

SCUOLA STICINESE

Apprendere le lingue per crescere, di F. Vanetta e K. Tamagni Bernasconi

Con riferimento a un sondaggio promosso dall'Ufficio studi e ricerche e dal Collegio degli Ispettori, l'editoriale evidenzia i risultati positivi dell'insegnamento del francese nella scuola elementare, pur con la diversità di atteggiamenti riscontrata fra docenti, più critici, e allievi e genitori, più favorevoli.

Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva

Il libro bianco della Commissione europea auspica una maggiore promozione della cultura generale e dell'istruzione per accrescere l'occupazione in una società vieppiù caratterizzata dall'informazione e dalla globalizzazione dei mercati.

I nuovi menù per le refezioni nelle scuole dell'infanzia, di M. L. Delcò

Aspetti sociali e pedagogico-didattici considerati nella recente sperimentazione dei menù per il prescolastico.

Progetto didattico: il paese senza errori, di Alberto Jelmini

Presentazione del progetto didattico elaborato da Silvia Frei nel II anno di Scuola Magistrale: un insegnamento della grammatica che si attua inducendo l'allievo a una riflessione metalinguistica autonoma, tramite un'analisi attenta degli errori commessi.

Non voglio pianificare la mia vita dalla A alla Z..., di Marilena Fontaine

Quanto incide il desiderio di avere una famiglia sulla vita professionale dei giovani? Sintesi di uno studio effettuato su 150 allievi/e di varie scuole professionali, da cui emerge che le giovani hanno minori aspirazioni di carriera rispetto ai giovani.

La violenza alla televisione: una sfida per la famiglia responsabile

Secondo la tesi di Jost Aregger, tre sono i tipi di influsso sui bambini generati dalla visione della violenza: in flusso per catarsi, per assuefazione, per stimolazione. È

indispensabile una maggiore responsabilità degli adulti.

L'etica nella formazione professionale degli insegnanti, di Marcello Ostinelli

Dall'etica pubblica ai principi che sottostanno alle teorie dell'educazione; dalla deontologia professionale all'*ethos* dell'insegnante e alla teoria del discorso per regolare i conflitti morali derivanti da concezioni diverse dell'insegnamento.

Recensioni

Fernando Zappa: Giovanni BONALUMI, «Il profilo dell'eremita»;

Mario Agliati: Giannino BETTONE, «Mazzini e la Svizzera».

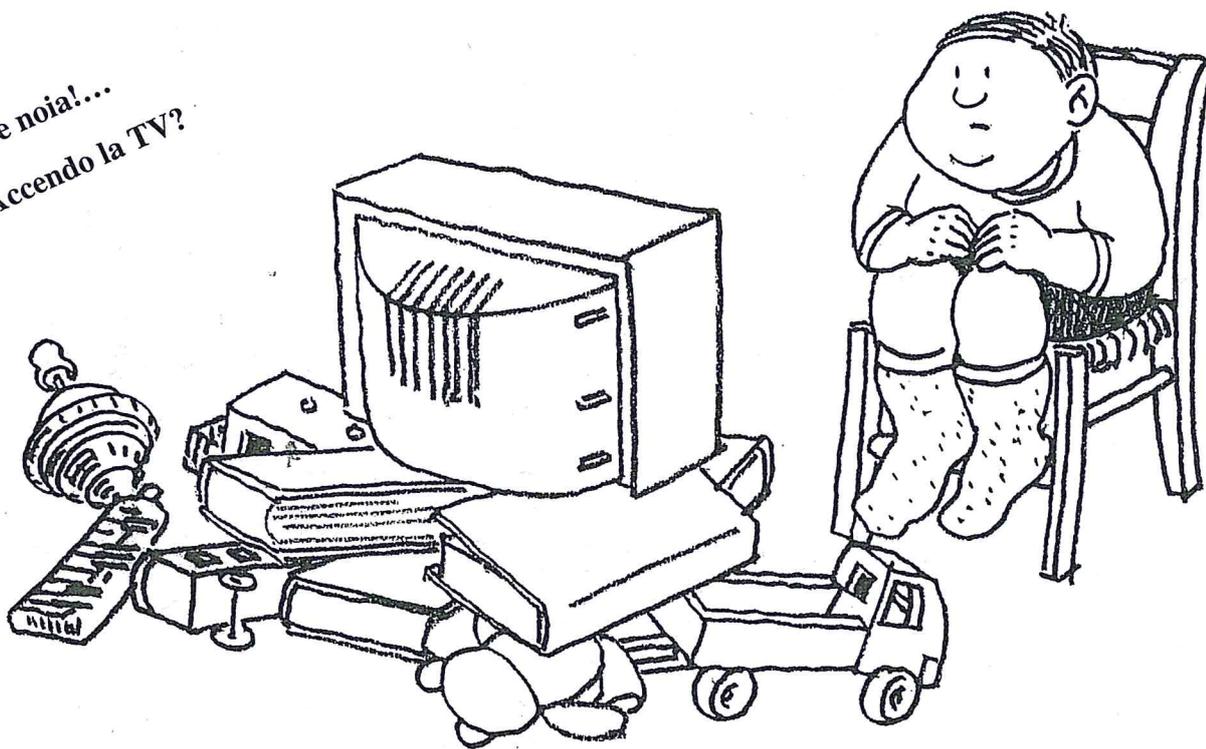
Helvetas, Mosé Bertoni e il Ticino

Si segnala l'apertura di un segretariato di Helvetas in Ticino e la partecipazione dell'organizzazione al «Progetto Bertoni».

Comunicati, informazioni e cronaca

Illustrazione tratta dal libro «io, tu e la TV», di Erina Fazioli Biaggio e Fredi Schafroth ed edito dal Centro didattico cantonale presso cui può essere richiesto (Bellinzona nov. 1996).

Che noia!...
Accendo la TV?



Nuova Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare

Lo scorso 8 febbraio il Gran Consiglio ticinese ha approvato la nuova Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare, legge che discende dalla Legge della scuola del 1990.

Due sono gli elementi che hanno determinato la fisionomia di questa legge settoriale: i contenuti della Legge della scuola del 1990 e l'assenza di spinte significative verso modelli diversi da quelli attuali per disciplinare i due gradi scolastici coinvolti.

Una legge quindi di consolidamento, che però non preclude forme innovative di gestione della scuola che in futuro potrebbero essere adottate.

L'impostazione dei due settori prescolastico e primario degli ultimi quindici anni ha permesso di presentare una legge unica destinata agli allievi dai tre agli undici anni che frequentano una scuola gestita dallo stesso ente: il Comune.

Anche se la specificità dei settori è acquisita, il quadro globale del primo e secondo grado della scolarità presenta un'impostazione simile: le finalità, i principi generali che sottolineano il rispetto delle particolarità individuali degli allievi, il legame con il contesto territoriale locale, l'importanza attribuita alla famiglia nel collaborare con l'istituzione sono condivisi dai due settori.

Si hanno inoltre norme uguali per l'assunzione dei docenti, la cui formazione segue un curriculum di identica durata, servizi - in particolare quello del sostegno pedagogico - che intervengono con gli stessi operatori, direzione degli Istituti quasi sempre unica (il 65% degli Istituti appena costituiti comprendono i due ordini di scuola e i 26 direttori a tempo pieno e a metà tempo si occupano della scuola dell'infanzia e della scuola elementare).

Come si presentano scuola dell'infanzia e scuola elementare nella nuova veste legislativa?

Per il settore prescolastico è confermata la frequenza facoltativa, pur ribadendo la necessità di una presenza regolare.

L'istituzione resta aperta ai bambini

dai tre anni compiuti fino ai sei anni, età di accesso alla scuola dell'obbligo, pur con la possibilità di rimandare di un anno la scolarizzazione.

Le sezioni sono eterogenee, gestite dal docente unico che rimane la figura centrale nel rapporto pedagogico. La necessità di continuità educativa tra scuola dell'infanzia e scuola elementare è stata rafforzata: dopo aver definito la scuola dell'infanzia come primo grado della scolarità dalla Legge della scuola, l'art. 1 della legge settoriale recita «La scuola elementare prosegue l'opera educativa svolta dalla scuola dell'infanzia».

L'unica vera modifica strutturale per il prescolastico è l'introduzione del mercoledì pomeriggio libero, dettato da ragioni di natura familiare (frequenze ridotte in concomitanza con la vacanza per gli allievi delle elementari), da ragioni legate alla formazione continua delle docenti (necessità di uno spazio per l'aggiornamento), da ragioni di natura istituzionale (la scuola dell'infanzia prevalentemente a carattere educativo e non esclusivamente a carattere sociale).

Il numero degli allievi per sezione è modificato verso il basso: 13 come numero minimo (rispetto all'attuale 15), mantenimento del massimo a 25.

In rapporto agli effettivi, dove la situazione geografica lo richiede, può essere istituita la scuola dell'infanzia a metà tempo (cinque mattine dal lunedì al venerdì), modello già sperimentato in alcune sedi periferiche.

Quale il quadro per la scuola elementare?

Immutata rimane la sua caratteristica articolata in cinque anni, suddivisa in due cicli (I, II classe; III, IV, V classe).

La figura centrale resta il docente generalista, anche se particolari discipline possono essere affidate a docenti con preparazione specifica.

Le modalità di sussidiamento dei docenti di materie speciali sono invariate, nonostante che il confronto parlamentare su questo punto sia stato alquanto vivace. Gli oneri finanziari rimangono a carico dei comuni, ad eccezione di quelli concernenti gli stipendi dei docenti di educazione fisica che sostituiscono titolari dispensati da tale insegnamento e dei docenti di attività creative che operano in sezioni con meno di 16 allievi.

In merito al numero degli allievi per classe, abbiamo gli stessi parametri della scuola dell'infanzia: 13 il numero minimo (invece di 15), 25 il numero massimo.

Da sottolineare la particolare attenzione riservata alle pluriclassi, le cui realtà permettono effettivi differenziali stabiliti dal regolamento di applicazione della legge.

(Continua a pag. 24)



Valutazione della scuola media: presa di posizione dipartimentale

I. Premessa

La valutazione della scuola media ha preso avvio nel 1991 secondo due modalità di approccio: una valutazione **interna**, affidata agli organismi dipartimentali, e una valutazione **esterna**, assegnata ad un'apposita Commissione nominata dal Consiglio di Stato.

La valutazione **interna** si è basata essenzialmente

a) su un rapporto introduttivo dell'Ufficio dell'insegnamento medio sottoposto nel 1991/92 ad ampia consultazione degli organi e delle componenti della scuola media;

b) su una serie di documenti appositamente elaborati dall'Ufficio studi e ricerche (si citano in particolare la «Sintesi delle osservazioni espresse dalle componenti della scuola media» e la «Scuola media attraverso indicatori statistici e dati di ricerca»);

c) su una serie di «proposte per un programma di interventi e di iniziative» raccolte in una pubblicazione dell'Ufficio dell'insegnamento medio (dicembre 1993) e sottoposte a consultazione, i cui esiti sono stati pubblicati dall'Ufficio studi e ricerche (ottobre 1994);

d) sulla presentazione del «Rapporto finale» (dicembre 1994) elaborato dall'Ufficio dell'insegnamento medio e dalle presidenze dei direttori, esperti e capigruppo del sostegno pedagogico.

La valutazione **esterna** per contro è stata svolta da una Commissione definita «esterna» e presieduta dall'ing. B. Bonaglia.

Questa Commissione, che ha iniziato i propri lavori nel giugno 1994, ha avuto come mandato di

a) esprimere un parere sull'impostazione attuale della scuola media;

b) pronunciarsi sulle analisi e sulle prospettive di sviluppo provenienti dalla valutazione interna;

c) formulare proposte di sviluppo della scuola media.

La conclusione dei lavori è illustrata nel Rapporto finale (febbraio 1995).

In questa sede, se da un lato si riconoscono i tempi necessariamente lunghi richiesti per la valutazione di una realtà importante e complessa com'è la scuola media, ma ciò è proprio di ogni riforma scolastica, dall'altro si evidenzia la particolarità delle procedure di verifica intraprese. Esse hanno infatti permesso sia di coinvolgere le componenti interne della scuola, sia di sollecitare contributi essenziali provenienti da chi vede la scuola in modo più distaccato e può quindi valutarla nei suoi rapporti più generali con il mondo sociale, economico e culturale.

L'approccio inabituale è stato riconosciuto da un membro della Commissione esterna, il dir. J. A. Tschoumy, responsabile dell'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) di Neuchâtel nella prefazione alla pubblicazione in francese del Rapporto di valutazione esterna:

«Ce texte n'est pas original par son objet, car l'enseignement secondaire inférieur est au carrefour encombré de tous les systèmes éducatifs et de toutes les contradictions.

Ce texte est original par sa signature. Il émane en effet d'une Commission, dite, externe, et mandatée le 3 mai 1994 par le Département dell'istruzione e della cultura du Canton du Tessin. Les auteurs sont tous externes au système éducatif tessinois, les uns géographiquement (Bari, Aarau, Neuchâtel), les autres, professionnellement (Entreprise industrielle, Banque, Hôpital, etc.). Les Tessinois émanent tous des composantes politiques du Canton. Ce texte est donc original par son irruption dans un débat cantonal animé habituellement à l'interne du système.

Qu'un Département ouvre le débat en proposant la mise à l'étude d'un projet par une évaluation précisément externe est inhabituel en Suisse romande.

Cette ouverture démocratique est si rare qu'il nous a paru utile de diffuser ce document en langue française...» (giugno 1995).

Inoltre, se da un lato è vero che gli organi interni hanno dovuto considerare fin dall'inizio dei propri lavori alcuni vincoli operativi – come quello di evitare l'aumento complessivo dei costi della scuola media (che nel 1993 assommavano complessivamente per il Cantone a 203 mio di fr.), oppure quello di esaminare la fattibilità delle proposte che via via emergevano dai lavori di valutazione –, dall'altro la tesi più profonda del rapporto di valutazione interna individua proprio negli aspetti qualitativi le maggiori opportunità di progresso e di miglioramento della scuola.

L'atteggiamento volutamente più libero e non condizionato assunto dalla Commissione esterna ha avuto dal canto suo indubbiamente molti pregi e ha consentito di proporre adattamenti e innovazioni meritevoli di particolare attenzione.

In entrambi i casi occorrerà considerare e valutare adeguatamente le implicazioni operative (fattibilità delle proposte, ripercussioni di ordine finanziario, ecc.) connesse alle suggestioni formulate.

Infine accanto all'approccio differenziato, vanno riconosciuti la qualità e l'impegno di tutti coloro che hanno contribuito ai lavori di valutazione formulando proposte innovative e di revisione dell'attuale scuola media, proposte che rappresentano un importante punto di riferimento per l'attuazione del programma d'intervento dipartimentale, oggetto del presente rapporto.

II. L'esito delle valutazioni svolte

Per un esame dettagliato delle proposte scaturite si rinvia ai rispettivi rapporti di valutazione. In questa sede si evidenziano soprattutto i punti di convergenza e le particolarità che la lettura dei due testi offre.

Va ribadito innanzitutto che i due rapporti di valutazione, interna ed esterna, vanno colti per i loro aspetti di convergenza che li contraddistinguono, malgrado le diverse modalità di lavoro e i limiti che li caratterizzano (è risaputo ad esempio che un'analisi svolta dall'interno può portare a una lettura particolare dei fatti, a non rimettere in discussione certe pratiche date oramai per acquisite; d'altro

canto l'analisi esterna può avere difficoltà a cogliere e a considerare nel modo dovuto le implicazioni operative delle proposte formulate, la loro coerenza con altri aspetti di politica scolastica, ecc.).

Il primo rapporto commissionale è il risultato di un'esperienza interna prolungata: presenta molti dati informativi, discute le problematiche della scuola media e mette l'accento sulla necessità di promuovere il progresso della scuola nelle componenti più profonde di tipo pedagogico-educativo, oltre che nello spirito dei suoi operatori.

Il secondo rapporto commissionale dà per acquisito il quadro di democratizzazione degli studi che ha originato la riforma e tende a segnalare spazi d'innovazione di tipo strutturale-normativo in grado di maggiormente dinamizzare la scuola media; i suoi punti forti sono costituiti dal rilievo dato alle lingue (in particolare il nuovo assetto proposto per le lingue seconde), dalle proposte concernenti i processi di orientamento-selezione al termine della scuola media, dall'invito a creare alternative nel settore postobbligatorio per evitare l'afflusso eccessivo di allievi nelle scuole medie superiori.

Entrambi i rapporti puntano in ogni caso e con determinazione alla valorizzazione e allo sviluppo della scuola

media, scartando ipotesi regressive o prospettive in contraddizione con lo spirito della riforma fin qui condotta. È questa la prima e importante conclusione da trarre: **il modello della scuola media** non è messo in discussione. Ciò non deve però portare all'affrettata conclusione che non siano date possibilità di ulteriore miglioramento, soprattutto per quanto attiene agli aspetti educativi.

Altre considerazioni sono affini ai due rapporti:

a) È sottolineata innanzitutto l'esigenza di accentuare il carattere formativo-educativo della scuola, evitando nella misura del possibile un ripiegamento esclusivo sull'istruzione e sul tecnicismo scolastico.

b) È ribadita la necessità di valorizzare l'attività e il lavoro di docenti e direttori, e in genere degli operatori della scuola, ai fini di un miglioramento della qualità dell'insegnamento.

Le esigenze di un'adeguata formazione sono ampiamente riconosciute e, ad esempio, le proposte di qualifica periodica degli insegnanti – formulate dalla Commissione esterna – possono avere effetti positivi a dipendenza delle modalità operative scelte; ovviamente questa misura – come altre formulate dalla Commissione – potrà interessare gli insegnanti di ogni ordine e grado.

c) Sull'opportunità di potenziare il ruolo e l'autonomia degli istituti i rapporti di valutazione sono quasi totalmente convergenti. Le istanze di decentramento, di progetto d'istituto, di assunzione diretta e responsabile dei compiti educativi appaiono aspetti acquisiti per un ulteriore sviluppo dell'istituto scolastico, anche se la traduzione pratica risulterà non sempre facile, e dovrà adattarsi, di volta in volta e in modo pragmatico, alle caratteristiche e ai condizionamenti propri alle dinamiche di un istituto scolastico. È comunque una strada da percorrere con disponibilità e determinazione.

Vediamo ora alcuni aspetti evidenziati soprattutto dal rapporto esterno che meritano riflessione e ulteriore approfondimento:

d) Molto opportunamente la Commissione esterna – ma anche quella interna ne fa riferimento – sottolinea l'importanza della lingua materna e ritiene anacronistico l'attuale assetto

delle lingue seconde (francese nelle scuole elementari, tedesco a partire dalla II media, inglese opzionale dalla III media); essa propone una diversa gerarchia delle lingue: tedesco, inglese e francese con carattere obbligatorio.

Questo tema, per sua natura, abbraccia tutta la scolarità e non può essere risolto solo all'interno della scuola media: le scelte oltre che di natura tecnico-pedagogica hanno anche una valenza politica.

e) Interessante appare pure la proposta di un ciclo d'orientamento più modulato, volto a offrire un progetto mirato e personalizzato agli allievi. Al di là del modello suggerito («sistema di insegnamento modulare» che deve essere ovviamente approfondito), va colta nella proposta commissionale soprattutto l'idea di guardare a medio-lungo termine anche all'evoluzione strutturale della scuola media. Suggerimento che va quindi trasformata in un concreto modello di riferimento, facendo capo a diverse forme di differenziazione dell'insegnamento e tenendo conto delle ripercussioni di ordine pratico connesse (organizzazione degli istituti, necessità logistiche, risorse umane e finanziarie, ecc.).

f) Altri aspetti che meritano di essere richiamati in questa sede riguardano la soppressione del diritto di scelta – da parte di allievi e famiglie – della parte differenziata dell'insegnamento (art. 15 Legge scuola media), la proposta di una licenza unica, le modalità di passaggio dalla scuola media alle scuole postobbligatorie e una diversa concezione dello statuto del docente, con particolare riferimento alla possibilità di definire dei contratti diversificati.

Va rammentato infine che il rapporto finale sulla valutazione interna formula proposte intese a rivedere completamente gli attuali programmi di studio e suggerisce tutta una serie di misure che riguardano sia le strutture sia le norme che regolano oggi il funzionamento della scuola media (orario settimanale degli allievi, creazione di servizi per gli allievi, organizzazione dell'attività scolastica per semestri, ecc.).

In conclusione si può ritenere che i lavori delle due commissioni si compenetrano e forniscono utili punti di riferimento per gli sviluppi che, a breve e medio termine, caratterizzeranno la scuola media.

Foto: Silvio Rusca



III. Presa di posizione dipartimentale

La valutazione politica della scuola media da parte del Dipartimento deve essere forzosamente preceduta da un breve e sintetico richiamo ai significati della riforma introdotta negli anni settanta, riforma che ha caratterizzato l'intero sviluppo della politica scolastica cantonale. Democratizzazione degli studi, modernizzazione, sforzo di risposta ai cambiamenti sociali e professionali, ecc. sono alcuni dei principi che hanno sorretto sin dall'inizio l'introduzione di questa importante riforma. Quattro gli aspetti che si vogliono qui richiamare.

I significati della riforma.

Attraverso la riforma si sono realizzati importanti postulati di democratizzazione della scuola, quali l'apertura della via degli studi alle categorie sociali tradizionalmente sfavorite (i ceti meno abbienti, le persone di sesso femminile, gli abitanti delle zone periferiche) e la creazione di un programma di formazione - rivolto in modo unitario alle nuove generazioni - più solido e moderno, maggiormente in sintonia con le crescenti esigenze di comprensione e di strumentazione culturale che caratterizzano le società attuali. La riforma ha anche avuto l'obiettivo di soddisfare meglio le aspettative del mondo economico-professionale invogliando i giovani a compiere una formazione professionale, accentuando le possibilità di scelta dei giovani e incrementando la formazione di quadri intermedi e superiori.

In un quadro politico più generale, la riforma in questione è stata uno dei diversi provvedimenti che hanno caratterizzato, a partire dagli anni sessanta, il processo di modernizzazione e di apertura al nuovo sia del sistema scolastico complessivo, sia del Cantone nella sua globalità.

La **strumentazione** della nuova scuola.

Per realizzare le sue finalità la scuola media ha ricevuto investimenti di rilievo, volti a rinnovare e potenziare l'insegnamento. Per quanto riguarda la logistica, grazie a un intenso programma di nuove costruzioni, di ampliamenti e di ristrutturazioni,

la scuola dispone quasi ovunque di centri moderni diffusi sul territorio, ben attrezzati dal punto di vista didattico (aule speciali, laboratori, palestre) e da quello dei servizi (amministrazione, biblioteca, aula magna, ginnastica correttiva, sostegno pedagogico), che svolgono un'importante funzione di animazione e di irradiazione culturale a livello comunale-regionale. Particolare attenzione è stata rivolta alle regioni periferiche del cantone che hanno così potuto disporre di analoghe strutture delle zone urbane.

Nel campo della formazione dei docenti appare di grande rilievo la decisione contemplata nella Legge della scuola del 1990 di chiedere un titolo accademico completo da accompagnare con una formazione pedagogica abilitante all'insegnamento. Per realizzare quest'ultima e anche per sviluppare l'aggiornamento ricorrente del corpo insegnante è stato creato un apposito Istituto presso la Scuola magistrale di Locarno.

La specializzazione accademica ha ovviamente anche dei limiti - come ad esempio una certa frantumazione dell'organizzazione scolastica e l'attenuazione della figura tradizionale del docente.

A quest'inconveniente si potrà rimediare accentuando la formazione pedagogica e favorendo l'insegnamento di più materie da parte dei docenti.

Tra gli altri strumenti di sicuro valore si ricordano soprattutto i programmi d'insegnamento, la cui elaborazione ha costituito un'importante occasione d'innovazione scientifica e metodologica nel campo dell'insegnamento ed ha favorito - grazie alla disponibilità del corpo insegnante a riciclarsi - il rinnovamento dei contenuti scolastici; i programmi sono stati accompagnati da numerose pubblicazioni applicative per i docenti e per gli allievi.

Infine, la creazione del servizio di sostegno pedagogico ha messo a disposizione degli istituti una risorsa per far fronte ai fenomeni di disadattamento scolastico, cercando di contenerli entro termini ragionevoli. Un obiettivo che non può essere delegato solo agli operatori del servizio ma che deve necessitare dell'apporto di tutte le componenti della scuola.



Foto: Silvio Rusca

I risultati.

La lunga e complessa operazione di trasformazione del settore scolastico medio (1976-1989) ha avuto luogo con regolarità e senza crisi di rigetto, ciò che è già di per sé un risultato confortante.

Rispetto alla vigilia della riforma, i giovani, dopo la scuola media, frequentano le diverse formazioni postobbligatorie cantonali in misura sensibilmente superiore (sono aumentati dal 67 all'86% i giovani della fascia 16-18 anni scolarizzati nel postobbligatorio): le scuole di formazione a tempo pieno, specialmente le scuole medie superiori, hanno segnato un aumento marcato di iscritti, mentre il tirocinio professionale ha registrato una diminuzione, attenuata però dal numero più elevato di giovani entrati in formazione a seguito dell'evoluzione demografica. È significativo che malgrado l'allargamento della popolazione ai giovani che un tempo entravano a 15 anni direttamente nel ciclo produttivo e nonostante la scarsa selettività della scuola media, i tassi di insuccesso nelle vie formative postobbligatorie non siano aumentati, mostrando persino in alcuni casi delle riduzioni. Probabilmente a tutto questo non è estranea l'evoluzione registrata dagli stessi istituti postobbligatori. Importante il numero di giovani che al termine della scuola postobbligatoria

intraprende studi universitari o nel terziario professionale.

Il fatto di non aver avuto fino ad oggi un'università non ha pregiudicato l'accesso dei ticinesi agli studi superiori. Con i suoi 5'000 studenti (di cui 1'000 studiano all'estero) il Ticino è fra i cantoni con la più alta scolarità universitaria.

Più di 1'000 sono gli studenti che frequentano il terziario professionale.

Per quanto riguarda l'effetto diretto della scuola media, diversi riscontri valutativi dimostrano un chiaro guadagno di formazione, rispetto al passato, specialmente per le categorie di giovani tradizionalmente sfavorite. Gli allievi e i giovani delle zone periferiche non presentano più differenze di curriculum rispetto ai giovani delle zone urbane; si è favorita la parità di condizione tra ragazze e ragazzi; i giovani appartenenti ai ceti meno abbienti sono maggiormente presenti nei curricoli più impegnativi e, comunque, fruiscono tutti di un insegnamento più avanzato. Nelle scuole medie superiori la presenza femminile è oramai maggioritaria.

I problemi.

Ogni riforma risolve o attenua lacune insite nel sistema precedente, ma a sua volta la nuova struttura scolastica pone fatalmente nuovi problemi. Inoltre la scuola degli anni novanta si trova confrontata con realtà e aspettative sociali sensibilmente diverse rispetto al passato, ciò che alimenta a sua volta il costante bisogno di rinnovarsi. Sul piano strutturale, appare opportuno ricercare nuove soluzioni per favorire un insegnamento più mirato e orientativo. Sul piano didattico l'insegnamento rivolto ai preadolescenti consente ancora ampie possibilità di miglioramento. Sul piano generale è indispensabile interrogarsi sulle nuove esigenze della società per fare in modo che la scuola sappia preparare adeguatamente i giovani a vivere il loro tempo, tramite una buona istruzione certo, ma anche tramite un'appropriata educazione d'ordine spirituale ed etico-morale e un accentuato sforzo d'integrazione e di coesione delle diverse culture e lingue presenti nella realtà ticinese. È nella scuola media che si realizza l'ultima occasione generalizzata di convivenza sociale.

La prevista riforma della scuola media non può prescindere dal considerare la realtà poc' anzi evidenziata.

Si tratta quindi di prendere atto:

- dell'esistenza di un parere che attesta la sostanziale adeguatezza dell'attuale struttura della scuola media; ciò non impone quindi una ristrutturazione profonda dell'ordinamento che, tra l'altro, è indicato come punto di arrivo da un recente studio promosso dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione. Questa considerazione non deve in ogni caso generare una sorta di immobilismo né deve essere interpretata come rinuncia alla ricerca di un miglior funzionamento e di correzioni di rotta di quegli aspetti che necessitano di essere rivisti anche alla luce delle osservazioni espresse nei due rapporti di verifica;
 - dell'inserimento della scuola media nel **contesto più ampio del rinnovamento** che sta coinvolgendo gli studi postobbligatori (nuova maturità liceale e diffusione della maturità professionale, ecc.); ciò impone una visione maggiormente unitaria della fascia postobbligatoria, con le inevitabili conseguenze che questo può comportare per l'organizzazione stessa degli studi medio inferiori;
 - della consapevolezza che l'attuale situazione economica impone la ricerca di soluzioni tecniche che non incidano finanziariamente in modo oneroso sulle finanze pubbliche. Vanno quindi profusi sforzi intesi a **compensare all'interno** della scuola media modelli e forme innovative attuate dagli istituti scolastici e ad individuare ulteriori forme di contenimento della spesa assunta dal Cantone;
 - della collocazione del rinnovamento della scuola media nel contesto della **riforma in atto nella pubblica amministrazione**, con particolare riferimento allo statuto del docente recentemente definito dalla LORD, alle deleghe di competenza degli istituti scolastici, ecc.;
 - della decisione che il Consiglio di Stato prenderà sulla ristrutturazione dell'insegnamento delle lingue seconde nella scuola ticinese.
- La Divisione della scuola ha allestito alcuni scenari che coinvolgono sia le scuole che precedono (scuola elementare) sia quelle che seguono la scuola media (scuole postobbligatorie). Resta acquisita, da parte del Dipartimento, la necessità di una valorizzazione delle lingue tedesca e in-

glese nei vari ordini e gradi di scuola, valorizzazione da attuarsi non esclusivamente con un aumento delle ore di lezione impartite agli allievi, ma anche con soluzioni più radicali e innovative.

1) L'attuazione della strategia del «doppio binario»

La complessità dei temi da affrontare, la necessità di alcuni approfondimenti delle proposte suggerite dalle commissioni di verifica, la consapevolezza che qualsiasi riforma del sistema scolastico deve tenere presente la realtà socio-economica e culturale di riferimento e il necessario coinvolgimento delle componenti scolastiche, hanno suggerito al Dipartimento l'adozione di una **strategia in due tempi**:

- **a breve termine:** introdurre correzioni e miglioramenti compatibili con le disposizioni di legge attuali che non richiedono importanti e ulteriori approfondimenti. L'applicazione dei provvedimenti deve essere operativa con l'anno scolastico **1996/97**.

- **a medio termine:** si tratta soprattutto di individuare un nuovo modello organizzativo-strutturale, in particolare per il secondo biennio, tale da favorire un insegnamento più mirato e l'orientamento progressivo dei giovani. Il modello va studiato (non vi sono modelli pronti per essere applicati) e progressivamente introdotto. Ragionevolmente una simile ipotesi potrà trovare applicazione non prima **dell'anno scolastico 1997/98**. Dal profilo giuridico l'innovazione può senz'altro rientrare nei margini d'azione definiti dall'art. 13 della Legge della scuola del 1990.

In base a queste considerazioni il Consiglio di Stato ha provveduto a designare quattro gruppi di lavoro (cfr. RG no. 3799 del 5.7.1995) incaricati della

- rielaborazione del **Regolamento** di applicazione della LSM e del nuovo **piano orario** (organizzazione cantonale della scuola media, principi di gestione degli istituti, sviluppo di aree di autonomia gestionale e pedagogica, correzioni al ciclo di orientamento, definizione di nuovi criteri di passaggio alle scuole successive, introduzione di semestri e di altri aspetti di organizzazione dell'anno scolastico, correzione del piano degli studi sulla base anche delle indica-

zioni che saranno fornite per le lingue seconde, ecc).

- rielaborazione dei **programmi** di studio nell'intento di proporre un profilo globale dei contenuti formativi della scuola media, di elaborare strumenti per la stesura dei programmi e modalità per un miglior coordinamento dei vari insegnamenti, ecc.
- analisi e formulazione di **proposte di modelli strutturali** diversi dall'attuale fondate su un insegnamento più flessibile, mirato ed orientativo, segnatamente nel II biennio di scuola media.
- revisione delle modalità di attuazione e degli obiettivi delle **prove di fine ciclo**. L'intento è di valutare con

una certa sistematicità gli apprendimenti di base degli allievi, di contribuire al monitoraggio del sistema scolastico (in base alla metodologia degli indicatori dell'insegnamento) e di fornire elementi per l'adattamento dei programmi d'insegnamento e la ricerca in campo pedagogico e didattico.

Inoltre, per il tramite della Conferenza dei direttori, vanno promosse **iniziative di aggiornamento-animazione**, in particolare per i quadri scolastici, nell'intento di sostenere l'obiettivo della valorizzazione degli istituti scolastici. La preparazione dei quadri direttivi è premessa irri-

nunciabile per realizzare i cambiamenti auspicati. S'inserisce in quest'ambito la decisione di organizzare un corso per i direttori d'istituto sulle tematiche della vita e della gestione scolastica. A questo scopo anche il servizio dell'aggiornamento dell'Istituto di abilitazione dovrà sviluppare i propri programmi per conseguire tali obiettivi.

2) Alcuni orientamenti programmatici

Nella loro attività i gruppi di lavoro istituiti dovranno tenere presente che gli orientamenti programmatici qui di seguito indicati rappresentano degli obiettivi da conseguire, possibilmente già nella prima fase.

a) Docenti

Ribadita la necessità di una formazione accademica e di una successiva formazione pratico-teorica attraverso la frequenza dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti, si dovrà

- favorire al massimo l'insegnamento di più materie da parte dei docenti, in particolare nel primo biennio. Si tratta di dare corpo alle disposizioni già contenute nel Regolamento dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti e nelle nuove norme che regolano i titoli di studio richiesti ai docenti. Resta acquisito il principio che l'insegnamento di più materie presuppone la verifica dell'idoneità professionale del docente;
- sviluppare un programma d'aggiornamento finalizzato agli interventi previsti.

Le iniziative s'inseriscono nel quadro delle attività volte a favorire, nel limite del possibile, la flessibilità e la mobilità del corpo insegnante.

b) Piano orario

- prevedere la riduzione di due ore nel primo biennio (o eventualmente di un'ora per ogni classe) per alleggerire il carico degli allievi più giovani;
- estendere l'ora di classe a tutti gli anni; nel secondo biennio questo spazio didattico può essere utile per svolgere, da parte dei docenti, un'adeguata informazione scolastica e professionale;
- consentire agli istituti di distribuire in modo diverso la dotazione oraria complessiva definita dal piano orario, secondo ritmi propri al-

Foto: Silvio Rusca



l'istituto (orari semestrali, annuali, ecc.);

- considerare le ripercussioni che le decisioni in materia di lingue seconde avranno sulla scuola media.

In riferimento alla scuola media va comunque ribadita da parte del Dipartimento l'inopportunità e l'impossibilità di offrire obbligatoriamente – e in contemporanea – tre lingue seconde accanto all'italiano. Si tratta di un carico eccessivo da sopportare per la quasi totalità degli allievi; a ciò si aggiungano le difficoltà nel conciliare un simile potenziamento con l'acquisita necessità di riduzione dell'orario settimanale, in particolare per gli allievi del I biennio. Il potenziamento dell'insegnamento delle lingue può essere promosso – a complemento dei cambiamenti strutturali – anche con interventi didattico-metodologici, la revisione dei programmi d'insegnamento, gli scambi e i soggiorni linguistici, ecc.

L'auspicato potenziamento può avvenire solo con un corrispondente investimento da parte degli operatori e, anche in questo caso, l'attuazione di questa innovazione dovrà essere coerente con le premesse precedentemente richiamate e riferite alla fattibilità delle proposte e alla valutazione delle conseguenze operative e finanziarie.

È acquisito che il nostro cantone, non solo come minoranza ma anche per la sua posizione di ponte tra realtà e culture diverse, è chiamato a incentivare gli sforzi nell'ambito delle comunicazioni in genere. La politica delle lingue è uno degli strumenti operativi per conseguire questo obiettivo;

- ridefinire in modo più funzionale l'attività del corso pratico, trovando forme organizzative più semplici e rapporti di collaborazione con il sostegno pedagogico. Nel contesto delle misure intese a contenere il disadattamento scolastico sono da incentivare una migliore integrazione del servizio di sostegno negli istituti scolastici e la collaborazione fra i servizi specialistici (sostegno pedagogico, corso pratico, ecc.) e le altre componenti della scuola, anch'esse compartecipi nella ricerca di forme adeguate di sostegno per gli allievi in difficoltà.

c) Valutazione e criteri di passaggio alle scuole postobbligatorie

- contemplare nel libretto scolastico una rubrica con le osservazioni

sul comportamento degli allievi a scuola. A fine anno questa valutazione dà origine, come per le materie di studio, a un nota da intendere non come fine ma come mezzo per valorizzare comportamento e applicazione;

- approfondire la proposta di una «licenza unica» suggerita dalla Commissione esterna;

- rivedere i criteri di passaggio alle scuole postobbligatorie.

Resta acquisito l'obiettivo di rendere leggermente più selettivo il passaggio SM-SMS.

d) Valorizzazione degli istituti scolastici

- favorire l'autonomia gestionale e pedagogica degli istituti accentuando gli spazi di «manovra» concessi dalle leggi e/o dai regolamenti;

- incentivare la collaborazione interna e i progetti d'istituto, favorendo l'emulazione fra i singoli istituti.

IV. Considerazioni conclusive

La riforma della scuola media rappresenta un momento importante del rinnovamento che caratterizza in questi anni l'intero assetto della scuola ticinese. Conseguentemente le modifiche e le strategie innovative precedentemente definite vanno inserite nel contesto degli sforzi intesi

ad ulteriormente migliorare la qualità dell'insegnamento offerto dalle nostre scuole così da fornire ai giovani un'adeguata formazione di base, una migliore conoscenza del contesto sociale, economico e culturale di riferimento e concrete possibilità di scelta nel settore postobbligatorio, sia di cultura generale sia di indirizzo professionale.

Si è consapevoli che il rinnovamento della scuola media non è conseguibile solo e unicamente attraverso modifiche strutturali. Anzi – e i rapporti di valutazione allestiti dalle due commissioni lo ribadiscono – è soprattutto nell'ambito pedagogico-didattico ed educativo che vanno profusi gli sforzi nei prossimi anni. A questo proposito un ruolo importante dovrà essere assunto dall'Istituto cantonale di abilitazione e di aggiornamento con sede a Locarno, come pure dai lavori di revisione dei programmi, delle metodologie dell'insegnamento e dallo spirito di collaborazione e di dialogo che, ad ogni livello, deve contraddistinguere l'attività scolastica, soprattutto in un momento in cui l'attuazione delle varie riforme impone la messa in comune delle esperienze e delle risorse umane e finanziarie.

Bellinzona, 2 febbraio 1996

Foto: Silvio Rusca



L'abbassamento della maggiore età civile da 20 a 18 anni

Lo scorso 1° gennaio 1996 è entrata in vigore – invero in sordina – la modifica del Codice Civile svizzero che riduce la maggiore età civile da venti a diciotto anni.

Questo fatto non solamente incide in modo diretto sul diritto civile, ma esplica anche degli effetti indiretti su quelle disposizioni di diritto pubblico che fanno riferimento alla maggiore età (es. modifica della Legge per la protezione della maternità, dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza, della Legge sull'assistenza sociale, della Legge sugli assegni familiari ai salariati ecc.). Esso comporta inoltre conseguenze nell'ambito scolastico, ed è di questo particolare aspetto che ci vogliamo interessare, seppur brevemente, con questo contributo, lasciando aperto un più ampio spazio per eventuali analisi più dettagliate in un prossimo futuro.

Procediamo per ordine.

Che cosa cambia per l'allieva e l'allievo ticinese negli aspetti più generali? Ecco un riassunto.

Oltre alla possibilità di sposarsi a 18 anni invece dei 20, lo studente può stipulare o rescindere i contratti, può richiedere prestiti o borse di studio per la sua formazione professionale, può spendere più liberamente i suoi soldi senza che si pretenda un'approvazione scritta da parte dei genitori. Alla luce di questo breve elenco, che tiene conto degli aspetti di diritto civile più importanti, non ci sembra possano esistere particolari problemi.

Invece che cosa cambia per gli studenti maggiorenni nell'ambito scolastico? La risposta è più articolata e complessa per cui pensiamo possano nascere delle discussioni, non necessariamente solo negative, all'interno di ogni famiglia, dove spesso la studentessa o lo studente vivono e dipendono finanziariamente dai genitori. Vediamolo insieme.

Occorre premettere che i settori scolastici direttamente interessati da tale abbassamento d'età sono essenzialmente solo due: quello delle scuole medie superiori e quello delle scuole professionali. Tale modifica non rap-

presenta un «novum giuridico» ma piuttosto un'estensione di una esistente e consolidata situazione sulla quale si fondano i rapporti tra scuola, famiglie e allievi maggiorenni.

Le direzioni dei citati ordini di scuola hanno solo esteso il loro campo d'azione e di collaborazione con allievi e famiglie: non di rado nelle ultime classi del liceo o delle scuole professionali esistevano ed esistono allieve o allievi maggiorenni che avevano instaurato un tipo di rapporto diverso da quello presente con i loro compagni. Tuttavia l'estensione della cerchia dei possibili interessati è cresciuta, e se prima il tutto verteva su singoli quanto rari rapporti, ora bisogna pensare che le domande e le esigenze sono aumentate.

Oltre a ciò, le direzioni scolastiche in prima fila con gli altri operatori scolastici, sono confrontati con uno slancio di nuova libertà – presunta o acquisita che sia – e di ricerca d'autonomia e di indipendenza che sono diretta conseguenza del cambiamento del sistema giuridico le cui conseguenze non sono né da minimizzare né da sottovalutare.

Facciamo qualche esempio.

Nell'ambito scolastico ci sono momenti che mettono a confronto, sull'arco di un anno scolastico, l'allievo o l'allieva con gli operatori scolastici.

La prima che balza alla mente – spesso perché fonte di contenzioso – è la necessità di notificare le assenze mensili. D'ora in poi gli studenti diciottenni saranno autorizzati, meglio legittimati, a firmare personalmente le schedine delle assenze (es. al liceo, alla STS, alla Scuola cantonale di commercio o alla Scuola magistrale) senza più essere obbligati a sottoporre le stesse all'approvazione dei genitori. Considerato che già con allievi ventenni esistono sovente difficoltà per le direzioni scolastiche di verificare la veridicità di un'assenza sospetta – in gergo: una bigiata –, v'è da attendersi oltre ad un accrescere di tensioni anche ad un incremento di tempo da dedicare da parte degli istituti per questi controlli. Il clima sco-

lastico, specialmente nelle grandi sedi, potrebbe deteriorarsi.

Un altro campo che si presterà a discussioni sarà quello relativo alla consegna delle valutazioni scolastiche, in particolare le note e i giudizi sul profitto di ogni singolo studente. Gli studenti maggiorenni riceveranno personalmente – sia mediante consegna diretta, sia mediante invio a domicilio – le valutazioni sul loro profitto e potranno firmare, senza alcun problema, le pagelle semestrali e finali. Non occorre essere dei geni per prevedere un incremento delle discussioni tra genitori e detentori dell'autorità parentale con i figli, poiché i primi si sentiranno un po' depauperati di una competenza che è stata quasi sempre a loro esclusivo appannaggio.

Per i genitori la consegna diretta delle pagelle è sempre stata vista come l'unica vera possibilità di valutare il rendimento dei figli e di valutarne i correttivi. Ciò permetteva loro – ora in misura senz'altro inferiore – di intervenire, di chiedere chiarimenti, di ottenere colloqui con i docenti.

Col cambiamento di prassi in una misura estremamente rilevante per quello che concerne i potenziali allievi ora al beneficio della maggiore età, v'è da attendersi un incremento delle richieste di intervento presso la direzione affinché i genitori possano essere informati sul profitto; venendo meno tuttavia la facoltà per questi di intervenire, è da escludere la creazione di una procedura parallela di informazione che causerà costi supplementari dell'istituto scolastico, e che per coprire tali costi potrebbero essere chiamate a partecipare anche le famiglie.

Ciò potrà generare delle discussioni di non lieve rilevanza poiché, essendo nella stragrande maggioranza dei casi gli studenti finanziariamente dipendenti, i loro genitori non esiteranno a far perno su tale dipendenza per legittimare il loro interesse allo scopo di conoscere il profitto dei figli al cui mantenimento provvedono. V'è da attendersi un ulteriore onere di lavoro per le direzioni scolastiche.

Strumenti di intervento non se ne intravedono molti: bisognerà affidarsi al buon senso e al grado di rapporti che esistono all'interno della famiglia, mentre mal si riesce a intravedere la possibilità delle direzioni scolastiche nell'intervenire qualora l'allievo si rifiutasse di coinvolgere i genitori.

Al contrario non dovrebbe cambiare molto nell'ambito delle contestazioni delle valutazioni finali, poiché già con l'entrata in vigore della Legge della scuola (1991) il diritto di inoltrare ricorso contro le valutazioni finali rimane di spettanza, in prima persona, degli allievi.

Un terzo campo d'intervento potrà interessare coloro che intendono iscriversi a una scuola: con maggiore rilevanza di quanto esista adesso, il diciottenne si iscriverà personalmente senza chiedere autorizzazione a terzi. Oltre al fatto che l'allievo sarà tenuto personalmente ad ottemperare al pagamento delle tasse di iscrizione – cosa non sempre acquisita e scontata – e a rispondere quale debitore in prima persona, ci potrebbero essere ulteriori divergenze coi genitori circa l'indirizzo scolastico che si vorrebbe seguire. L'esperienza nell'ambito del contenzioso in materia di valutazioni scolastiche ci insegna che spesso volte un allievo segue un indirizzo che piace ai genitori (es. liceo), mentre vorrebbe fare qualcosa che l'interessa di più e che soprattutto sa svegliare i suoi stimoli e le sue qualità maggiori con sua grande soddisfazione.

Queste alcune nostre considerazioni sulle conseguenze, i cambiamenti, i motivi di discussione che potrebbero apparire da subito con l'abbassamento della maggiore età nell'ambito scolastico. Resta comunque il convincimento che i genitori manterranno comunque un diritto ad essere informati sulla situazione scolastica dei figli che deriva dal loro obbligo al mantenimento dei figli agli studi, sancito a più riprese dai nostri tribunali. V'è da sperare che le allieve e gli allievi che a diciotto anni hanno acquisito la maggiore età – senz'altro alcune migliaia – e che frequentano le scuole medie superiori e professionali, sappiano far un uso corretto di queste nuove libertà, evitando di abusarne e di compromettere – dal punto di vista della tranquillità prima e da quello dei risultati poi – il proprio curriculum scolastico con colpi di testa e spaccatorie goliardiche. Mentre ai genitori resta la speranza di essere sempre coinvolti e informati senza perdere quell'autorità che è loro conferita: meglio sarebbe se ad essere valutata fosse l'autorevolezza.

Alberto Zoppi
Giurista del Dipartimento
dell'istruzione e della cultura

La formazione è redditizia?

Questa domanda è alla base di una ricerca¹⁾ intrapresa da Stefan C. Wolter nell'ambito del gruppo di ricerca economica dell'Unione di Banche Svizzere (UBS). I risultati dello studio da un lato mettono in rilievo che nel nostro paese il rendimento finanziario della formazione è meno elevato di quanto spesso non si pensi, d'altro canto forniscono degli argomenti contro la privatizzazione dell'insieme del sistema educativo e la tendenza sempre più marcata di far sopportare i costi della formazione a coloro che intraprendono tali formazioni.

Questo studio è da situare nel contesto delle discussioni attorno alla privatizzazione di una parte del sistema educativo. Così, per esempio, certi ambienti preconizzano infatti questa soluzione per l'insegnamento universitario; essi sostengono che questi studi, essendo quasi gratuiti, servono a sovvenzionare coloro che hanno un reddito elevato: coloro che hanno fatto degli studi approfitterebbero così, con il loro reddito elevato, di un investimento finanziato in gran parte dalla collettività. Ora, lo studio condotto dall'UBS tende a confutare questa opinione.

A prima vista le statistiche relative ai redditi mostrano che esiste una correlazione positiva tra redditi e grado di istruzione. Tuttavia questa prima impressione è ingannatrice. Se è vero che i diplomati universitari raggiungono dei salari relativamente elevati, bisogna tener conto che essi cominciano ad esercitare un'attività lucrativa più tardi. Per poter confrontare in maniera corretta il rendimento della formazione, bisogna anche tener conto del reddito raggiunto nell'insieme della vita attiva, delle spese di formazione sostenute, del costo degli anni universitari trascorsi senza attività lucrativa, del rischio inerente al fatto di intraprendere degli studi, delle imposte progressive.

Ogni formazione è redditizia

Esistono delle differenze nette di reddito tra le persone che hanno una formazione, di qualsiasi livello essa sia, e quelle senza formazione. Le percentuali seguenti indicano in che proporzione le persone che hanno conseguito un diploma hanno un reddito più elevato rispetto a coloro che non

dispongono di nessuna formazione: certificato federale di capacità 18,5%; formazione terziaria non universitaria (per es. STS) 25%; maturità o diploma di una scuola di commercio 30,2%; maestria federale 33,80%; diploma universitario 33,78%. Appare così come le variazioni dei redditi tra le diverse formazioni siano relativamente deboli, e addirittura inesistenti tra i diplomi universitari e i diplomi non universitari a rendimento elevato.

Il rendimento relativamente debole delle spese accettate dalle persone per la formazione non sembra essere un fattore demotivante. L'aumento costante del numero di diplomi superiori tende a dimostrare che gli aspetti non finanziari della formazione rivestono un ruolo importante. L'autore dello studio conclude che le differenze tra i redditi in Svizzera non sono sufficientemente importanti per giustificare – da un punto di vista puramente finanziario – la scelta di una carriera universitaria. Una maggiore partecipazione al finanziamento dei propri studi sarebbe perciò giustificata solo se i relativi redditi fossero più elevati. D'altra parte il fatto che è nell'interesse generale che la popolazione nel suo insieme disponga di un alto livello di formazione per ora la causa del mantenimento del finanziamento pubblico del sistema educativo.

¹⁾Stefan C. Wolter, *La formation est-elle rentable?*, UBS.

Foto: Silvio Rusca



L'insuccesso scolastico Nuove prospettive sistemiche

L'insuccesso scolastico è da sempre un elemento presente nella «mente collettiva» degli operatori che lavorano all'interno del contesto scolastico o che gravitano attorno ad esso.

Molti esperti e studiosi si sono chinati per decenni su questa problematica cercando, e spesso trovando, delle strategie operative per aiutare l'allievo in difficoltà o con deficit.

Le ricerche effettuate sono però quasi sempre partite da un solo presupposto di base: è lo scolaro a trovarsi in difficoltà, ed è quindi al suo livello che bisogna trovare una soluzione per evitare o eliminare l'insuccesso scolastico.

Da alcuni anni, gli operatori sistemici hanno iniziato una riflessione più complessa e globale partendo dall'idea che non è possibile aiutare l'allievo preso nella morsa dell'insuccesso scolastico senza tener conto dei vari sistemi nei quali è inserito (famiglia, scuola, classe, compagni, ecc...) e delle interazioni e intersezioni tra questi sistemi o sotto-sistemi.

I coordinatori del libro *Echec scolaire*^{*)} hanno voluto raccogliere il parere di undici esperti sistemici su questo tema.

Ognuno di essi ha sviluppato le proprie idee partendo dall'ipotesi iniziale fornita dai curatori di questo libro attraverso la loro definizione dell'insuccesso scolastico: un calo momentaneo o cronico delle capacità dell'allievo nel processo d'apprendimento, calo definito dalla struttura scolastica e che presenta, ma non necessariamente, dei sintomi aggiunti.

Il libro è suddiviso in quattro parti: nella prima, H. Caglar e P. Caillé ci illustrano il loro lavoro svolto con il bambino e la sua famiglia.

Nella seconda, G. Lovey, M. Nanchen, G. Evequoz e P. Mc. Culloch presentano vari tipi d'intervento all'interno del contesto scolastico definito come sistema privilegiato sul quale agire.

Nella terza parte, G. Cespa, L. Onnis, J-A Malarewicz, Y. Rey lavorano sulle interazioni tra allievo, famiglia e scuola.

Infine nell'ultima parte troviamo un'interessante riflessione di M. Garbellini sulla costruzione sociale dell'insuccesso scolastico.

H. CAGLAR (psicanalista, terapeuta familiare, Professore presso l'Università di Montreal)

L'autrice ci presenta la sua tecnica d'intervento «sul doppio percorso commentato», fornendoci uno strumento di lavoro a uso multiplo.

In effetti lei usa questi due percorsi sia per dei fini diagnostici che per gli scopi terapeutici.

H. Caglar si chiede inizialmente quale sia la rappresentazione o il significato del sintomo scolastico. Partendo dal presupposto che si tratti di un segnale di disagio, in quale contesto esso si manifesta: scuola, famiglia, individuo?

Oppure è più corretto vederlo come una difficoltà che nasce dall'intersezione tra i vari contesti sopraccitati e non all'interno di ciascuno di essi?

Nel metodo che ci propone, la famiglia è un elemento attivo: essa partecipa alla costruzione di questo doppio percorso (familiare e scolastico) insieme all'operatore.

Ogni membro della famiglia nucleare, compresi i fratelli dell'allievo in difficoltà, concorre a delineare questi due percorsi, che sono preceduti dalla stesura del genogramma della famiglia e seguiti dai commenti di ogni membro.

La particolarità del metodo risiede innanzitutto nella redazione di un foglio sul quale vengono trascritti dati, avvenimenti scolastici e familiari significativi; in un secondo tempo i membri familiari hanno la possibilità di visualizzare quanto verbalizzato precedentemente.

Ciò permette una visione diacronica degli eventi, nuove connessioni tra gli stessi, creando così le premesse per la costruzione di nuovi significati.

Questo documento diventa una nuova mappa esplicativa familiare e viene presentato alla famiglia stessa, sotto forma d'ipotesi.

P. CAILLÉ' (psichiatra, terapeuta familiare, Norvegia)

P. Caillé, nel suo contributo, s'interroga e si sofferma sul gioco familiare in atto privilegiando come punto di osservazione il sistema familiare.

In particolare l'autore ha osservato che la perdita di autorità e del potere da parte dei genitori permette l'instaurarsi del conflitto tra fratelli.

In effetti le sue osservazioni cliniche basate sul lavoro con le coppie matrimoniali in crisi e bloccate nel loro gioco relazionale, gli hanno permesso di scoprire dei conflitti tra fratelli più o meno velati.

Caillé ci dice che il lavoro del terapeuta in questi contesti, consiste nello smascherare il gioco in atto e nell'analizzare come i fratelli utilizzano, uno contro l'altro, il potere «rubato» ai genitori grazie alla loro complicità silenziosa.

L'autore analizza poi le dinamiche proprie al sotto-sistema dei fratelli, partendo da concetti come quelli di fratelli, fratellanza e «fratitudo».

In particolare egli si sofferma sulle riflessioni di Carse (1988): il sotto-sistema dei fratelli è sano quando essi possono differenziarsi costruendo un «gioco all'infinito» che permetterà poi una separazione naturale tra di essi allorquando diventeranno adulti. Il gioco pericoloso è quello «finito» dove per forza di cose un fratello deve vincere e l'altro (gli altri) soccombere.

P. Caillé ci dice che, in questo secondo caso, il gioco può uscire dai confini del sistema familiare ed estendersi al contesto scolastico.

Diventa allora importante per l'operatore che interviene sull'insuccesso scolastico tener presente questa particolare dinamica relazionale tra fratelli, che secondo l'autore, non può essere separata dal conflitto della coppia genitoriale e/o matrimoniale.

LOVEY G. e M. NANCHEN (Psicologo-psicoterapeuta responsabile del Centro medico-pedagogico a Martigny) e (Psicologo-psicoterapeuta, direttore aggiunto al Servizio medico-pedagogico di Sierre).

Questi autori definiscono l'insuccesso scolastico come un processo transazionale all'interno di un ecosistema.

Essi differenziano l'insuccesso scolastico inteso come processo nel tempo, dalle difficoltà d'apprendimento anche gravi. Per loro l'insuccesso scolastico è il risultato dell'incontro

tra una fragilità e la pedagogia, in un preciso contesto, e secondo uno sviluppo diacronico.

Nella loro esperienza hanno osservato che nelle situazioni d'insuccesso scolastico, le energie dei vari operatori coinvolti vengono utilizzate dapprima per cercare la o le cause del problema e poi nel convincere gli altri dell'esattezza delle loro tesi.

Dal loro punto di vista queste preziose energie dovrebbero invece essere usate per cercare di risolvere il problema.

Lovey e Nanchen, davanti all'insuccesso scolastico, ci insegnano che non è necessario costruire un contesto terapeutico ed in particolare familiare, ma diventa fondamentale cercare di liberare le potenzialità non ancora utilizzate creandone i presupposti attraverso delle reali collaborazioni tra i vari partners: insegnanti, genitori, operatori.

L'operatore diventa il perno centrale di questo movimento, dettandone tempi e modi, ma avendo estremo rispetto di quanto successo e constatato prima del suo intervento.

Il metodo da loro proposto si basa su quattro tappe:

- Incontri regolari tra l'operatore e l'insegnante.
- Osservazione diretta delle dinamiche in classe.
- Riattivazione del bambino, prigioniero di un ruolo creatosi nel tempo, attraverso il dialogo diretto.
- Ingaggio dei genitori solo dopo aver stabilito una franca e positiva collaborazione tra operatore e insegnante.

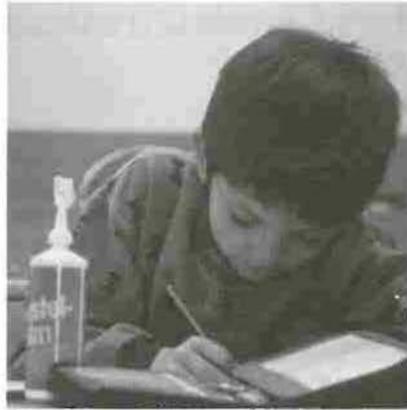
G. EVEQUOZ (Psicologo, direttore aggiunto al Servizio di orientamento di Ginevra)

Da sempre questo autore ha posto l'accento sul sistema classe, contesto poco studiato dagli operatori sistemici forse perché artificiale e comunque molto diverso dalla famiglia, che invece è un «contesto con storia».

Egli ha evidenziato come il sistema classe sia un contesto strutturato con una gerarchia a due livelli: quello dell'insegnante e quello degli allievi. Al suo interno si esprimono delle relazioni verticali (tra insegnante e allievi) e orizzontali (tra gli allievi stessi).

L'equilibrio di queste relazioni e il buon funzionamento del sistema implica che l'insegnante svolga la funzione di «pilota».

Quando l'allievo è in difficoltà e met-



te di conseguenza l'insegnante in difficoltà, quest'ultimo stenta a mantenere la funzione di «pilota della classe». Le attività della classe sono troppo centrate in funzione di questo allievo e fanno perdere al sistema-classe le sue potenzialità interne.

Aggiungerei personalmente che la coesione del gruppo viene a mancare, anche perché il sistema-classe si compone allora di due sotto-gruppi: quello dell'allievo in difficoltà e quello degli altri allievi.

G. Evequoz per studiare livelli verticali e orizzontali utilizza la video-camera: essa permette una maggiore «obiettività» nel catturare la complessità delle interazioni, ma soprattutto elimina, nel spiegarle a terzi, l'inevitabile lettura lineare-riduttiva di tali sequenze, se l'osservatore usasse solo i propri occhi.

Il film, visionato dapprima dall'insegnante, poi dallo stesso con l'operatore e infine dagli allievi insieme all'insegnante, permette al docente d'arricchire il suo punto di vista segnalandogli nuove sequenze che non aveva potuto cogliere ad occhio nudo.

La visione del filmato permette all'insegnante e ai suoi allievi di creare nuove strategie e dinamiche, eliminando l'isolamento dell'allievo in difficoltà.

L'operatore non dispensa quindi direttamente delle soluzioni che potrebbero essere vissute facilmente come squalifiche delle strategie usate precedentemente, ma attiva indirettamente attraverso la video-camera delle sinergie appartenenti al sistema stesso.

P. MC. CULLOCH (Psicologa, terapeuta familiare, formatrice all'ISF a Friburgo)

L'autrice pone subito l'accento sulla

necessità d'intervenire nel contesto scolastico se il problema emerge in quel sistema.

La *Mc. Culloch*, riprendendo un postulato già scoperto da altri autori e terapeuti sistemici, sottolinea che spesso il tentativo ripetitivo di soluzione di un problema diventa il problema stesso, creando un circolo vizioso: più il docente cerca di aiutare, più l'allievo si mette nella posizione di dover essere aiutato.

L'autrice insiste sulla necessità di lavorare sulle relazioni orizzontali partendo dall'ipotesi che l'allievo alle prese con l'insuccesso scolastico, mette molte energie per nascondere ai compagni la sua sofferenza e le sue difficoltà.

Il metodo che propone si basa sulla verbalizzazione ai compagni delle proprie difficoltà (fatta da lui o dall'insegnante) in modo da poter essere capito e a volte aiutato dai coetanei. I compagni potrebbero in effetti suggerirgli delle strategie già sperimentate per loro stessi.

La *Mc. Culloch* specifica che l'insegnamento deve assumere in questa metodologia un ruolo d'inquadramento e non di controllo, in quanto è necessario favorire l'autonomia, mentre il controllo spingerebbe piuttosto verso la dipendenza.

G. CESPÀ e L. ONNIS (psicologa, terapeuta familiare, formatrice presso il Centro studi di terapia fam. e relaz. Roma) e (psichiatra, terapeuta familiare, formatore presso il Centro studi di terapia fam. e relaz. Roma). Questi autori ci spiegano che spesso di fronte all'insuccesso scolastico il tempo è fermo al presente: il passato è troppo complesso e il futuro irrimediabilmente (negativamente) tracciato.

Non esistono più differenze e l'informazione tra i vari contesti non circola più.

Gli interlocutori (docenti e genitori) «delegano» all'altro la causa dei problemi e la loro soluzione.

In questa situazione, il sintomo del ragazzo sembra rispondere con coerenza alla situazione in atto, mantenendo lo status quo e impedendo pericolose deviazioni.

Cespa e Onnis pongono l'accento sull'importanza della posizione dell'ente segnalante: in un modo o nell'altro è sempre implicato.

Quanto all'intervento dell'operatore, coerentemente con le teorie della 2°

cibernetica (l'osservatore è direttamente implicato nel processo in atto che sta osservando), essi segnalano l'impossibilità che possa assumere una posizione neutrale.

Egli si pone inizialmente nel ruolo di «perturbatore» dei sistemi in presenza e in un secondo tempo in quello di aiuto nell'auto-organizzazione degli stessi.

J-A MALAREWICZ (Psichiatra, terapeuta familiare)

L'autore presenta l'esperienza terapeutica e scolastica di una clinica nei pressi di Parigi, dove vengono accolti dei liceali impossibilitati a seguire un percorso scolastico «normale».

Malarewicz vi ha introdotto poco a poco il modello sistemico-relazionale e, attraverso dei colloqui familiari (non terapie familiari), egli ha sviluppato delle tecniche d'intervento specifiche per aumentare l'autonomia di questi giovani dai loro genitori e vice-versa.

L'accento non è posto sull'intelligenza specifica dei singoli allievi, ma bensì sulle loro competenze relazionali.

Malarewicz ha osservato che spesso queste competenze sono utilizzate inconsciamente per non progredire, impedendo così una coevoluzione del giovane e dei membri della sua famiglia.

Questo ragazzo «usa» delle strategie estremamente potenti: la «posizione bassa», il creare delle difficoltà crescenti che complicano il quadro della situazione, il costruirsi una posizione relazionale di potere, ecc. . . .

Attraverso due esemplificazioni che riguardano un ragazzo psicotico e una ragazza anoressica, *Malarewicz* ci mostra come indurre la crisi permette di ridurre i tempi di ospedalizzazione, aumentando le possibilità di autonomia del giovane adolescente.

Y. REY (UFR di psicologia, Centro di formazione e ricerca di psicologia scolastica, Università di Grenoble). Quest'autrice ci illustra in modo chiaro l'importanza dell'approccio sistemico-relazionale come metodo d'intervento sull'ecosistema.

Rey ci rende attenti al pericolo che viene a crearsi quando si lavora sul singolo individuo e i suoi problemi: oltre all'etichetta di allievo in difficoltà si rischia di assegnargli indirettamente anche quella di malato.

L'approccio proposto non dà risposte rassicuranti, ma apre gli orizzonti po-

nendo in modo diverso e originale le «solite» domande emergenti a partire da una situazione di insuccesso scolastico.

Y. Rey è particolarmente attenta alle situazioni di rottura e di separazione disseminate nelle storie familiari, scolastiche e istituzionali dei giovani alle prese con l'insuccesso scolastico.

Attraverso due esempi, l'autrice ci illustra le sue modalità d'intervento sui vari livelli dell'ecosistema dell'allievo: familiare, scolastico e individuale.

Rey spiega l'importanza di rispettare gli spazi privati di ogni sistema, senza però creare delle barriere comunicative e di collaborazione tra i vari sistemi presi in considerazione.

M. GARBELLINI

L'autore ci insegna come un semplice insuccesso scolastico può trasformarsi, nel tempo, in una sindrome sistemica dell'insuccesso cumulato.

La sua analisi pone l'accento sulle regole sociali che contribuiscono all'insuccesso scolastico e creano un doppio ruolo contraddittorio all'insegnante: quello di partner educativo e quello di «certificatore».

Garbellini evidenzia come l'elemento centrale dell'insuccesso scolastico non sia rappresentato dal «non riuscire» a scuola, bensì dall'accumulo di sofferenza interna scaturito da questa situazione.

Da questa somma di sofferenza personale ma anche sociale, nasce poi spesso un'emarginazione sociale.

Attraverso la narrazione del percorso storico dell'insuccesso scolastico nella scuola in Italia, l'autore ci porta a considerare gli elementi cardine della sindrome citata.

L'insegnante già alle prese con il suo ruolo di guida pedagogica, si trova

anche nella necessità di dover certificare lo stato delle conoscenze dell'allievo in un momento evolutivo dello stesso che non corrisponde necessariamente al ritmo dei progressi dello scolaro.

Secondo *Garbellini* diventa allora importante separare due fasi: quella della valutazione del momento educativo-evolutivo, da quella della certificazione degli apprendimenti dispensati.

Gli insegnanti stessi sono però molto divisi in merito a questa proposta: se per alcuni questa distinzione sarebbe salutare, per altri vige il principio di dover usare delle «minacce» per evitare l'indisciplina o la non-motivazione scolastica.

Diventa importante anche la collaborazione tra insegnanti e psicologo, e l'analisi del momento specifico dove i primi segnalano problemi e insuccessi ai secondi.

Secondo *Garbellini*, seppure conscio che la sua proposta comporta un cambiamento di regole, questa collaborazione dovrebbe essere negoziata liberamente sia nella frequenza che nelle modalità degli incontri.

Concludendo l'autore specifica che l'insuccesso scolastico si presenta oggi come il risultato di una costruzione sociale. Diventa allora importante scoprirne i meccanismi per permettere ai «dirigenti» scolastici di modificare alcune regole che contribuiscono ad alimentarlo.

Concludendo a mia volta, spero essere riuscito a suscitare la curiosità di operatori e insegnanti desiderosi di conoscere delle nuove «letture» possibili dell'insuccesso scolastico.

La lettura sistemica della complessità del mondo-scuola sta portando i suoi primi frutti anche sul nostro territorio: diventa allora importante trovare nuove persone disposte a riflettere in questi termini per migliorare le relazioni, i vissuti e le condizioni che favoriscono gli apprendimenti al suo interno.

Pierre Kahn
Psicologo FSP



¹⁾ *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*, Coordonné par F. Blanchard, E. Casagrande e P. Mc. Culloch.

Quando il libro di testo è veramente uno strumento efficace

Uno dei problemi di fondo della scuola attuale è quello di motivare i giovani allo studio. Troppo spesso, infatti, alla base dell'insuccesso scolastico si può individuare un rifiuto psicologico dell'allievo nei confronti della scuola.

Il problema non è purtroppo di facile soluzione. Chi propone di rendere la scuola più «leggera» in realtà dimentica i fini educativi e formativi della stessa: il processo di apprendimento, per approdare a risultati concreti, non può essere «leggero». Un tempo certi aspetti erano meno avvertiti: chi si chiedeva «perché» doveva studiare certe cose o «perché» doveva studiarle in un certo modo? Oggi i tempi sono cambiati e non solo in senso negativo, come da più parti ci si lamenta. Era doveroso che la scuola iniziasse un processo di revisione che le consentisse di mettersi maggiormente al passo coi tempi. Era necessario, insomma, che il divario scuola-società si andasse progressivamente attenuando. Le linee essenziali secondo le quali impostare una didattica più aggiornata possono essere fissate in pochi punti programmatici:

- 1) collegamento delle tematiche didattiche con l'attualità;
- 2) maggiore fruibilità del libro di testo, riducendone l'apparato teorico agli aspetti essenziali e semplificandone il linguaggio;
- 3) disponibilità e apertura della didattica ad accogliere l'apporto di altre discipline;
- 4) elevazione del livello qualitativo dell'insegnamento.

Che spazio occupa in questa prospettiva il libro di testo? Indubbiamente uno spazio importante, a condizione che non si ponga come sostitutivo del lavoro del docente, ma solo come un valido strumento a sua disposizione e a patto che sia rispondente ai criteri testè esposti. La rispondenza ai criteri di attualizzazione, fruibilità, interdisciplinarietà e approfondimento enunciati appare in realtà più facilmente perseguibile nell'ambito delle discipline umanistiche, mentre tale processo incontra maggiori difficoltà nell'area scientifica. Specie nella matematica, la presunta aridità della materia e una relativa «meccanicità» sembravano, almeno fino a qualche tempo fa, caratteristiche negative purtroppo ineliminabili. È pro-

prio così? A sfogliare certi testi editi di recente parrebbe di no. La matematica può e deve essere la scienza dei numeri, in cui l'aspetto concettuale deve prevalere su quello meramente operativo.

Vediamo, in concreto, come tale processo sia stato realizzato nella strutturazione del testo «DIMENSIONE MATEMATICA»¹⁾, cui questa breve nota è indirizzata.

Una prima analisi anche non approfondita ci consente immediatamente di rilevare un rapporto parole-numeri abbastanza insolito: le prime prevalgono di gran lunga sui secondi. Cosa significa? Semplicemente (si fa per dire) l'aver privilegiato i concetti e le spiegazioni rispetto alle formule e agli esercizi. Un altro aspetto che balza immediatamente agli occhi è la ricchezza dei grafici e dei disegni: ciò significa l'aver utilizzato il linguaggio visivo a supporto del testo scritto e a commento e spiegazione dei concetti. Già queste due prerogative rendono il testo in questione «simpativo» al lettore. Proviamo a leggerlo! Il linguaggio è piano e accessibile, le spiegazioni chiare, il discorso si sviluppa secondo una logica di graduale progressione, senza salti o strappi troppo bruschi. Gli esempi sono i più disparati e apparentemente lontani dal mondo dei numeri, ma tutti accomunati da un uni-

co denominatore: sono legati alla realtà in cui vive un ragazzo dagli 11 ai 14 anni, cui il testo stesso è destinato (dialoghi tra coetanei, gare sportive, mondo degli animali, problemi della vita di tutti i giorni, viaggi, curiosità, ecc.).

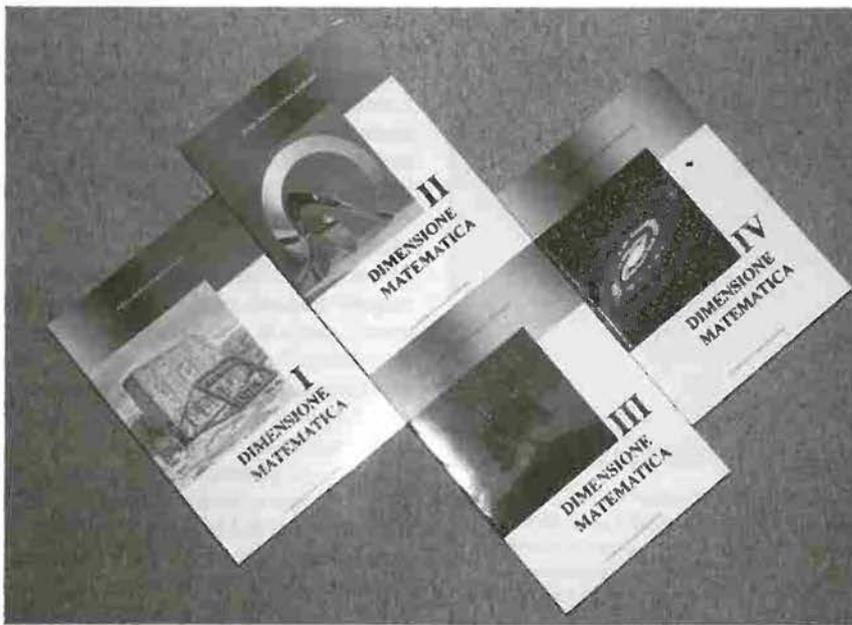
Tutto questo, si obietterà, rende sicuramente il libro di piacevole lettura, ma qual è il suo spessore scientifico? Anche su questo punto va espresso un giudizio ampiamente positivo. Il testo non solo rispetta (se non addirittura supera) gli standard abituali di questo livello di studi, ma possiede una qualità che raramente è dato rilevare in altri: è straordinariamente stimolante per l'allievo, che viene attratto e incuriosito nella ricerca delle soluzioni agli arguti quesiti proposti. Non è quindi soltanto un manuale di apprendimento ma una fonte inesauribile di «perché», rispondendo ai quali il discente, quasi senza avvedersene, assimila, o meglio fa propria, una consistente quantità di concetti e di procedimenti. Insomma, per esprimerci in parole semplici, l'allievo impara divertendosi.

Se si parla del libro di testo come di un sussidio all'attività del docente e non come di un sostituto del docente, si deve guardare a «DIMENSIONE MATEMATICA» come ad uno strumento efficace, al servizio di chi insegna e di chi impara.

Filippo Di Venti

¹⁾ G. Arrigo, C. Beretta, A. Bertolotti, R. Botani, A. Frapolli, M. Gerber, C. Ghielmetti, R. Poletti, *Dimensione matematica*, 4 voll., Ediz. G. Casagrande, Lugano, 1991/1995.

Foto: Silvio Rusca



Cent'anni di scuola

Un libro pubblicato per ricordare il centenario della Federazione Docenti Ticinesi

Nell'ambito dei festeggiamenti indetti per il suo centesimo annuale, la **Federazione Docenti Ticinesi** ha pubblicato un corposo volume commemorativo dal titolo «Cent'anni di scuola», dedicandolo a Domenico Robbiani, che della «Federazione» fu segretario, amministratore e infine «emerito presidente», prossimo anche lui a festeggiare il centesimo anniversario.

La prima impressione che desta un esame anche sommario del libro è legata all'inesorabile scorrere delle stagioni, al succedersi degli eventi, a figure di uomini che hanno lasciato un segno, piccolo o grande, della loro presenza nella vita del Paese. Questa impressione del «reo tempo» che fugge con le tormente delle cure di tanta gente scomparsa nasce anche dal fatto che il libro parte da lontano, risalendo all'istituzione delle scuole capellaniche del 600 e del seminario

minore di Pollegio, del 1622. Ma si tratta solo di una premessa perché poi i due autori del primo capitolo passano subito all'Ottocento con Vincenzo Dalberti che nel 1804 promulga la prima legge sull'istruzione inerente alla scuola elementare. Un buon avvio del motore per l'abate di Olivone che il 24 maggio 1803 s'era messo alla guida dell'antico consorzio di baliaggi assunto alla dignità di Stato e di Cantone sovrano. Ma occorre anche dire che «le leggi son ...» con quel che segue. Tant'è che toccò a Stefano Franscini creare la scuola quasi dal nulla, provvedendo innanzitutto alla scuola popolare sulla quale venne costruito il resto dell'edificio scolastico nei suoi diversi ordini, poi completato da altri.

Non è ovviamente nostra intenzione dare qui un'idea esaustiva dei contenuti del volume che ripercorre sul filo degli anni il faticoso ma costante progredire della scuola ticinese, ma anche le vicissitudini, le inevitabili discordanze sull'impostazione delle istituzioni scolastiche e sul modo d'intendere l'insegnamento. Dissidi che si sono tradotti non di rado in aperto e duro confronto, conseguenza indubbia delle alterne vicende politiche che hanno contraddistinto un'età burrascosa quale fu l'Ottocento ticinese, che vide alla direzione del Dipartimento della pubblica educazione, istituito nel 1855, dapprima i liberali fino al 1877, poi i liberal-conservatori fino al 1893, e infine, per restare a cavallo dei due secoli, Rinaldo Simen, liberale-radicalista, dal 1893 al 1905.

Un secolo, l'Ottocento ticinese, che troppo spesso giudichiamo severamente per via delle note trasmodanze. «Ma più lo si scruta - disse a Bodio Giuseppe Martinola il 6 ottobre 1957 - più si rivela un secolo gagliardamente vivo. Bisogna dirlo - aggiunse - i partiti, dall'una all'altra parte, espressero uomini di valore e tutti solleciti del bene pubblico».

Qualcuno, pensando alla «Federazione Docenti Ticinesi» di oggi, si stupirà ammirando nel libro la foto-

FEDERAZIONE DOCENTI TICINESI

CENT'ANNI DI SCUOLA



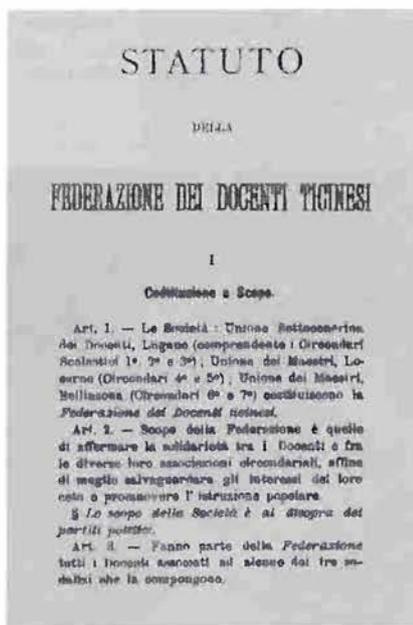
Contributi alla storia della scuola ticinese pubblicati in occasione del centenario della FDT

ARMANDO DADÒ EDITORE

grafia a tutta pagina del liberale-radicalista Rinaldo Simen, che fu padrino all'inaugurazione del vessillo dell'associazione il 9 maggio 1897. Ma non c'è da stupirsi perché agli inizi, come del resto sottintendeva il nome, la «Federazione» avrebbe nelle intenzioni dovuto riunire tutti i docenti ticinesi, tant'è che l'art. 2 dello statuto dichiarava esplicitamente che «lo scopo della società è al disopra dei partiti politici». E, sebbene la maggioranza dei soci fosse di fede cattolica (sulla bandiera era scritto «Fede, scienza e lavoro»), non si mancava di affermare che la neo-costituita associazione intendeva «mantenersi estranea a ogni manifestazione politica o religiosa».

Il 10 gennaio 1896 appare il primo numero della rivista «Risveglio» e viene in seguito affacciata l'idea di una fusione della stessa con «L'educatore della Svizzera italiana», organo della «Società Demopedeutica» fondata da Stefano Franscini. Ma è un'idea che incontrerà opposizioni, prima fra tutte quella del presidente e redattore Angelo Riva. La fusione, egli afferma, «nasconde l'adesione a principi più neutri». E si può ben capire questa sua perplessità, appena si pensi che di lì a poco, dopo un breve periodo di insegnamento, Angelo Riva sarà ordinato sacerdote.

Uno dei capitoli del libro si intitola «Si prepara un cambiamento» ed è seguito da un altro ancor più significativo: «Una unione impossibile». Ma quali le ragioni della crisi? Oltre a quelle che diremmo «strutturali»,



L'inizio dei primi statuti della FDT, stampati dalla tipografia eredi Fabrizio Traversa. Essi sono stati approvati nella riunione generale di Bellinzona il 17 novembre 1895 e firmati dal presidente Angelo Riva e dal segretario Pierino Laghi.

relative al mantenimento o meno delle «Unioni regionali», ce ne sono altre ben più profonde che fanno seguito, ancora, alle vicende politiche.

Il 10 agosto 1902, Pietro Ferrari, succeduto ad Angelo Riva, presenta le dimissioni (che vengono respinte) da presidente della «Federazione», per assumere le funzioni di segretario del Partito conservatore, è eletto in Gran Consiglio in rappresentanza di quel partito, ma mantiene la presidenza fino al 1903 e la redazione del «Risveglio» fino al 1908. È il primo atto della vera e propria crisi che porta alla nascita, nel 1903, di una nuova società, «La Scuola», la quale, con evidente eufemismo, si chiamerà agli inizi «Società dei maestri ticinesi».

Nel 1905, a Rinaldo Simen succede in Consiglio di Stato Evaristo Garbani Nerini «intransigente sulla laicità dell'insegnamento e sulla vita delle scuole private». Da questo momento il solco fra le due associazioni si allarga e la «Federazione», privilegiata dai docenti cattolici, mantiene contatti sempre più stretti con il Partito conservatore-cattolico. Il nuovo orientamento si traduce, il 1° agosto 1909, nel mutamento dello statuto della «Federazione Docenti Ticinesi» il quale, all'art. 2 recita: «Essa ha per iscopo: a) il mantenimento dell'indirizzo religioso e la difesa del privato insegnamento».

Sarà questo il cemento che, unitamente agli altri propositi inerenti alla promozione della scuola e alla difesa degli interessi economici dei docenti, consentirà alla «Federazione» di mantenere la propria unità e di superare momenti anche difficili. Un cemento d'altra natura mantenne solida, viva e gagliarda anche la società parallela, «La Scuola», alla quale tuttavia in questi ultimi anni sono mancati i costruttori capaci di usarlo.

Ci siamo limitati, sfrondando impietosamente le pagine del libro, a evidenziare momenti e circostanze che hanno contrassegnato la nascita della «Federazione Docenti Ticinesi». Il seguito è una diffusa e puntuale cronistoria dell'attività centenaria. Inutile dire che i relatori, tutti uomini (e donne) di scuola, hanno posto in risalto soprattutto l'operato dei rappresentanti della «Federazione» sia nell'ambito strettamente scolastico, sia in quello politico o negli organismi creati negli anni in collaborazione con le altre associazioni magistrali. Una cronaca a volte puntigliosa e minuta. Ci sembra del resto scontato e

anche giusto che ciò avvenga in una pubblicazione commemorativa.

Si avverte tuttavia nei diversi capitoli, specie in quello relativo ai rapporti con le altre associazioni, un encomiabile sforzo di oggettività, come laddove si accenna al comune lavoro svolto dalle stesse nell'ambito del Fronte Unico dei dipendenti statali e dei docenti, nel Comitato delle Associazioni Magistrali (CAM) e nel Comitato di Lavoro delle medesime

(CLAM); oppure nelle pagine riservate all'istituzione della Scuola media, dove si legge che il memoriale elaborato nel 1964 dalla vecchia antagonista «La Scuola», all'intenzione del Consiglio di Stato, «raccolge parecchi consensi anche al di fuori dell'associazione stessa».

Il libro, stampato dall'Editore Armando Dadò, Locarno, è anche corredato di preziosi documenti e di belle fotografie.

La formazione a distanza

Presso la prestigiosa casa editrice Peter Lang, Editions scientifiques européennes, Berna è apparso il testo «La formazione a distanza» curato da Sandra Johnson e Dieter Schürch.

Si tratta di una raccolta ragionata dei contributi offerti all'attenzione dei ticinesi durante un convegno tenutosi nell'autunno 1994 al Monte Verità e organizzato dalla Sezione di lingua italiana dell'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale con la collaborazione dell'Ufficio degli studi universitari.

In quattro capitoli, «Principi, riflessioni e sviluppi», «La formazione e la riqualificazione degli adulti», «La formazione aziendale» e «Esperienze circoscritte», si cerca di fare il punto alla situazione e dare stimoli a nuove iniziative.

Infatti la formazione a distanza si sta sempre più imponendo per i suoi aspetti originali e positivi e non solo come forma povera, come surrogato della formazione tradizionale che esige il vincolo della presenza fisica nello stesso tempo e nello stesso luogo di docenti e allievi.

La formazione a distanza insomma come forma di «apprendimento liberato», dove il soggetto che impara può gestire con il massimo di autonomia il ritmo, il tempo, il luogo e il modo del suo apprendimento.

Le nuove tecnologie danno evidentemente un potente supporto a questa evoluzione che va tuttavia interrogata principalmente nei suoi aspetti pedagogici e sociologici, senza lasciarsi abbagliare dagli ultimi ritrovati della tecnica multimediale.

Un testo interessante, ricco di stimoli anche relativi alla realtà di casa nostra: dopo il Convegno del Monte Verità dell'autunno 1994 va segnalato il progetto pilota della Sezione di lin-

gua italiana dell'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale di sperimentare un modello di insegnamento a distanza per i docenti della Valle di Poschiavo, valle separata geograficamente ma parte integrante della Svizzera italiana.

Inoltre, in collaborazione con il Centro di Briga, alcuni docenti ticinesi hanno pure partecipato a un corso a distanza organizzato dall'Università di Québec per gestire forme di insegnamento a distanza.

Una lettura stimolante, proprio per un Cantone periferico dove l'insegnamento aperto o a distanza può essere un'occasione unica di ridisegnare i rapporti tra centro e periferia.

Mauro Martinoni



«Le radici ostinate» di Fernando Grignola

Il bel volume, uscito dalle edizioni Armando Daddò¹⁾, vien definito dall'autore stesso «non un'antologia critica», ma uno «strumento di consultazione e di divulgazione». Perché un'antologia sia «critica», precisa egli infatti, dovrebbe «analizzare criticamente autori e testi proposti; comprovare giudizi letterari emessi». Si sa che il termine «antologia», derivato dal greco, significa etimologicamente «scelta di fiori» e quindi per metafora, scelta o raccolta di varie composizioni, in prosa e/o in poesia, di un solo autore o di più autori. I criteri della scelta sono, in genere, svariati, secondo la materia trattata e in dipendenza della preparazione culturale, del gusto e delle capacità critiche del metaforico giardiniere che «sceglie i fiori». Pubblicare oggi, da noi e altrove, un'antologia non è mai un'impresa incoraggiante. Ne abbiamo avuto esempi significativi e troppo noti per ricordarli qui. Ma si trattava sempre di raccolte di prose e/o poesie in lingua italiana.

L'opera del Grignola, invece, è la prima, chiamiamola pure «antologia», che si occupa di autori e di produzioni in uno dei dialetti della Svizzera italiana. Quindi il suo primo pregio è proprio la novità, ciò che può scusare anche qualche inevitabile pecca. Originale è pure il titolo, oltre che significativo. Infatti, con «Le radici ostinate», l'antologista palesa chiaramente la sua predilezione: quella di poeta (in dialetto e in lingua). Le radici sono appunto quelle del dialetto, qualsiasi dialetto, come espressione delle origini della nostra cultura e civiltà contadina.

In dialetto di Agno egli aveva già pubblicato nel '65 «Ur fiadaa dra megent», nel '70 «La sonada senza nom». In lingua, invece, erano usciti già tre volumetti. L'ultimo, del '75, «Uomini e colline» ebbi io stesso il piacere di presentarlo al «Circolo artistico-culturale» di Como. Negli anni seguenti l'attività di Grignola dovette divenire frenetica. Alle nuove pubblicazioni di poesie (tra cui «La mamm granda da tücc») si aggiunse il suo impegno alla RSI come responsabile del Teatro popolare dialettale, in sostituzione di Sergio Maspoli. Inoltre si ac-

corgerà anche lui quanto tempo e quante energie ci vogliono per condurre ricerche di carattere biobibliografico: quelle per i 65 autori presentati nel nuovo volume, per le introduzioni alle due parti in cui gli autori sono suddivisi (17 per l'800 e 48 per il '900) e per gli indici finali. Lo stress accumulato in un lavoro tanto impegnativo non poteva non avere ripercussioni anche sul suo stato di salute, costringendolo a interrompere le ricerche a più riprese. Si capisce così l'intervento di altre mani per portare a termine l'impresa, che rischiava di rimanere incompiuta (cfr. *Ringraziamenti* a p.13).

I criteri di fondo sono però rimasti invariati: nessuna pretesa di esaustività circa i poeti minori del passato e la documentazione di quelli citati; omissione delle bosinate e della satira politica locale; nomi di autori che hanno pubblicato almeno una consistente raccolta (e non solo su giornali e periodici) e presentati in ordine alfabetico senza giudizi di gerarchia. Non è un volume dedicato solo agli specialisti (ai quali però può essere utile come fonte d'informazioni che non si trovano raccolte altrove), ma anche ai lettori comuni e agli allievi di scuola media. Non è neppure un manuale per «studiare» il dialetto, come qualche decennio fa si sarebbe voluto fare con lo «Schwitzerdütsch» fin dalle prime classi. Il libro di Grignola, resta un valido sussidio didattico per i docenti che vogliono far capire ai ragazzi d'oggi la varietà e la ricchezza delle parlate dialettali che furono il più antico mezzo di comunicazione legato al folclore popolare del nostro piccolo mondo. Un mezzo, tuttavia, che si è sempre più impoverito e divenuto oggetto sia di ricerche filologiche da parte di specialisti (cfr. l'ormai secolare «Vocabolario» o l'annunciato e più modesto «Lessico» dei dialetti della Svizzera italiana), sia di produzioni più o meno poetiche da parte di autori (non sempre poeti) che, invece dell'italiano, preferiscono usare il dialetto locale.

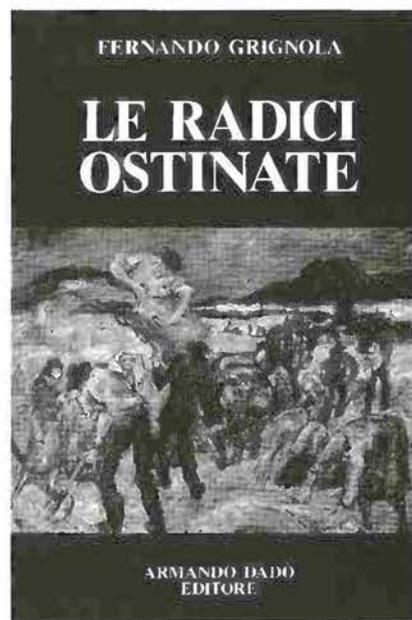
Comunque il volume di Grignola non è né un «Vocabolario» né un «Lessico». A guardar bene, neppure la definizione di «Antologia» gli è del tutto

appropriata, perché in realtà esso assume anche l'aspetto di «Dizionario» (cfr. il «Dizionario delle letterature svizzere», Ed. Daddò, Locarno 1991). L'elemento, che nel libro «Le radici ostinate» accomuna il carattere di «Dizionario» a quello di «Antologia» è la scelta e la pubblicazione di «un testo» che segue la scheda biobibliografica di ciascun autore, testo riprodotto prima in dialetto e poi in versione italiana.

Si può discutere su una restrizione così drastica a un solo testo (che può anche ridursi a poche righe) e che, malgrado l'oculata scelta di Grignola, non sempre è vera poesia, non sempre offre il meglio di ogni «poeta» e neppure riesce a far risaltare le principali caratteristiche di un dialetto rispetto ad altri. Per di più non di tutti è citata la provenienza precisa. Comunque, a parte questi ed altri piccoli appunti che si possono trovare approfondendo l'analisi, ai pregi dell'opera già messi in risalto, si deve aggiungere, a nostro avviso, il tentativo di ricercare con l'«ostinazione» di chi al dialetto ha dedicato la vita, gli elementi storico-letterari fondamentali, per dimostrare l'importanza, negli ultimi due secoli, della poesia dialettale nella Svizzera italiana, considerata non un ramo secco e povero, ma vivo e vivificante della letteratura in lingua.

Fernando Zappa

¹⁾ Fernando Grignola, *Le radici ostinate*. Poeti dialettali della Svizzera italiana. Prefazione di Flavio Cotti. A. Daddò editore, Locarno, 1995.



In viaggio verso Berna

ch 91^{*)} è il terzo romanzo di Alberti che è stato pubblicato, ma a differenza di *La Famiglia di Beatrice* e *Via Sant'Antonio* non fa parte della trilogia dedicata a Locarno. Pur non essendo ambientato nella cittadina, essa costituisce il punto di partenza del viaggio che il protagonista compie verso la capitale della Confederazione nel giugno 1991 su incarico del sindaco, alla ricerca di un misterioso e prezioso quadro sottratto dalla casa comunale di Soladino da un ministro mentre era in visita ufficiale. Il superamento della dimensione locale e cantonale che caratterizzava i primi due romanzi si ritrova nel titolo stesso del romanzo, che allude al Settecentesimo della Confederazione. In contrasto con quello che avrebbe dovuto essere un anniversario celebrato in un clima festoso e commemorativo, Berna appare in preda ad un'agitazione distruttiva che non lascia intravedere nessuno sbocco positivo. *ch 91* è volutamente più pessimista e provocante dei suoi predecessori poiché si propone di risvegliare quelle che l'autore considera «coscienze assopite»; Alberti ritiene che ci si stia adagiando troppo e che manchi un vero spirito critico, e noi aggiungeremmo, una vera opposizione costruttiva.

Il funzionario Acca Ti, burocrate anche nel nome e servo del potere fino al punto di farsi accusare ingiustamente per non rivelare il nome di chi lo invia a Berna, e che non ha mai letto una lettera per intero, si lascia stranamente tentare da una missiva trovata per strada. La consegna alla destinataria, un'anziana paralizzata, dopo averla letta. Questa gli chiede di accompagnarla a Berna ed egli accetta dato che deve proprio andarci per recuperare il quadro. L'invito colpisce il lettore per la sua inverosimilità, così come il fatto che Acca Ti accetti senza esitare la proposta di una sconosciuta che si vanta di avere le conoscenze giuste per facilitargli l'approccio al Ministro. Giunti a Berna, la Signora Maier che sembrava dipendere totalmente dalla buona volontà del prossimo, non solo abbandona Acca Ti alla stazione, ma si rivela essere una sfruttatrice di povere ragazze costrette a prostituirsi. Parlando con alcune di esse, Acca Ti si rende finalmente conto della sua troppa ingenuità e di dover es-

sere più prudente. Da questo momento incontrerà soprattutto degli emarginati che lo aiuteranno a capire quanto la società svizzera è basata sui soldi e l'indifferenza (frammista a supponenza) nei confronti di chi soffre e non è un vile servitore del potere. Paradossalmente è proprio una prostituta che gli fa notare che il potere corrompe e dice «Ma se tu non hai potere, le possibilità sono infinite, allora sei veramente un uomo, perché sai quanto c'è di buono e di cattivo, d'interessato e di generoso in ogni azione che tu compi».

Tranne la Signora Maier, tutte le figure femminili del romanzo sono sfruttate in qualche modo o si trovano a condurre un'esistenza ai margini della società; per la prima volta traspare una simpatia dell'autore nei loro confronti. L'unica donna che potrebbe offrire un barlume di speranza è la figlia del dottor Nieder, che però si ritrova con un figlio malato di Aids. Dopo lo sterminio dei piccioni in *Via Sant'Antonio*, ecco una malattia che

è uno sterminio «naturale», meno «difficile» da realizzare ma molto più spietato. Anche il linguaggio usato dall'autore è talvolta altrettanto feroce e spietato; si veda ad esempio «che la Confederazione Elvetica era il paradiso dei potenti, anzi che era il letamaio dei potenti, perché le suppurazioni e le defecazioni di tutti i potenti della terra...».

Il romanzo è avvicinato in quanto è strutturato come un giallo (Acca Ti viene «invitato» a compiere certe azioni da elementi misteriosi, come la lettera trovata per caso a Locarno o le fotografie posate sul suo cammino a Berna) ma in taluni punti diventa un po' pesante a causa delle numerose ripetizioni concatenate. Anche l'atmosfera è un po' troppo opprimente, specialmente nelle descrizioni della vita al vecchio maneggio. Rimane il fatto che *ch 91* fornisce al lettore parecchi spunti di riflessione, e così facendo raggiunge lo scopo che Alberti si era prefissato.

Franca Pellegrini

^{*)} Arnaldo Alberti, *ch 91*, Edizioni L'affranchi, Salorino, 1994.

Donne oggi

Valori femminili e valori maschili nella società

In varie università si stanno sviluppando i «gender studies», cioè gli studi che si occupano del modo sessuale – genere maschile e genere femminile – di percepire il mondo, di fare ricerca scientifica, di impostare una carriera, di fare politica, ecc.

Da un punto di vista pedagogico si può parlare di un altro accento posto sulla differenziazione: in particolare rendendosi conto che i processi di maturazione, gli stili di apprendimento, gli interessi possono essere molto differenziati tra l'allievo e l'allieva, considerati nel loro significato astratto di categorie sociologiche.

In Ticino si è potuto avere una eco di queste evoluzioni con l'iniziativa dell'associazione *Dialogare* che ha organizzato, in collaborazione con l'Università di Ginevra e la Consulente del Consiglio di Stato per la condizione femminile, un corso postuniversitario suddiviso in tre cicli «Donne, lavoro, parità», «Donne, famiglia, politica» e «Donne, ambiente, qualità di vita».

Sono tempestivamente apparsi gli atti curati da Franca Cleis, Anne-Lise Head-König, Osvalda Varini Ferrari nelle Edizioni Casagrande Bellinzona, 1995.

Di fronte alle proposte – e alle sperimentazioni già in atto – di ricreare classi maschili e classi femminili, proprio per meglio adeguarsi ai differenti stili di apprendimento, la problematica affrontata in «*Donne oggi*» può essere rilevante per la riflessione pedagogica: l'allievo con memoria visiva e quello con memoria uditiva, quello brillante e quello lento, il maschio e la femmina, l'italofono e l'alloglotto presentano sicuramente modalità di apprendimento differenti. Su questa tranquilla constatazione deve costruirsi la risposta pedagogica: fino a che punto l'eterogeneità naturale della classe diventa fattore di arricchimento reciproco e quando diventa ostacolo. Un tema di sempre che i «gender studies» possono arricchire di nuovi stimoli.

Mauro Martinoni

Corsi di perfezionamento pedagogico

La Società svizzera di perfezionamento pedagogico (SSPP) comunica che i Corsi di perfezionamento pedagogico si svolgeranno dall'8 al 26 luglio 1996 nel Canton Svitto.

Per ottenere il programma dettagliato e ulteriori informazioni rivolgersi al: Segretariato SSPP, Bennwilerstrasse 6, 4434 Hölstein, telefono 061/951.23.33.

Giovani in azione per un suolo libero

Eroso, inquinato, cementificato, asfaltato, il suolo svizzero è sempre meno in grado di assolvere alle sue molteplici funzioni: filtro d'acqua, fonte di nutrimento, spazio vitale per vegetali e animali. Nel nostro paese, ogni anno viene cementificata una superficie pari alla metà del lago Ceresio. Alcune volte ciò è indispensabile, altre invece superfluo.

Nel vostro cortile scolastico l'asfalto è proprio necessario o potrebbe essere sostituito da ghiaia, prato e alberi? Il WWF invita i giovani ad agire per un suolo libero partecipando al concorso «Spaccamento». Il primo compito è quello di trovare un'area nella zona, che potrebbe essere liberata (dimensione a vostra scelta), poi, dopo averne parlato col proprietario, si procederà a togliere il cemento o l'asfalto per dar spazio al verde e alla

vostra fantasia. Tutte le informazioni per partecipare al concorso sono contenute nella rivista «Spaccamento» che può essere richiesta al WWF Svizzera, Via S. Bernardino 2, 6500 Bellinzona, tel. 091/820.60.00.

Borse di ricerca riguardanti la botanica, la zoologia e le scienze delle terre

Il Dipartimento dell'istruzione e della cultura informa che l'Accademia svizzera di scienze naturali mette a concorso borse di ricerca destinate a naturalisti svizzeri o residenti per lavoro in Svizzera interessati a intraprendere un viaggio scientifico all'estero durante l'anno 1997.

Il bando di concorso è ottenibile presso il Dr. R. Schmid, Institut für Mineralogie und Petrographie, ETH-Zentrum, 8092 Zurigo, tel. 01/632.37.91, al quale devono essere indirizzate le domande d'iscrizione entro il 28 ottobre 1996.

Il servizio conferenze del DFAE propone nuove tematiche

Il servizio conferenze del Dipartimento federale degli affari esteri (DFAE) propone un nuovo programma. Tra le nuove tematiche proposte, figurano le seguenti: «Presidenza della Svizzera all'OSCE: una nuova sfida» e «La Svizzera ha una strategia di politica estera?».

A richiesta di organizzazioni, istituzioni, associazioni, scuole interessate, le collaboratrici e i collaboratori del DFAE organizzano conferenze e tavole rotonde sulle possibilità e le sfide per la Svizzera in politica estera, nonché sulle attività del DFAE. Le conferenze sono in francese o in tedesco; una decina di tematiche sono attualmente disponibili in italiano. Il servizio conferenze del DFAE è gratuito.

La lista delle conferenze corredata anche da un tagliando per le richieste può essere ottenuta presso il Dipartimento federale degli affari esteri, Servizio conferenze, Anne-Lise Favre, Palazzo federale ovest, 3003 Berna (tel. 031/322.35.80 oppure 031/322.31.53).

Nuova Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare

(Continuazione da pagina 2)

Tale attenzione va oltre l'aspetto numerico, è data infatti la possibilità di introdurre una nuova figura, quella del docente d'appoggio (non sussidiato dal Cantone):

«Nelle sezioni di scuola elementare con tre o più classi o in altri casi particolari, il Municipio ha la facoltà, previa autorizzazione del Dipartimento, di assumere per tutto o parte dell'anno scolastico un docente di appoggio a orario parziale che coadiuvi il docente titolare tenendo eventualmente anche le lezioni di materie speciali.» (art. 25 L SI/SE).

Il testo di legge, coerente con l'importanza attribuita alla continuità tra scuola dell'infanzia e scuola elementare, pur non modificando l'orario settimanale di 26 ore e 10 minuti, prevede per i primi mesi un inizio dilazionato delle lezioni in prima elementare, principio che sarà precisato nel Regolamento di applicazione.

In conclusione una legge che riconferma l'organizzazione scolastica attuale, vista però nel moderno quadro della Legge della scuola del 1990. Una legge che riafferma il principio della corresponsabilità tra Cantone e comuni nella gestione dei due settori scolastici.

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
telefono 091 804 34 55
fax 091 804 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti grafiche Salvioni SA
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 20.-
fr. 3.-

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