artistico di alto livello (sport di élite, attività artistiche di punta quali danza, musica).

La Commissione ha formulato la definizione di sportivo di élite tenendo conto dei seguenti requisiti:

- un allenamento diretto con un minimo di 10 ore settimanali;
- livello nazionale o nazionale giovanile nella propria disciplina;

- segnalazione annuale all'Ufficio dell'educazione scolastica (in seguito UEFS) da parte della propria Federazione sportiva che deve valersi di un criterio particolare preventivamente approvato dall'UEFS stesso.

Il Dipartimento dell'istruzione e della cultura, limitatamente al settore post-obbligatorio, ha acconsentito ad applicare sperimentalmente la prima delle tre proposte formulate dalla Commissione. Più facilmente attuabile in tempi brevi, senza cambiamenti strutturali dei curricula scolastici e senza un incremento dei costi, l'idea progettuale consiste nell'istituzione di classi a orario speciale:

- le lezioni terminano circa alle ore 15.00 (soluzione suggerita: 5 ore lezione mattutine raccorciando la pausa del mezzogiorno);
- il venerdì pomeriggio è libero;
- le lezioni sono adeguatamente distribuite durante l'arco della settimana in funzione dei «carichi» e degli esperimenti;
- il corpo insegnante e la direzione sono sensibili e vicini alla problematica.

Alcune puntualizzazioni

L'istituzione di «classi sportive-artistiche» deve, in ogni caso, garantire la continuità didattica indipendentemente dai risultati conseguiti nell'ambito competitivo. Soltanto l'esito scolastico è determinante per la permanenza nella classe speciale.

I programmi, gli obiettivi e le condizioni di passaggio delle classi restano identiche a quelle delle classi normali. Prima di ogni anno scolastico l'Ufficio dell'educazione fisica scolastica, dopo aver chiesto agli istituti di scuola media, all'ufficio dell'orientamento scolastico e alle federazioni sportive di raccogliere i nominativi degli interessati alla classe sperimentale di la liceo, organizza un incontro con i genitori accompagnati dai figli sportivi o artisti, invitando pure i rappresentanti delle Federazioni o Associazioni cantonali.

Situazione attuale

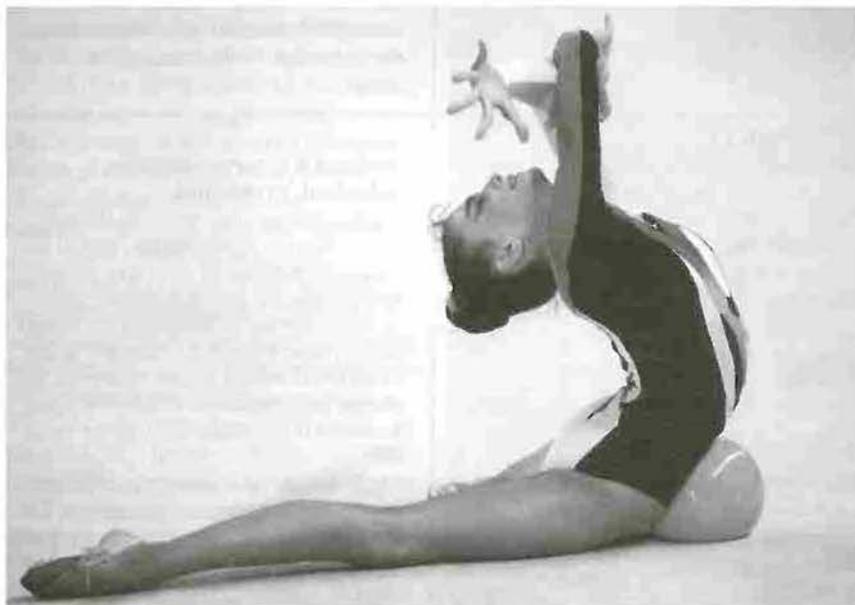
Dopo l'esperienza avviata nell'anno scolastico 1993/94 al liceo di Bellinzona e a quello di Lugano 1 con la formazione in ambedue le sedi di una classe di sportivi di élite nel curriculum C, quest'anno l'esperienza è stata avviata anche al liceo di Locarno, mentre continua in quello di Lugano 1 con 11 nuovi iscritti. I giovani sportivi di élite che attualmente frequentano la II C del Liceo di Lugano sono, purtroppo, rimasti solo in 7.

L'esiguo numero di studenti interessati non ha invece permesso di costituire una nuova classe all'istituto liceale di Bellinzona. Qui la classe di 11, che prosegue l'esperienza iniziata l'anno scorso, ha ora un potenziale di 7 studenti sportivi di élite. L'intenzione è quella di portare avanti l'esperienza fino a quando la prima classe degli studenti sportivi o artisti avrà terminato la IV liceo. Si procederà pertanto a stilare un primo bilancio.

Risultati dell'indagine

«L'iniziativa pilota» è in generale ritenuta buona; sono comunque auspicati ampi margini di miglioramento. In particolare emerge un rallegramento per l'azione sperimentale del Dipartimento dell'istruzione e della cultura volta a concretizzare gli sforzi per meglio armonizzare l'attività sportiva e artistica di alto livello con l'impegno scolastico.

Foto: Barcelona 92



Impressioni positive:

- la possibilità di conciliare sport e studio è leggermente migliorata;
- l'ambiente di classe è buono e stimolante grazie alla presenza di sportivi che vivono situazioni simili sebbene praticino discipline sportive diverse;
- il venerdì pomeriggio libero è valutato molto positivamente;
- gli stimoli e le motivazioni di riuscire sia a scuola che nello sport sono agevolati grazie a una maggior serenità nell'intensa attività scolastica, sportiva o artistica;
- il maggior tempo libero a disposizione nel pomeriggio favorisce un recupero psicofisico: la scelta dei momenti da dedicare allo studio o agli allenamenti è molto facilitata grazie all'elasticità offerta dal maggior margine di tempo a disposizione. Le 5 ore-lezione comprese durante il mattino non vengono ritenute eccessive dato che il tempo libero più abbondante a disposizione durante il pomeriggio è notevolmente apprezzato e sfruttato come elemento predominante e qualificante per meglio conciliare studio personale e allenamenti.
- rilevata anche una maggior comprensione da parte dei docenti e della direzione per l'ottenimento di congedi per allenamenti o competizioni;
- l'orario in generale risulta privo di ore buche;
- nonostante le reali difficoltà per conciliare studio e attività sportive o artistiche, il desiderio e la convinzione di riuscire sono incentivati particolarmente; il giovane è consapevole di usufruire di un orario privilegiato ed è quindi «spronato» a sfruttare questa occasione anche se modesta.

Aspetti negativi:

- il lunedì mattina è troppo «pesante»;
- l'interesse delle Società e delle Federazioni sportive è risultato scarso;
- la sistemazione delle ore nella griglia settimanale non è ancora ottimale;
- la mancanza di un secondo pomeriggio libero;
- per alcuni il tempo a disposizione per il pranzo risulta essere un po' limitato;
- si auspica in special modo che le modalità di questa operazione possano ulteriormente progredi-

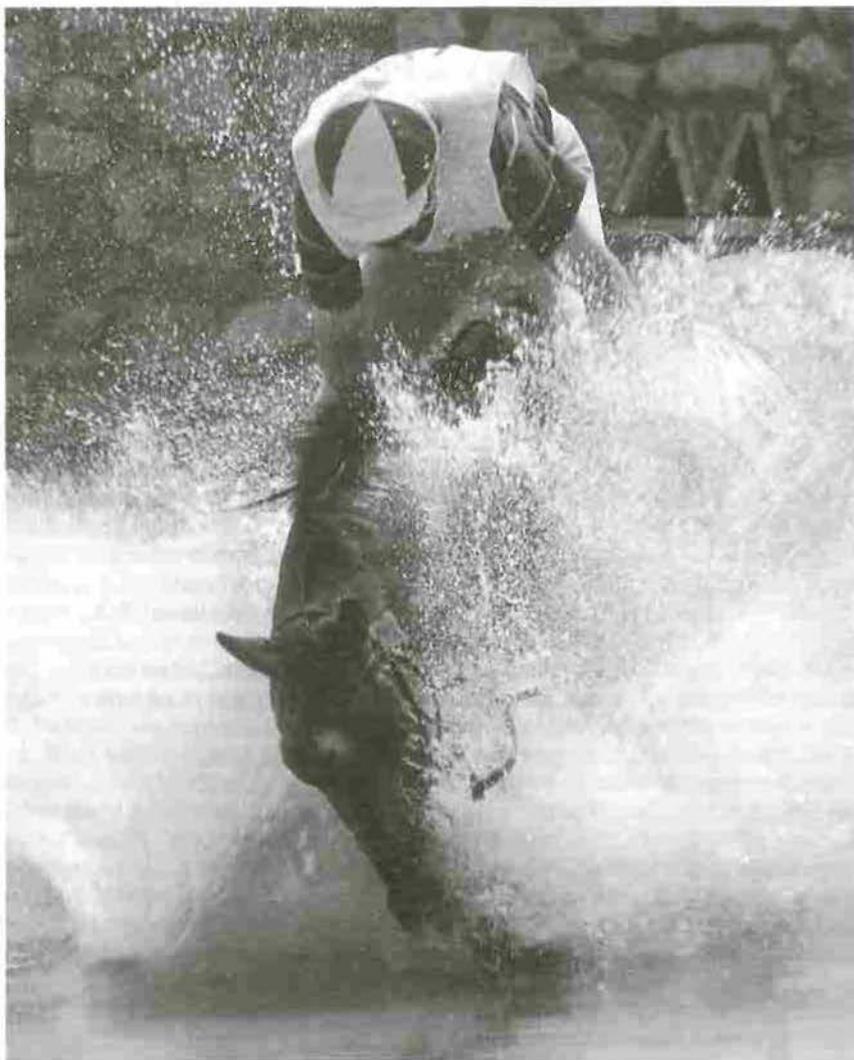


Foto: Barcelona 92

re, soprattutto per quanto attiene alle proporzioni tra tempo libero a disposizione e momenti da dedicare agli impegni scolastici. In particolare si propone di prolungare di un anno o due il curriculum liceale con una dilatazione dell'orario.

Considerazioni conclusive e prospettive

La sperimentazione attuata a favore degli sportivi di élite o degli artisti di punta dovrebbe fornire, fra due anni, quegli indicatori necessari per stabilire le modalità di sviluppo e della futura organizzazione scolastica per questa specifica fascia di studenti. Non ci si deve rassegnare, come purtroppo succede, a troncare una promettente carriera sportiva senza sperimentare scenari scolastici reputati

tutt'altro che traumatici. Le possibilità di far convivere queste due entità esistono. L'apertura dimostrata dal Cantone nel promuovere l'iniziativa, grazie anche alla collaborazione del corpo insegnante e delle direzioni, dà senz'altro un valido contributo per abbinare meglio la pratica della disciplina sportiva o artistica preferita con gli studi. Sarà necessario dedicare molta attenzione a questo «test», considerando lo sport non come fattore di disturbo nella formazione scolastica del giovane, ma come una componente integrante per una formazione completa nella nostra realtà sociale. Una componente a favore della crescita sana del giovane non soltanto come obiettivo fine a se stesso, bensì come un'attività con riconosciute valenze educative.

Ivo Robbiani

Tra parole e immagini

Saper leggere oggi è ancora importante?

In un mondo estremamente tecnologizzato, in cui il testo scritto sembrava destinato a scomparire, constatiamo invece che quest'ultimo è più che mai presente.

In vari ambiti e in diverse situazioni, siamo oggi confrontati, più che in passato, con la necessità di scrivere o di leggere.

Assistiamo infatti a una proliferazione di scritti di varia natura, prodotti con scopi diversi, richiedenti complesse abilità a chi scrive o legge: dal testo scelto per soddisfare una curiosità o per il puro piacere di leggere, a quello per capire il funzionamento di un apparecchio, ma anche per appropriarsi di un sapere o conoscere altri punti di vista su un tema, per sostenere la memoria, e così via.

Molteplicità dunque e quindi diversità di competenze e di strategie richieste al lettore d'oggi. Un lettore che, a volte, dimostra preoccupanti difficoltà.

Al punto che, sempre più anche da noi, si comincia a parlare del fenomeno dell'analfabetismo di ritorno o funzionale. Da 20 mila a 30 mila sembra essere il numero di analfabeti funzionali in Svizzera: un dato relativo ad adulti che hanno frequentato le scuole, ma che non padroneggiano le competenze minime necessarie nella lettura e nella scrittura. Alcuni allarmanti indicatori di questo fenomeno sono stati rilevati anche in Ticino.

E questo per non parlare di quanti preferiscono il piccolo schermo a una salutare lettura.

Crisi della lettura o crisi del suo insegnamento?

Leggere è prioritariamente impadronirsi dei significati presenti o nascosti nel testo. Insegnare a leggere è dunque insegnare a costruire questi significati.

Si può effettivamente parlare di «costruzione», in quanto la comprensione implica una costante interazione tra ciò che il lettore già sa e ciò che il testo gli dà.

Il lettore di fronte a una pagina scritta si trova nella situazione dello scalatore ai piedi di una parete. Dice bene T. De Mauro «Il movimento della ricezione (del significato) si sviluppa piuttosto in modo simile a chi saggia ed esplora gli appigli per salire su un albero o, in montagna, su una parete: scorgiamo e scegliamo un appiglio o un appoggio, protendiamo una mano o un piede, saggiamo la sicurezza di presa o di appoggio e, se possiamo fidarci, scegliamo e proviamo un secondo appiglio, poi un terzo, un quarto, secondo ordini che solo le circostanze suggeriscono, e proviamo a sollevarci e, se tutto va bene, andiamo allora alla ricerca di un quinto punto di appoggio o di presa, più in alto; abbandoniamo (proviamo ad abbandonare) uno dei primi quattro, saggiamo il nuovo, ci affidiamo ad esso, sollevandoci. Così ci arrampichiamo, per ipotesi, tentativi, ritorni, nuove partenze e il cammino di ciascuno è solo uno dei possibili per arrivare più in alto».

Perché a volte allora siamo cattivi lettori?

Perché dimostriamo, tra l'altro, scarsa capacità di concepire la lettura come ricerca di significati; adattare la comprensione alle nuove informazioni che via via il testo propone; leggere le diverse informazioni che riusciamo a trarre dal testo; sfruttare, integrandoli con le nostre conoscenze, tutti gli indizi di natura diversa presenti nel testo e nel contesto (titolo, illustrazioni, impaginazione, ecc.); superare gli ostacoli alla comprensione attivando le risorse che già possediamo o elaborando nuove strategie; applicare strategie diversificate e adeguate agli scopi e ai tipi di testo: un cattivo lettore è un lettore poco «strategico».

Come si inserisce in questo discorso la nuova opera?

Il **NUOVO TRA PAROLE E IMMAGINI** vuole dare una risposta a questi problemi e proporsi come un possibile percorso per insegnare a leggere.



Una palestra di lettura dove l'apprendista lettore possa confrontarsi con una grande varietà di testi: racconti, leggende, poesie, indovinelli, detective-stories, documenti naturalistici e storici, didascalie, indici, tabelle, ecc.

Sono testi che richiedono abilità specifiche, ma anche strategie diversificate, perché ogni ostacolo non può essere affrontato con gli stessi mezzi.

Una palestra, dunque, che vuole affinare competenze senza spegnere curiosità, voglia di scoprire e piacere per la lettura. Si spera che, attraverso percorsi simili, l'allievo rafforzi infatti tutte le abilità utili per comprendere testi diversi in contesti diversi, per rispondere a specifici interessi o necessità.

La maggior parte delle letture nei tre volumi della raccolta richiede così all'apprendista lettore compiti precisi, coerenti con un'organica impostazione metodologica. Questo per introdurlo gradualmente nel processo di costruzione e di negoziazione dei significati.

A volte si chiederà dunque all'allievo di utilizzare ciò che sa per chiarire parti oscure di un brano, a volte di partecipare attivamente alla redazione di un finale da confrontare poi con quello dell'autore, di completare coerentemente un passaggio, di cogliere i dati essenziali in documenti scientifici, di trovare un titolo adeguato, o anche solo di gustare il piacere della lettura di una divertente narrazione o filastrocca.

Le attività sul testo sono perciò pro-

poste in relazione alle sue peculiarità: un documento scientifico non si affronta come una poesia, una ricetta come un racconto fantastico.

Grande attenzione è stata prestata alla parte grafica e illustrativa: si è voluto realizzare una forte coerenza tra testo e immagine.

L'immagine è infatti un elemento importante nel processo di costruzione dei significati perché, se adeguata, offre una ricchezza di indizi. L'alternanza testo-immagine, così come il tipo di illustrazione scelto di volta in volta, non è mai pertanto casuale.

Sull'esempio di queste proposte il docente troverà spunti per altri percorsi in relazione alle particolarità della situazione in cui si trova a operare. Ma anche perché solo il numero e la frequenza delle attività riuscirà a garantire il conseguimento dell'obiettivo primario: formare un buon lettore di testi diversi.

Le caratteristiche del NUOVO TRA PAROLE E IMMAGINI

Frutto della collaborazione di un gruppo collaudato di amici*, già autori di una raccolta di poesie commentate per la scuola elementare, dei quattro volumi sul racconto folclorico nel Ticino («Il Meraviglioso») e dei tre volumi di «TRA PAROLE E IMMAGINI», questa nuova opera si presenta totalmente rinnovata rispetto alle edizioni più volte rivedute e aggiornate della serie precedente.

In particolare questo primo volume contiene una varietà di attività che si rifanno ad un'esplicita e moderna metodologia per l'insegnamento della lettura; un'impostazione grafica funzionale e complementare all'apparato testuale, grazie al prezioso contributo e alla competenza del grafico Franco Cavani; una cinquantina di testi nuovi; numerosi testi elaborati dai curatori in funzione di precisi obiettivi relativi ai criteri metodologici scelti; una ricca raccolta di documenti di diversa natura atti ad integrare lo svolgimento dei programmi vigenti nelle scuole ticinesi.

*R. Ritter, D. Bonini, S. Bottani, A. Pedrolì, F. Zambelloni, *Nuovo Tra parole e immagini*, Gaggini-Bizzozero, 1995
Grafico: F. Cavani

Pedagogia Specializzata e Informatica

Edito nel mese di marzo di quest'anno dalla Edition SHZ/SPC di Lucerna e curato da Mauro Martini, direttore dell'Ufficio dell'educazione speciale del Canton Ticino fino al 1994, e da Gabriele Scascighini, ispettore delle scuole speciali cantonali del Sottoceneri, *Pedagogia Specializzata e Informatica* (128 pagine) è stato redatto con l'intento di segnare alcune particolari tappe di un innovativo, quanto all'inizio difficile, percorso pedagogico, intrapreso in Ticino circa dieci anni fa e a tutt'oggi ancora in fase di sviluppo.

Questo interessante volume raccoglie infatti una decina di testimonianze concernenti alcune delle prime esperienze concrete e d'avanguardia relative alla realizzazione ed all'applicazione di ausili elettronici ed informatici nel campo dell'apprendimento e dell'elaborazione di informazioni con persone portatrici di disabilità diverse, effettuate quando l'uso di tecniche informatiche e non, era ancora guardato con diffidenza. Presentate nell'ordine cronologico di realizzazione, queste esperienze si configurano come emblema di quel fruttuoso legame tra tecnologia e crescita umana che spesso genera scetticismo ma che in realtà, come ci suggeriscono i casi descritti nel libro, può rivelarsi un efficace strumento in grado di sciogliere quelle catene fatte di innumerevoli limitazioni, che impediscono ad individui disabili di potersi esprimere in maniera totale. Infatti essere «disabili», cioè presentare una diminuzione delle proprie capacità fisiche, percettive o mentali, a causa di una «menomazione», ovvero il segno esteriore di un danno sul piano fisico, sensoriale o mentale, spesso significa trovarsi in una condizione di «handicap».

Condizione che porta inevitabilmente a dover affrontare un universo molto speciale, fatto di barriere architettoniche, sociali, istituzionali, ecc., in cui ci si ritrova impossibilitati a rispondere adeguatamente alle aspettative ed alle richieste poste dall'ambiente circostante, a dover insomma dipendere da modi molto diversi di agire o di pensare, che spesso aggra-

vano condizioni esistenziali già limitate.

Per garantire a queste persone il diritto a migliori condizioni di vita e per aumentare le loro possibilità di partecipazione sociale è fondamentale favorire lo sviluppo, la diffusione e l'applicazione di mezzi ausiliari in grado di appianare, prevenire o compensare, per quanto è possibile, le disabilità da cui esse sono interessate.

In questi ultimi anni, grazie ad importanti sviluppi elettronici ed informatici, si sono potute mettere a punto straordinarie innovazioni tecnologiche che hanno reso possibile l'ideazione di efficaci apparecchiature sempre più sofisticate e di peso e di dimensioni ridotti.

Tra queste: protesi ed ortesi di vario genere (per es. un impianto cocleare); dispositivi telefonici ad altezza regolabile; sistemi di teleallarme e telesoccorso; impianti semaforici con segnalazione; dispositivi telefonici per sordomuti (per es. Telescript); particolari sistemi di orientamento spaziale, ecc. e non ultimi, ausili informatici che consentono di comunicare, di controllare l'ambiente, di agire su oggetti (robotica) e di apprendere.

Un rapido progresso attorno al quale, in nome di una dimensione più umanistica dell'uomo, spesso sono state innalzate barriere difensive che hanno ritardato molte sue utili ed importanti applicazioni.

Quando circa dieci anni fa gli autori di questa raccolta si sono impegnati nelle prime sperimentazioni in campo pedagogico, utilizzando le applicazioni dell'informatica con individui disabili, hanno infatti dovuto superare non solo una serie di difficoltà legate a questioni tecniche, ma anche svariate barriere psicologiche legate ad una generalizzata diffidenza verso tecnologie allora forse ancora sottovalutate o poco conosciute.

I risultati ottenuti col lavoro sinergico di più operatori hanno però messo in evidenza come sia possibile, restituire piena umanità a persone disabili, aiutandole a superare le difficoltà con cui sono quotidianamente confrontate, con l'impiego di strumenti

tecnici ed informatici, coadiuvato dalla collaborazione di personale specializzato.

Grazie alla telematica, ovvero a quel complesso insieme di mezzi elettronici che consentono di comunicare a distanza immagini, testi, parole o suoni, un invalido fisico in grado di muovere solo la testa è riuscito ad inserirsi nel mondo scolastico e in quello del lavoro, uscendo dall'isolamento al quale sembrava condannato.

Un'allieva cieca di quinta elementare, scolarizzata fuori dai canali specializzati, nel momento del passaggio alla scuola media è stata aiutata a sopperire alle nuove necessità grazie ad un sistema informatico che le ha permesso un trattamento più efficace delle informazioni oltre che una comunicazione semplice con compagni e docenti.

Allo stesso modo, uno studioso, specialista del linguaggio, divenuto cieco ha potuto essere aiutato a continuare la sua attività attraverso l'uso di ausili informatici.

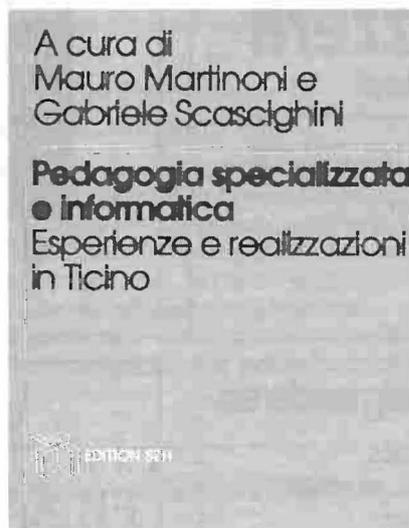
La creazione di un'Edicola Elettronica da parte di alcuni tecnici ed operatori specializzati, in collaborazione con due quotidiani ticinesi, ha invece fornito a tutte le persone cieche l'opportunità di poter accedere tutte le mattine, a casa propria o in ufficio, all'informazione scritta.

Che dire poi di una semplice calcolatrice portatile e sempre a disposizione che, per alcuni allievi con problemi di sviluppo intellettuale che non erano in grado di contare con le dita, si è trasformata in una sorta di oculare in grado di far loro vedere chiari quei numeri di cui essi conoscono l'esistenza ma che purtroppo confondono?

Altri allievi con gravi disabilità, impossibilitati ad usare i più semplici strumenti educativi, quali una penna od un foglio, hanno potuto integrarsi facilmente ed accedere all'apprendimento scolastico grazie a sistemi informatici di vario genere; mentre in una scuola speciale luganese vengono regolarmente svolte attività di costruzione di semplici robot pilotati da un computer che, grazie a pochi ordini, a risposte precise e sempre identiche e ad un'immediata verifica dei risultati, sono in grado di semplificare e di rendere più comprensibile il mondo a questi allievi.

Infine, con un prototipo ancora in fase di sperimentazione come TaleScan o con programmi come Blocks in Motion, messi a punto da alcuni

specialisti ticinesi (Gabriele Scascighini e Philip Hubert, collaboratori del Centro Informatica Disabilità-CID e della Fondazione Informatica per la Promozione della persona Disabile - FIPPD), è possibile mettere a disposizione di persone anche completamente paralizzate, in grado di attuare pochissimi rudimentali movimenti come soffiare in una cannuccia, una modalità alternativa per comunicare con gli altri.



In questo senso le testimonianze appena elencate, tutte raccolte nel volume, ridimensionano una volta per tutte la diffidenza, lo scetticismo ed il rifiuto verso l'uso di inusuali mezzi ausiliari, mostrando come in realtà umanesimo e tecnologia, finora spesso collocati dalla tradizione occidentale su piani tra loro in opposizione, possano viaggiare non solo su binari a diversa destinazione ma anche paralleli, unendosi talvolta per dar vita ad un percorso alternativo, in grado di offrire a queste persone una via d'uscita dalla sterilità, dal grigiore e dalla monotonia inibitoria di un'esistenza «a metà».

L'artefatto informatico quindi come mediazione, come tramite efficace tra il disabile e l'ambiente circostante, come strumento educativo capace di consentire il conseguimento di risultati interessanti sul piano dell'apprendimento scolastico, dell'integrazione sociolavorativa, dell'autonomia, oltre che su quello terapeutico e comunicativo, rendendo il disabile più autonomo e più competitivo.

Non più tecnica in opposizione all'uomo, macchina in sostituzione dell'uomo ma tecnica e macchina

PER l'uomo, AL SERVIZIO dell'uomo, certamente non in grado di eliminare menomazioni ma di offrire nuove possibilità d'interazione col mondo, mettendo in risalto l'infondatezza di timori e di reticenze legate al loro utilizzo ed il profilarsi sempre più netto di nuove tipologie di insegnanti e di personale specializzato in continua collaborazione.

I dieci casi descritti nel libro sono testimonianze dirette di questa nuova «bipolarità uomo-macchina», che documentano alcune valide proposte di lavoro e preparano il terreno a quelle che potranno essere le future sperimentazioni, presentandosi così come tracce di un cammino appena intrapreso che, grazie a tecnici ed insegnanti tuttora impegnati nel tentativo di armonizzare l'uso di tecniche informatiche col delicato compito pedagogico, potrà forse condurre al raggiungimento di nuovi importanti obiettivi, lasciando intravedere l'evoluzione di futuri, nuovi, intriganti scenari.

Attualmente distribuito dal Segretariato Svizzero di Pedagogia Curativa (Obergrundstrasse 61, 6005 Lucerna) al prezzo di 28.- fr, *Pedagogia Specializzata e Informatica* è stato realizzato grazie ai finanziamenti del Dipartimento dell'istruzione e della cultura.

Le esperienze descritte sono state effettuate grazie alla collaborazione di enti quali l'Assicurazione Invalidità, il Centro Informatica Disabilità (CID), la Fondazione Svizzera per le Teletesi di Neuchâtel (FST), la FSTI, la Fondazione Informatica per la Promozione della Persona Disabile (FIPPD), l'Unitas e la Pro Infirmis.

Tra i tanti autori, un gruppo di tecnici, insegnanti ed operatori specializzati, oltre agli stessi Mauro Martinoni e Gabriele Scascighini, figurano Patrizia Sasso-Arrigo, Mario Vicari, Philip Hubert, Augusta Balmelli, Eric Sciolti, Paola Siccoli-Bottani, Silvano Togni, Patrizia Montanari e Vincenzo Masotti.

A tutti loro va sicuramente una nota di merito per la sensibilità, l'impegno e la professionalità con cui hanno percorso questo difficile quanto inusuale cammino che speriamo possa avere un sempre più consistente sviluppo.

Gabriella A. Romei
in collaborazione con
Gabriele Scascighini

La valutazione esterna della scuola media

(Continuazione da pagina 2)

sulla condizione di coloro che cercano uno sbocco nel quale poter appagare i loro desideri e interessi. Si tratta per la scuola di riuscire a documentare in positivo tutte le attitudini, di chi farà l'ingegnere e di chi farà il falegname. Questo è il problema visto dall'esterno. È legato anche all'istituzione di curricoli professionali alternativi al liceo e vive della preoccupazione di natura politica di non veder aumentare in misura sproporzionata il numero di chi si sente «spostato» all'interno del mondo del lavoro e dunque nella propria vita, con tutti i conflitti sociali possibili. Soluzione difficile, ma essenziale per il futuro del paese.

Secondo un principio fondamentale della politica scolastica europea, essere europeo vuol dire oramai capire tre lingue, la propria e due lingue viventi, imparate da tutti i ragazzi prima di 15/16 anni. La seconda lingua, dopo la materna, è quella del vicino geografico, la terza una lingua di grande comunicazione. Il Ticino è l'unico cantone poliglotta della Svizzera. Lo dicono anche gli altri e a giusta ragione. Il discorso nella commissione è ruotato attorno alla maniera di

insegnare, senza entrare comunque nei particolari delle varie materie, che è stato un compito della valutazione interna; dibattito attorno al concetto di ricerca dell'essenziale, del coraggio di scegliere, del recupero della componente educativa all'interno di ogni insegnamento, che vuol anche dire la rinuncia alla quantità delle informazioni a favore della qualità, nozioni essenziali e nozioni su cui costruire il dopo, cioè avvio allo studio autonomo. Per quanto concerne le lingue, che è problema delicato non solo nel Ticino, il primato dell'uso della lingua sulla sua analisi, dell'orale sullo scritto, del saper fare sul sapere, dell'acquisizione di competenze utili sull'esigenza perfezionistica dei docenti. «Cette mutation est peut-être la plus difficile à concrétiser, car l'enseignant est un perfectionniste qui n'aime ni le flou, ni l'à-peu-près... Mais comment faisons-nous à l'étranger, sinon en mobilisant les moyens à bord... Il convient aujourd'hui de mettre en conflit deux logiques: celle de la certitude, qui postule un système simple et clos; celle de l'incertitude, qui évolue dans un univers complexe, et mouvant. C'est là un des enjeux importants de la réforme de l'enseignement des langues en Europe». (IRDP, Parler européen demain, sotto la direzione di Jacques-André Tschoumy).

La parola «disagio» appare qua e là nei documenti di direttori e di docenti. Del fenomeno è giustamente preoccupata la commissione interna e vede una soluzione nell'attenuazione del carattere normativo e direttivo della scuola, con l'apertura di spazi all'esplorazione, all'individualizzazione dei percorsi dell'esperienza, alla ricerca del senso delle attività, «accettando l'incertezza insita in tale approccio». Qui le due commissioni si ritrovano, l'una dopo aver considerato i problemi dall'interno, l'altra dall'esterno. La commissione esterna formula proposte come l'introduzione del sistema modulare allo scopo, fra altri, di aumentare l'offerta di differenziazione, reclamata da ogni parte, nel biennio di orientamento. Il disagio è degli insegnanti, ma è anche degli allievi. Deriva dalla mancata motivazione per quello che si fa: il docente deluso di non poter fare tutto quello che vorrebbe fare, (i motivi sono tanti, tra quelli anche l'eterogeneità troppo grande della classe; ma l'insegnante non deve fare tutto!), gli

allievi delusi gli uni perché imparano in fretta e il programma intellettualmente non li nutre abbastanza, gli altri per la ragione contraria e il docente in mezzo a cercare di soddisfare gli uni e di non demotivare completamente gli altri.

Ampie riforme sono in atto. Se ne fa promotrice la stessa Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione, della quale fa parte anche il Ticino. La commissione esterna non ha compiuto un'analisi finanziaria delle sue proposte, che però considera realistiche e ragionevoli e chiaramente inserite in un progetto di riforma che va oltre i nostri confini. In verità non crede a una riforma finanziariamente a livello zero. Si sostiene che il denaro speso per l'educazione del popolo è sempre ben speso. Cum iudicio, s'intende.

Augusto Colombo

* Benedetto Bonaglia, dirigente industriale, presidente; Elena Besozzi, docente di sociologia dell'educazione all'Università di Bari; Mimi Lepori Bonetti, consigliere nazionale e vicepresidente di Caritas Ticino; Ignazio Bonoli, direttore della Società per il promovimento economico; Claudio Generali, direttore di banca; Armin Greter, direttore del Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa; Giorgio Nosedà, docente di medicina all'Università di Berna; Jacques-André Tschoumy, direttore dell'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

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

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

SEGRETERIA:
Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:
Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:
Arti Grafiche A. Salvioni & Co. SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:
abbonamento annuale fr. 20.-
fascicolo singolo fr. 3.-