

Periodico della Divisione scuola Anno XXV - Serie III Giugno 1996

208

Lo scatto dell'orso tra i paletti, di Augusto Colom-

Rassegna delle innovazioni che la Confederazione ha di recente introdotto, o sta attualmente elaborando, al fine di rivalutare i cicli di studio dell'ambito professionale e renderne riconosciuti i titoli a livello europeo.

Ripensare Pestalozzi per la scuola di oggi, di Martino Beltrani

Rievocazione della figura e dell'opera del famoso pedagogista svizzero a 250 anni dalla nascita, con attenzione particolare posta sul «metodo elementare» e sulla necessità di un'educazione equilibrata.

Romancio, tedesco e italiano nella Scuola comunale di Samedan (Alta Engadina) - livelli e forme del plurilinguismo in allievi di I elementare, di Christoph Flügel

Viene illustrato il progetto che prenderà avvio con l'anno scolastico 1996/97 nella Scuola comunale di Samedan: un insegnamento bilingue con lezioni impartite in lingua romancia ed altre in lingua tedesca.

Inserto CICR, a cura di Sylva Nova

Nei quattro contributi della Croce Rossa si dà risalto:

- alle Sfide umanitarie che sempre più impegnano l'organismo internazionale ai nostri giorni;
- all'urgenza di provvedere ad un esteso e perentorio Stop alle mine antiuomo;
- alle condizioni richieste ai candidati che desiderano andare In missione per il CICR;
- ad alcuni dati statistici del CICR in azione sul terreno.

Il nascondino e la storia di Matteo: produrre e revisionare testi al computer, di Francesca Antonini e Kathya Tamagni Bernasconi

Si espongono i risultati di una ricerca svolta fra ragazzi di IV elementare, durata tre anni e intesa a verificare l'impatto del computer in attività didattiche legate alla lingua materna. Vantaggi e svantaggi pedagogici.

Formazione empirica e poi?, di Michelà Crespi
Situazione occupazionale dei giovani con attestato di formazione empirica, a partire dai risultati di una ricerca effettuata dall'Ufficio studi e ricerche su un campione di 175 persone.

Rinaldo, Mark e Valery, vivi come pupazzi, di Franca Martinoni

Un'esperienza – organizzata da Pro Infirmis – per sensibilizzare gli alunni a realtà sociali di persone con handicap. Testimonianze e riflessioni.

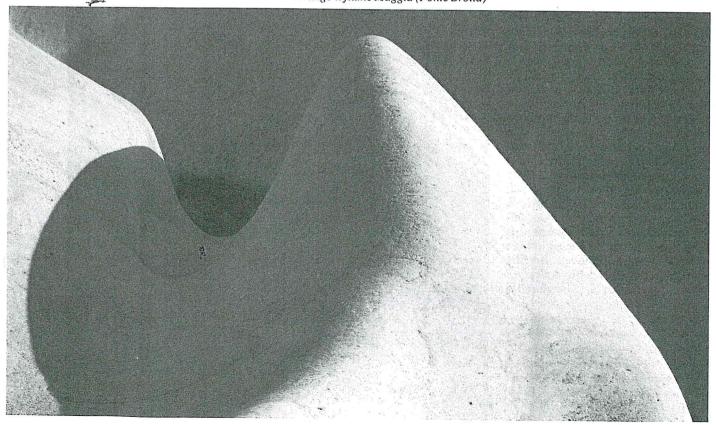
Recensioni

Marcello Bernardi: Angelo VALSECCHI «L'uomo e la natura»

Maria Grazia Rabiolo: Pierre CODIROLI, «La nebbia vuota»

Comunicati, informazioni e cronaca

Rocce lungo il fiume Maggia (Ponte Brolla)



Lo scatto dell'orso tra i paletti

Non è una favola di Esopo. L'orso è quello bernese. «Berna» (l'UFIAML, l'amministrazione, ecc.) è lenta, per definizione. Ma l'orso è capace di scatti. Alla fossa degli orsi, quelli di razza bernese possono scatvelocità da con record. L'UFIAML è scattato come non mai. Ha stravolto la tradizione dell'orso degli Zähringen. Ha un po' il fiatone, ma è arrivato oltre l'ultimo paletto, indenne, nella corsa per rivalutare i cicli di studio dell'ambito professionale, ampliare l'offerta di livello universitario, giungere al riconoscimento europeo dei diplomi, permettere ai giovani che seguono una formazione professionale di potersi inserire nell'Europa. Formarsi qui e altrove, lavorare qui e altrove. E potersi riconvertire professionalmente. Compito difficile, dopo i NO all'Europa del popolo svizzero, i NO a scelte più coraggiose, la dissoluzione del gusto del rischio nell'economia (l'ha detto anche Hayek, quello degli swatch), ma anche nella scuola.

Si è trattato della prima manche. Si stanno ora ponendo i paletti per le altre: maturità professionale tecnica, commerciale, artistica, artigianale, scuola professionale universitaria (SUP). Ma anche nuovi curricoli professionali di livello universitario, rafforzamento e coordinamento delle strutture della postformazione, perché il mondo è cambiato e cambiano le condizioni sul posto di lavoro. Si ricomincia a 30 anni, a 40, persino a 50. Chi offre il lavoro ha oggi il compito di organizzare la formazione continua dei suoi dipendenti, la loro riconversione professionale. I più fortunati (quanti sono?) faranno tutta la vita il mestiere imparato, i docenti insegneranno la stessa materia, ma dovranno continuamente aggiornare il loro operare a rinnovate finalità, dettate dall'esterno della struttura. I meno fortunati (la maggioranza

Le illustrazioni paesaggistiche contenute nel presente numero sono tratte dalla pubblicazione «L' uomo e la natura» di Angelo Valsecchi (Armando Dadò Editore).

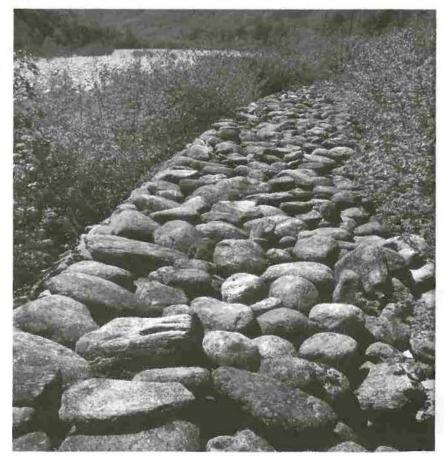
oggi?) dovranno riconvertirsi all'interno di essa: nuovi compiti per chi lavora nella grande azienda, nuovi compiti e nuove materie per chi insegna nella scuola. Gli sfortunati sono costretti a cercarsi un nuovo lavoro. La seconda manche è corsa dai cantoni. La Confederazione sta tracciando il percorso. Ci sono le leggi federali, le ordinanze, i regolamenti. Oualche cosa deve essere rivisto. Il percorso non è ancora stato tracciato del tutto. Qualche cosa manca: per esempio una nuova ordinanza per le scuole che preparano alla maturità professionale. A settembre si avvierà la consultazione sul progetto. Però le nuove situazioni sono già li e richiedono una soluzione, perché i cantoni, Ticino in testa, hanno raccolto subito la sfida e si son buttati sul tracciato. La vecchia ordinanza, anche con le modificazioni apportate nel 93, non contempla infatti tutti i casi possibili:

si pensi, ad esempio, all'organizzazione dei corsi di maturità professionale per chi è già in carriera, alle condizioni di ammissione. Si procede (i membri della Commissione federale di maturità professionale conoscono il contenuto del progetto) secondo lo spirito della nuova ordinanza, con il buon senso. Ci vuole anche quello, basta avere le idee chiare.

Lo scatto del Ticino è pure stato bruciante. Appena approvata la modificazione dell'ordinanza federale nel 1993, i primi corsi di maturità professionale tecnica sono partiti immediatamente in diverse scuole cantonali. Le prime maturità professionali sono state conseguite nel 1994. La procedura ufficiale di riconoscimento si è conclusa nel 1995. La Scuola d'arti e mestieri di Bellinzona, la Scuola cantonale per elettronici in audio e video di Canobbio, le scuole professionali artigianali e industriali di Bellinzona, Canobbio e Locarno e il Corso preparatorio della STS si sono visti riconosciuti federalmente i titoli di maturità professionale tecnica. Nel 1995

(Continua a pag. 24)

Argine di fiume (Cevio)



Ripensare Pestalozzi per la scuola di oggi

«Padre dell'educazione nazionale»? Che cosa ci rimane oggi, a 250 anni di distanza dall'anno della sua nascita, del lascito spirituale e pedagogico di Enrico Pestalozzi?

Le commemorazioni pestalozziane si risolvono in genere in rievocazioni storiche dell'avventura umana di colui che a torto o a ragione è considerato «il padre dell'insegnamento pubblico moderno», con toni a volte enfatici a volte commossi, ma in ogni caso con scarsa incidenza sulla realtà concreta della pratica educativa. Attraverso uno studio dettagliato dei giudizi espressi sulla concezione educativa di Pestalozzi da parte dei riformatori del sistema scolastico svizzero dell'Ottocento, Fritz Osterwalder ha dimostrato1 che la pedagogia pestalozziana non ha avuto alcun ruolo effettivo nella costruzione e nell'evoluzione del sistema scolastico svizzero. E ciò vale a maggior ragione per il Ticino ove, come ha ampiamente documentato Ernesto Pelloni2, nella prima metà dell'Ottocento tanto i più noti uomini di scuola come Francesco Soave, Giuseppe Bagutti, Antonio Fontana (che vissero peraltro quasi sempre fuori dai confini del Cantone) quanto i padri fondatori del nostro sistema scolastico Stefano Franscini e Luigi Alessandro Parravicini (che fu il primo pedagogista chiamato a redigere i manuali e i corsi per i maestri) poco o nulla conobbero degli scritti e dell'opera del pedagogista zurighese, preferendo semmai ispirarsi alle idee del Lancaster o di padre Girard. Solo il Canonico Alberto Lamoni, che dal 1828 al 1838 diresse con spirito indipendente e con criteri di grande modernità un istituto a Muzzano, conosceva e ammirava Pestalozzi pur non potendo applicarne i principi d'insegnamento per i vincoli impostigli dalla disciplina ecclesiastica. Lo stesso Giuseppe Curti, cui si deve il merito di avere reso per primo popolare il nome di Enrico Pestalozzi nelle scuole ticinesi, nulla scrisse su di lui prima del 1873.

In Ticino, dunque, come nell'intera Confederazione, la confezione dell'immagine pestalozziana quale noi la conosciamo e l'ammiriamo è tardiva e non corrisponde a quella degli osservatori contemporanei, e d'altra parte noi ben sappiamo che ogni epoca rilegge e reinterpreta a modo suo le grandi figure storiche delle età precedenti. Contrariamente a quanto avvenuto in paesi come la Prussia, la Francia, l'Italia, la Spagna, la Russia, dove «la storia della diffusione del pestalozzismo è la storia stessa della diffusione e dello sviluppo della nuova scuola nazionale »3, in Svizzera il ricorso codificato (spesso stereotipato e retorico) a Pestalozzi nel dibattito sull'educazione scolastica e nel discorso sui grandi temi nazionali non si è fondato, in tutta la fase di costruzione della scuola pubblica, su un confronto reale con la sua opera e sulla considerazione della sua efficacia concettuale, ma si è richiamato piuttosto ad una generica morale pedagogizzante posta in atto nella celebrazione patriottica: la costruzione a scopi politici e civili del monumento postumo a colui in cui si volle vedere non a torto uno dei simboli storici dello spirito pubblico nazionale.

Anche se il movimento di riforma pedagogica della fine dello scorso secolo e della prima metà del nostro si è poi richiamato in forme concrete all'opera dello zurighese, ciò che oggi resta di Pestalozzi nel paese che gli diede i natali è più questo forte richiamo emblematico che non quel celebre «metodo elementare» mediante il quale egli era convinto di avere trovato il modo di «méchaniser l'éducation» e cui affidava la sua causa presso i posteri.

Che ne è del «metodo elementare»?

E d'altronde in un discorso commemorativo tenuto il 12 gennaio 1896 alla Scuola Magistrale di Locarno T. L. Imperatori⁴ ricordava, citando fonti dirette, che per gli stessi allievi degli istituti pestalozziani «quello che non senza esagerazione si diceva il Metodo del Pestalozzi era un enigma» che ognuno interpretava a suo modo, anche prima che scoppiassero le avvisaglie della lotta implacabile tra le due fazioni di Schmid e Niede-



rer che amareggiò gli ultimi anni di vita del grande educatore.

A lui stesso mancavano le doti di sistematicità, di ordine e di perseveranza essenziali per applicare un metodo d'insegnamento in modo coerente e attendibile. A suo figlio insegnava il latino a tre anni come esperimento di metodo intuitivo e pare che ancora a dodici anni Jacqueli sapesse leggere e scrivere a fatica.

Le indicazioni didattiche che si tro-

vano nelle opere di Pestalozzi raramente vanno oltre alcuni principi o considerazioni di ordine generale. «Pestalozzi - scrive F. Delekat5 ebbe l'impressione d'una gran rivelazione quando gli venne come un «deus ex machina» l'idea che tutta la nostra conoscenza proceda dal numero, dalla parola e dalla forma... A tutte e tre [le categorie] ha assegnato una materia d'insegnamento: al numero la matematica; alla forma il disegnare e il misurare; alla lingua l'insegnamento del suono, della parola e della struttura del periodo». Ecco la gerarchia delle materie che nel sistema d'insegnamento degli istituti pestalozziani costituiva la struttura portante dell'istruzione in-

tellettuale. Per quanto riguarda il metodo d'insegnamento, la sostanza ultima dell'approccio pestalozziano consisteva – ridotta all'osso – in una estrema semplificazione delle conoscenze in modo da rendere accessibile a tutti la padronanza delle basi delle materie di studio e lo sforzo di una progressione graduale e sistematica dagli elementi più semplici a quelli più complessi. Era questo quello che Pe-

stalozzi definiva il «sistema d'insegnamento fondato sulla psicologia» e che ha costituito la base dell'insegnamento nelle scuole che si sono ispirate al suo pensiero.

Nell'educazione fisica (che per Pestalozzi significava addestramento delle attitudini fisiche, pratiche e professionali) ciò significava partire dagli elementi più semplici (la grammatica dei gesti: battere, trasportare, trascinare, spingere, girare, ecc.) per arrivare man mano agli esercizi più complessi. Nel disegno, l'itinerario andava dalla linea retta alla combinazione tra le rette (parallele, angoli di diversa apertura, quadrilateri) per passare quindi al cerchio e alle linee curve (in collegamento anche all'apprendimento della scrittura). I passi successivi erano dati da combinazioni in ordine progressivo tra le forme via via apprese. I lavori così prodotti dagli allievi furono paragonati dai commissari governativi in visita ad Yverdon ai disegni «grossolani» delle popolazioni precolombiane e agli «idoli dei Germani, degli Scandinavi, degl'Indiani, dei Cinesi stessi»6. Dati i tempi era un giudizio tutt'altro che lusinghiero.

Ouesta scelta di principio di partire dai dati più semplici per arrivare a quelli più complessi veniva designata dall'educatore zurighese come me-

todo elementare.

Analogamente, l'apprendimento della lettura e della scrittura procedeva dalle lettere alle sillabe (parole di due e quindi di tre lettere) e così via, sostando a lungo su ogni singola tappa. L'ortografia veniva appresa mediante alfabetieri a lettere mobili che potevano essere raggruppate o separate secondo le esigenze. Lo stesso nella matematica, dove l'apprendimento procedeva in modo lento e graduale a partire dalle prime nozioni «intuitive». Questo concetto di intuizione era una delle parole-chiave: secondo Pestalozzi è necessario «che ogni proposizione si presenti ai fanciulli come vera per mezzo della coscienza di un' esperienza intuitiva, connessa alle loro reali relazioni»7. Per le quattro operazioni e le frazioni gli allievi adoperavano sassolini e fagioli e tagliavano e dividevano mele e torte dapprima in modo effettivo e successivamente mediante l'immaginazione. Questi sussidi visivi e tattili erano la base su cui si innestava più tardi l'uso della scrittura e del disegno figurativo e geometrico.

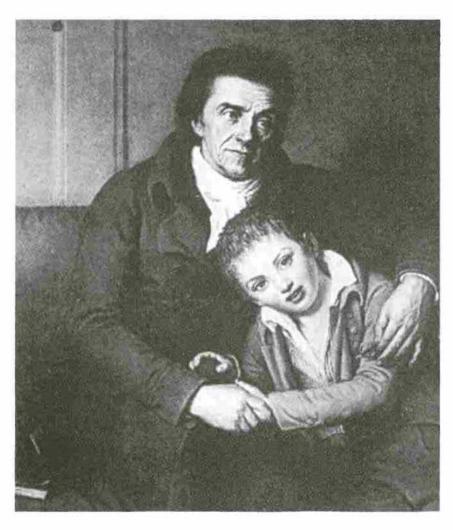
La geografia veniva appresa mediante l'osservazione diretta. Ecco il racconto che ne fa Louis Vulliemin, che fu scolaro a Yverdon, nei suoi Souvenirs del 1871: «Ci si conduceva alla vicina valletta del Buron. Ci si faceva osservare nel suo insieme e nei suoi particolari il paesaggio, sino a che ne avessimo avuto un'intuizione precisa. Allora ci si faceva raccogliere della creta, che là era in abbondanza, e la si portava a casa. Ritornati al castello, prendevamo posto ad una lunga tavola, dove cercavamo di riprodurre in rilievo la valle che avevamo osservata. E quindi altre passeggiate, altre osservazioni, sempre più complesse e più difficili. Solo in seguito ci si offriva una carta, che noi potevamo facilmente comprendere». Come si vede, questa è la parte più viva e attuale della didattica pestalozziana.

Il processo di apprendimento seguiva quindi un percorso che andava gradualmente, oltre che dal semplice al complesso, dal vicino al lontano e dal concreto all'astratto.

L'innovazione pestalozziana ancora oggi più popolare fu la lavagna con i gessetti. Prima gli allievi lavoravano esclusivamente con carta e penna: ciò che rendeva più problematiche le ripetute correzioni.

Un tipico strumento caratteristico della didattica pestalozziana erano anche le tabelle per le esercitazioni della nomenclatura, che intendevano rendere evidenti l'intera morfologia dei concetti che costituivano la nervatura essenziale delle quattro rubriche relative alle scienze della natura, alla storia, alla costituzione corporea dell'uomo e alla vita etico-razionale. Da esse si sviluppavano altre suddivisioni fino ad arrivare a un'ottantina, ciascuna con un gran numero di termini disposti in ordine alfabetico da apprendere a memoria secondo tale disposizione.

Le «lezioni di cose» si riducevano spesso all'atto pratico in scorpacciate solenni di tavole sinottiche, di tabelle morfologiche, di definizioni. Un altro aspetto tipico della scuola pestalozziana era la grande impor-



tanza accordata ai calcoli mentali, in una misura che venne criticata come decisamente eccessiva dalla Commissione governativa presieduta da padre Girard.

Nel suo insieme la didattica pestalozziana (così come, ad esempio, la presentava puntigliosamente – con particolare riferimento alla grammatica – ai maestri ticinesi G. Curti⁸) ci appare oggi un supplizio di pedanteria, anche se non vanno sottaciuti gli enormi progressi da essa realizzati rispetto alle scuole precedenti.

Considerato alla luce delle attuali conoscenze, questo sistema conteneva un difetto di principio. Per dirla con un moderno storico della pedagogia, «sebbene fosse nel giusto, allorché insisteva sulla necessità di iniziare l'istruzione con gli elementi tratti dalla viva esperienza del fanciullo, egli aveva un'idea errata degli elementi stessi. Per la lingua, ad esempio, egli dice:«cominciate con i suoni e con le sillabe». Ma questi prodotti analitici, se sono semplici per un adulto non lo sono per un fanciullo» 9.

L'educazione centrata sulla persona

Non è certo in questa pretesa illusoria di aver creato un sistema di istruzione automatizzato e infallibile l'eredità pestalozziana da riportare alla luce. Al di là del Metodo, quella che conta è l'istanza di fondo di elevare l'istruzione popolare: un'esigenza tutt'altro che pacificamente accettata dalle forze sociali dominanti e dalle autorità politiche e religiose del tempo, e che ha lanciato sul terreno dell'educazione un seme fecondo destinato a germogliare nella moderna concezione della scuola. Ma ciò che forse più conta è che l'impressione suscitata dalla lettura di Come Geltrude istruisce i suoi figli, che insiste maggiormente sull'educazione intellettuale che su quella fisica e quella morale, va in realtà ribaltata: il cuore del messaggio di Pestalozzi non sta tanto nel Metodo quanto nella centralità delle motivazioni di ordine affettivo-morale e nel grande valore che assumono le esigenze del singolo allievo e la personalità dell'insegnante con la sua capacità di entrare in un rapporto umano profondo con l'alunno e con tutto il suo ambiente sociale.

Kate Silber opportunamente ricorda che un anno dopo la pubblicazione di Come Geltrude istruisce i suoi figli Pestalozzi affermò nella Relazione preparata per i miei amici di Parigi Una vita per la scuola

Heinrich Pestalozzi nacque a Zurigo nel 1746 da genitori di lontana origine lombarda.

Dopo un periodo di militanza in una società politica studentesca di idee progressiste subì un breve arresto.

Per realizzare praticamente l'idea di un rinnovamento della società tramite il riscatto delle condizioni di vita dei lavoratori, fondò un'azienda agricola a Birr. Dopo il fallimento di questo tentativo si trasferì a Neuhof, presso Brugg, dove, accanto a una nuova azienda, costruì una scuola.

L'iniziativa naufragò nel 1779 per il disordine amministrativo e la scarsa capacità pratica di Pestalozzi.

Dopo un periodo di riflessione durante il quale videro la luce alcune delle sue opere principali che lo imposero all'attenzione dell'opinione pubblica europea, accettò di dirigere a Stans un istituto che raccoglieva gli orfani delle vittime della dura repressione francese alle rivolte dei contadini della zona. Da questa esperienza, interrotta nel 1799, trassero origine i fondamenti del metodo didattico esposto nelle opere degli anni successivi.

Il successivo esperimento pedagogico ebbe luogo nel castello di Burgdorf, a Berthoud, dove Pestalozzi venne chiamato dalle autorità scolastiche a dirigere un istituto privato.

Successivamente la scuola si trasferì a Münchenbuchsee, dove a Pestalozzi fu imposto un collaboratore di fiducia delle autorità, il Fellemberg, con il quale non tardarono a manifestarsi dei contrasti che spinsero Pestalozzi a spostarsi in una nuova sede.

Sorse così l'istituto di Yverdon, che divenne il centro di diffusione in tutt'Europa del metodo educativo ormai messo a punto nei particolari. Anche qui, però, si scatenarono delle furibonde polemiche tra opposte fazioni di insegnanti che, approfittando dello scarso senso pratico del fondatore, cominciarono ad assumere verso il maestro atteggiamenti arroganti,

interpretando diversamente i suoi concetti educativi. La rottura fu accentuata dalla pubblicazione della Relazione di una Commissione governativa diretta da padre Girard, che mosse diversi rilievi all'impostazione pedagogica dell'istituto, soprattutto per l'eccessiva importanza che aveva finito per assumere la matematica.

Alcuni collaboratori abbandonarono così la scuola inducendo lo stesso Pestalozzi a porre fine all'esperienza e a tornare nella tenuta familiare di Neuhof, dove morì nel 1827.

(1802) che l'educazione dell'intelletto deve essere subordinata a quella dei sentimenti e della volontà ¹⁰. L'educazione del cuore e il governo

dei costumi (sulle cui forme si parlerà tra breve) costituivano a detta dello stesso Pestalozzi la chiave di volta dei successi da lui ottenuti e del suo patrimonio educativo ¹¹. In altri termini, la dimensione formativa era per lui prioritaria rispetto all'istruzione e a quelli che oggi chiameremmo gli «obiettivi cognitivi».

Questa visione dell'educazione centrata sulla persona poneva – coerentemente – come punto di riferimento fondamentale le caratteristiche individuali dell'allievo. Sono notevoli, a questo proposito, le annotazioni costanti che Pestalozzi teneva su ciascuno dei suoi ragazzi. Un esempio per tutti è quello, spesso citato, di Friedli Mynth, un ragazzo accolto a Neuhof all'età di otto anni, figlio di un poverissimo falegname immigrato dall'Ungheria, incapace di ogni

impegno faticoso e in stato di avanzata denutrizione, nel quale Pestalozzi, tramite un'attenta e continua osservazione, intuì e coltivò un singolare talento per il disegno. Terminata la scuola, il ragazzo divenne un celebre disegnatore chiamato, per via del suo soggetto preferito, il «Raffaello dei gatti». Il punto di partenza di ogni intervento educativo era per Pestalozzi l'osservazione accurata di ciascuno dei suoi allievi che lo portava a formulare i propri obiettivi a partire dalla concreta situazione individuale di partenza.

Variamente affinato mediante lo sviluppo della psicologia sperimentale e genetica e della teoria della programmazione didattica, il concetto di «osservazione formativa» costituisce ancora oggi (anzi, oggi più che mai) una delle basi fondamentali della pedagogia.

È in questa visione dell'educazione come processo di formazione organica della personalità che va probabilmente cercato oggi il succo dell'«attualità» del pensiero pedagogico pestalozziano.

Cinque principi per la scuola di oggi

Celebrare Pestalozzi oggi significa cogliere un'occasione per tornare a riflettere su quelle che sono state le radici stesse delle istituzioni scolastiche moderne per tirare su il capo dalla petite cuisine e affrontare i problemi in una prospettiva più ampia e generale.

Il lascito pedagogico pestalozziano, che non invecchia col passare delle stagioni e delle mode educative e che la scuola dei nostri giorni è chiamata a ricordare e a coltivare, si può fondamentalmente riassumere in cinque punti che ci danno la costellazione essenziale del concetto di educazione integrale della persona come lo intendeva l'educatore zurighese:

1. In primo luogo una giusta visione del rapporto tra scuola e società. La scuola dell'obbligo è nata, con Pestalozzi, come condizione e garanzia sostanziale della società moderna. Non c'è democrazia reale senza un popolo istruito e culturalmente maturo. Una democrazia senza il nerbo di un sistema educativo valido non ha senso. È la scuola che garantisce (o dovrebbe garantire) l'esigenza di offrire ad ogni nuova generazione l'opportunità di rimescolare le carte e di iniziare in condizioni uguali per tutti una nuova partita al di là dei condizionamenti sociali, economici e familiari. Per Pestalozzi era questo il senso ultimo della scuola, anche se il realismo lo portava a formulazioni attenuate e di ripiego, quali la famosa e non di rado fraintesa parola d'ordine: «educare i poveri alla povertà...».

Non sarà male tenere presente l'importanza e il significato del nesso scuola-società in un periodo storico in cui, mentre le esigenze di effettuare delle scelte per determinare i settori di risparmio possono ingenerarare tentazioni di vedere nella scuola un ramo secco improduttivo, emergono spinte crescenti alla privatizzazione dell'istruzione e a una visione efficientistica e aziendalistica degli istituti.

2. Ma questo strettissimo rapporto tra la scuola e le attese economiche e politiche della società non ha mai portato Pestalozzi ad appiattire l'educazione ad una funzione di subordinazione nei confronti delle determinanti sociali.

Al contrario, egli scorgeva un delicato equilibrio tra il versante sociale dell'acculturazione dell'individuo e quello soggettivo del diritto della persona all'autosviluppo. Guai se si sbilancia il rapporto tra gli aspetti istruttivi e quelli formativi. «Ogni squilibrio unilaterale d'una singola facoltà conduce ad un eccesso delle sue pretese, che nell'intimo della loro essenza sono fiacche e morte. E questo è tanto vero per la fede e per l'amore quanto per il pensiero, l'arte e le abilità professionali»¹².

Oggi si avverte molto la tensione (non facilmente conciliabile) tra l'esigenza di una scuola formativa e quella di una scuola centrata sull'istruzione.

La dottrina pestalozziana di una «educazione del corpo, della mente e del cuore» rappresenta l'idea di una visione integrale del processo formativo prioritariamente inteso come educazione integrale della persona. I metodi proposti dal Pestalozzi sono certamente obsoleti e la «psicologia» che egli poneva alla base del lavoro educativo poco ha a che fare con gli odierni modelli della mente. Rimane però ancora da meditare questo ideale di una scuola capace non solo di trasmettere conoscenze ma anche di aiutare l'allievo a costruire la propria volontà, il proprio carattere, il proprio sviluppo intellettuale, le proprie abilità manuali e il proprio «cuore»: una scuola, infine, che abbia il proposito e la capacità di dare valori ancora prima che informazioni inerti. Un ammonimento certamente importante soprattutto al livello dell'insegnamento medio, dove la dimensione dell'istruzione ha forse finito col prevaricare le altre componenti del processo formativo. A 50 anni di distanza possiamo quindi accogliere come ancora valide le considerazioni espresse da Felice Pelloni, che in occasione del secondo centenario dalla nascita dell'educatore rilevava che «il sorgere di pedagogie scientifico-sperimentali (fondate sull'osservazione, la constatazione e la misura) le quali, più che alla formazione dell' uomo nella sua interezza mirano alla «scuola su misura», fondata sulla psicologia del fanciullo, sull'evoluzione dei suoi interessi, sui vari tipi psicologici» ha dato una grande importanza al

sapere che deve essere impartito, all'«avvaloramento delle attitudini» e alla preparazione professionale del docente. Ma deplorava nel contempo il fatto che lo sviluppo delle moderne scienze dell'educazione ha finito col creare il risvolto perverso di un certo inaridimento spirituale. «Tanto più in un' epoca che per il suo stesso utilitarismo ha dimenticato e dimentica molti insegnamenti del «maestro dei poveri», trascura l'educazione a vantaggio della istruzione, e tende sempre più a sostituire la fredda logica della ragione alla fede del cuore» 13.

3. Perché il programma di una educazione integrale si possa realizzare è necessario che non si dimentichi, come spesso avviene, che è l'insegnante, con la sua personalità e il suo savoir-être, la risorsa primaria della scuola più della «scientificità» (vera o presunta) dei «metodi», più dei programmi, più delle infrastrutture e delle architetture curricolari.

Eppure il fraintendimento fatale di sopravvalutare l'importanza dei fattori «oggettivabili» rispetto a quell'imponderabile decisivo che è la personalità (il savoir être) dell'insegnante risale proprio al tentativo programmatico del Pestalozzi di «trovare forme d'insegnamento che, almeno per tutto il periodo dell' istruzione elementare, rendano il maestro un puro strumento meccanico di un metodo i cui risultati devono provenire dalla natura delle sue forme e non dall'arte dell'uomo che ne usa» 14. Ma il pestalozzismo senza Pestalozzi (come pure senza un Krüsi, un Tobler, un Buss, senza il fior fiore degli aspiranti maestri che si riversavano a Yverdon a offrire la propria opera al maestro) si riduce a poca cosa. I prodigi che si compiono a Neuhof, a Burgdorf, a Stans e a Yverdon non sono certo dovuti né al metodo né alla (inesistente) capacità manageriale del direttore né alla sua cultura disciplinare (che lasciava alquanto a desiderare) o professionale. L'anima di tutto era nella prodigiosa e trascinante energia che egli sapeva trasmettere intorno a sé.

Anche la Commissione governativa era arrivata alla conclusione che lo zurighese era un educatore che aveva dato un contributo eccezionale all'insegnamento, ma che questi erano meriti della sua opera individuale, non sempre rilevabili nemmeno nell'istituzione di cui era animatore.

Ed egli stesso era ben cosciente che il segreto della sua forza proveniva dalla corrente galvanica con la quale era sempre in grado di elettrizzare la scuola. «Io ero convinto che il mio cuore avrebbe cambiato lo stato dei miei ragazzi tanto rapidamente quanto il sole di primavera cambia il terreno indurito dall'inverno» scriveva nella Lettera da Stans.

Vedeva bene, certamente, il Ministro prussiano dell'Educazione che raccomandava agli stagiaires che inviava a imparare il mestiere alla sua scuola: «Voi non dovete appropriarvi degli aspetti meccanici del metodo, ma riscaldarvi al fuoco sacro che brucia nel petto dell'uomo di forza e d'amore la cui opera realizzata resta

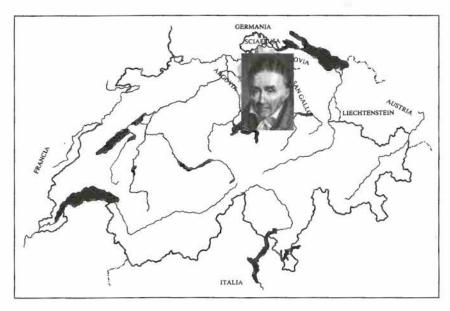
prestigio sociale se lo sa conquistare sul campo, vincendo resistenze e sospetti e operando su tutto il territorio come il principale «intellettuale organico» del villaggio. Un ideale oggi sicuramente improponibile, ma che ci sfida a tentare una ridefinizione attuale dello statuto professionale e deontologico del docente, superando la forza di inerzia di una crisi di identità per una professione con un profilo i cui contorni sono stati resi ormai slabbrati dall'usura del tempo. Si tratta di una scommessa vitale che sarebbe pericoloso disattendere.

Come dell'immagine del Pestalozzi che si dedica con un'abnegazione assoluta agli orfani e ai diseredati ci si era serviti per reclamare da insegnanmento pubblico e fiducia nel suo lavoro. Altrimenti tutto rischia di rimanere scritto sulla sabbia.

4. Accanto alla lezione da trarre circa l'importanza decisiva della personalità dell'insegnante, altrettanto importante è l'esigenza che la professionalità di quest'ultimo venga costantemente alimentata mediante un continuo raccordo tra teoria e pratica. Lo sforzo costante di Pestalozzi era quello di tradurre in pratica pedagogica la sua visione generale dell'uomo e la sua filosofia dell'educazione e - di ritorno - di cercare di concettualizzare il suo operato sul terreno in una visione coerente e generale in continuo sviluppo. È così che sono nate le sue opere. Il Metodo altro non è che il risultato di questo incessante andirivieni tra prassi e pensiero che impediva che la prassi scadesse in routine cieca e che il pensiero rimanesse astratto e inoperante. Esperienza attiva e modelli teorici in Pestalozzi si legano inestricabilmente. È così che l'educatore (ogni educatore) costruisce il proprio stile educativo in quanto legame vivente tra teoria ed esperienza: la teoria dà luce all'esperienza didattica e la riflessione sul proprio operato si fa a sua volta teoria e si concretizza in una metodologia personale di lavoro. La fondazione della prima scuola magistrale per la formazione dei futuri insegnanti di Yverdon muoveva, appunto, i primi passi in questa direzione.

 Un altro insegnamento che possiamo ricavare da una riflessione sul lavoro di Pestalozzi è il coraggio di tornare a parlare col linguaggio semplice dei valori.

A questo proposito non è il tono messianico e vagamente teologizzante dei suoi scritti quello che oggi può interessarci. Quello mettiamolo pure in conto all'idealismo romantico dell'età in cui visse e agli slanci spesso eccessivi del suo temperamento di candido sognatore. Ma se rileggiamo le cronache a vivo del suo insegnamento e del suo operato da direttore di istituto ci accorgeremo subito che un altro dei suoi segreti era la capacità di riportare ogni conoscenza all'esperienza dei ragazzi e ogni esperienza ad una riflessione sul tessuto dei valori che ne illuminavano il senso umano. Gli aspetti disciplinari e quelli morali andavano così di pari passo e l'insegnamento della materia non era mai disgiunto dal lavoro più



Zurigo, città natale di Enrico Pestalozzi (1746-1827)

sempre inferiore a ciò ch' egli avrebbe voluto inizialmente» 15. Era l'«educazione del cuore» la temperatura che l'educatore sapeva insufflare alla «relazione pedagogica», che da sola faceva il miracolo.

A questa visione dell'insegnante, Pestalozzi dette una forma plasticamente esemplare, in Leonardo e Geltrude, nel personaggio di Glüphi, il maestro di Bonnal. Glüphi è certamente l'antitesi del docente-funzionario. È la figura del maestro a tutto tondo, che prende in carico i propri allievi a tempo pieno e in ogni aspetto del loro essere: dall'igiene fisica alla formazione del carattere, dall'ambiente familiare alle abilità manuali, oltre, evidentemente, all'educazione intellettuale. Glüphi è il maestro che il

ti mal pagati e mal considerati un impegno missionario quasi sacerdotale, della pretesa scientificità dei metodi e dei mezzi didattici ci si è serviti per affrontare il problema della scuola esclusivamente in termini di «riforme di struttura», di innovazioni metodologiche, di riscritture dei programmi di studio. Tutte cose indubbiamente importanti ma destinate a rimanere poco operanti se non si punta decisamente, prima di tutto, a mettere l'insegnante in condizione di operare in modo sereno e convinto dandogli una formazione professionale efficace anche al livello del savoir-être, la possibilità di un aggiornamento continuo, voce in capitolo nelle scelte che lo concernono, considerazione sociale, riconosciprofondo sui valori da essa veicolati e sugli atteggiamenti verso il sapere, lo studio, i compagni, la scuola. In questo senso va intesa la precedenza da lui accordata all'educazione morale, che era poi un continuo riflettere insieme agli allievi sui casi che occorrevano nella vita scolastica quotidiana e sulla coerenza e il significato del loro comportamento. Miravano a questo i quotidiani colloqui personali e collettivi che da direttore teneva con i suoi ragazzi soprattutto negli anni di Yverdon. Ripensare Pestalozzi può significare oggi per noi anche tornare a riflettere sull'importanza di questa dimensione dell'educazione forse un po' trascurata o sottovalutata nella nostra prassi scolastica degli ultimi decenni.

Una figura di riferimento esemplare Kierkegaard sosteneva che per giudicare correttamente le categorie secondo cui un filosofo ha pensato bisogna prima considerare le categorie secondo cui egli è vissuto. Da questo punto di vista, Pestalozzi è un esempio impeccabile, che non a torto è stato accostato a Socrate: non è possibile scindere la grandezza delle dottrine da quella dell'uomo.

Collocandolo nel Pantheon ideale delle grandi personalità elvetiche, Peter Stadler ha scritto che Pestalozzi rappresenta oggi nel mondo uno dei più popolari rappresentanti dello spirito elvetico, «quasi un'etichetta in numerose denominazioni di strade e di edifici scolastici, i suoi ritratti sono diffusi ovunque. Benché come scrittore, soprattutto come scrittore popolare (genere a cui ambiva) sia ormai letto di rado, Pestalozzi è rimasto vivo in tutti i continenti, senza distinzione, attraverso tutti i mutamenti dei sistemi politici e delle ideologie»16. La sua fama deriva ancor più che dalle sue realizzazioni in campo educativo dalla sua grande carica di umanità che gli permise di resistere ostinatamente a tutti i tracolli e i fallimenti che contrassegnarono in pratica ogni sua iniziativa.

Nell'iconologia nazionale egli rappresenta una potente Integrationsfigur, uno dei personaggi, cioè, su cui tutto un paese modella il proprio immaginario collettivo e costruisce la propria identità ideale e la propria stessa ragion d'essere. L'intensa e dolorosa avventura spirituale del creatore di Leonardo e Geltrude, candido e irremovibile don Chisciotte della passione umanitaria, sembra



Yverdon, Place Pestalozzi. La statua del pedagogista

fatta apposta per simbolizzare, con la grandezza di un personaggio dostoevskiano (a mezza via tra Aljosha Karamazov e il principe Mishkin), la migliore tradizione dell'«umanesimo svizzero». Si tratta dunque di una di quelle figure archetipiche che hanno contribuito a dare una fisionomia alla civiltà europea e che ancor oggi non sfigurerebbe certo ad entrare come un potente vettore esemplare nel patrimonio simbolico delle giovani generazioni accanto a un Gandhi, a un Luther King, a un Albert Schweizer o a una Teresa di Calcutta. In un mondo in cui le giovani generazioni non hanno di meglio che prendere a propri modelli di vita gli idoli posticci delle star dello spettacolo, non si può quindi che biasimare con Alfred Berchtold 17 il fatto che gli allievi delle scuole svizzere (e soprattutto i maestri in formazione nelle scuole magistrali) siano privati di una vivida presa di contatto - se vogliamo anche mediante incisivi abbozzi aneddotici - con una personalità la cui energia spirituale ha tutti i numeri per «sforare» i limiti di una smunta e venerabile agiografia di maniera.

Martino Beltrani

Note

- 1) F. Osterwalder: Pestalozzi, Pestalozzianismus und der Aufbau des schweizerischen Schulsystems, in Bildungssforschung und Bildungspraxis, Universitätsverlag Freiburg Schweiz, Quaderno speciale 1, 1995: Denkmal Pestalozzi, pp. 11-33.
- E. Pelloni: Pestalozzi e gli educatori del cantone Ticino in Centenario pestalozziano, Raccolta di ventiquattro studi su G. E. Pestalozzi e l'opera sua, a cura di G. Lombardo Radice: cinque fascicoli speciali promossi da L'educazione nazionale nel corso del 1927. In questi quaderni sono anche apparsi numerosi contributi del ticinese Ĉarlo Sganzini, docente all'Università di Berna. Sganzini è stato anche autore di un opuscolo: Pestalozzi educatore (Edizione La scuola, Tipografia Leins & Vescovi, Bellinzona, 1927 di un più organico e corposo testo dal titolo: Giovanni Enrico Pestalozzi. Vita Opera Pensiero e Significato presente della sua figura spirituale, Bellinzona, Tipografia cantonale Grassi & C., 1927.
- Antonio Banfi: Pestalozzi, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 534.
- O Commemorazione di Enrico Pestalozzi, allocuzione pronunciata alla Scuola Normale di Locarno il 12.1.1896 e ristampata nel 1927 a cura di Achille Pedrioli (Tipografia Dones, Mendrisio).
- 5) F. Delekat: Pestalozzi. L'uomo il filosofo – l'educatore, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 397.
- ⁶⁾ P. Gregorio Girard: Relazione sull' istituto del Pestalozzi a Yverdon, trad. it. Soc. Editrice Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli, 1911, pp.124-125.
- 7) A. Banfi, cit., p. 476.
- 8) G. Curti: Pestalozzi. Notizie della sua vita e delle sue opere letterarie, de' suoi principi e della loro applicazione nella istruzione del popolo, Bellinzona, Tipografia C. Colombi, 1876.
- William Boyd: Storia dell'educazione occidentale, trad. it. Roma, Armando, 1972, p. 363.
- ¹⁰⁾ Kate Silber: Pestalozzi, trad.it. Brescia, la Scuola, 1971, p. 182.
- Sull'educazione morale così com'era applicata a Stans si può trovare un resoconto esauriente in Fritz Blättner: Storia della pedagogia, Roma, Armando, 1970, pp. 173-179.
- H. Pestalozzi: Il canto del cigno, trad. it. Torino, Paravia, 1951, cap. 1.
- ¹³⁾ Felice Pelloni: G. E. Pestalozzi nel II° centenario della nascita (12 gennaio 1946), a cura del Dipartimento cantonale della pubblica educazione, Bellinzona, Tipografia Leins & Vescovi, 1946, p. 37.
- ¹⁴⁾ H. Pestalozzi: Come Geltrude istruisce i suoi figli, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1971, pp. 39-40.
- 15) A. Berchtold: Raconter Pestalozzi, in Bildungssforschung und Bildungspraxis I, cit., p. 126.
- Peter Stadler: Enrico Pestalozzi, in AAVV: I protagonisti. Cento ritratti da Guglielmo Tell a Friedrich Dürrenmatt, edizione italiana a cura di Brigitte Schwarz, Locarno, Armando Dadò editore, p. 206.
- ¹⁷⁾ A. Berchtold: Raconter Pestalozzi, cit., pp. 133-134.

Romancio, tedesco e italiano nella Scuola comunale di Samedan (Alta Engadina) – livelli e forme del plurilinguismo in allievi di I elementare

Nella mentalità svizzera - almeno nelle relazioni fra le varie comunità linguistiche che vivono in Svizzera non è molto radicato l'atteggiamento secondo cui la maggioranza guarda alle minoranze non solo con rispetto, ma anche con vero interesse. Eppure quanto potrebbero imparare i grandi dai piccoli (anche della stessa comunità linguistica)! Basti ricordare quanto è vasto l'interesse con il quale i più popolosi cantoni della Svizzera tedesca osservano il piccolo Canton Uri, che - finora come unico cantone svizzero non-italofono - ha avuto il coraggio d'introdurre l'italiano nella scuola elementare.

Nondimeno, quando si parla della Svizzera latina, si pensa soprattutto al Ticino e alla Romandia e spesso si dimenticano i «cugini piccoli», cioè i Romanci del Canton Grigioni.

La considerazione in sé di questo fatto non avrà certo cambiato di molto l'esito della votazione del 10 marzo 1996, quando il popolo svizzero si è pronunciato a favore del nuovo articolo sulle lingue della nostra Costituzione, elevando il romancio a livello di lingua ufficiale della Confederazione.

Anche per la scuola ticinese può essere interessante gettare uno sguardo sulla scuola dei nostri vicini in terra romancia. In proposito, prendiamo come esempio un caso un po' particolare: quello della Scuola comunale di Samedan.

Nei Grigioni, come in molti altri cantoni svizzeri, l'intera scuola dell'obbligo dipende dai comuni. Ed è così anche a Samedan. La Scuola comunale di Samedan in quanto a struttura comprende la scuola dell'infanzia (2 anni), la scuola elementare (6 anni), la Realschule (3 anni) e la Sekundarschule (3 anni); la Realschule e la Sekundarschule, assieme, corrispondono quindi alla nostra scuola media. Samedan, ufficialmente, si trova in terra romancia e, come per altri comuni romanci, l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare viene svolto in romancio (l'insegnamento del tedesco inizia in

IV elementare con 4-5 lezioni settimanali). Dopo la scuola elementare, cioè dalla prima classe della Real- e della Sekundarschule, la lingua d'insegnamento diventa il tedesco (con una sola eccezione: circa un terzo dell'area disciplinare «uomo e ambiente» si svolge in romancio). Per il resto, nella Real- e Sekundarschule continua normalmente l'insegnamento linguistico (romancio, tedesco, italiano o francese, inglese come materia facoltativa). «Scuola dell'infanzia e scuola elementare in romancio, Real- e Sekundarschule in tedesco», questo è il modello scolastico più diffuso nei comuni grigionesi di lingua romancia ed è, almeno finora, il modello seguito anche a Samedan. Ed è questo un modello che a Samedan, situato in un contesto plurilingue a maggioranza tedescofona, non soddisfa molto né i genitori romanciofoni (nella Real- e nella Sekundarschule si sfrutterebbero troppo poco le conoscenze di romancio acquisite nella scuola elementare), né i genitori tedescofoni che spesso non condividono o condividono solo parzialmente il concetto di una scuola elementare interamente in romancio. Per ovviare quindi a tali problemi, a Samedan si sta attualmente studiando un nuovo modello scolastico per favorire un bilinguismo romanciotedesco che sia il più equilibrato possibile e che dovrebbe contribuire a conciliare le aspettative della maggioranza tedescofona con la volontà altrettanto legittima di promuovere e di salvaguardare la lingua romancia.

Con l'anno scolastico 1996/97 prenderà così avvio a Samedan un progetto voluto da questo Comune e sostenuto dal Cantone che prevede un insegnamento bilingue (romancio e tedesco) e una scuola bilingue che va dalla scuola dell'infanzia fino al termine dell'obbligo scolastico. Eccone le caratteristiche:

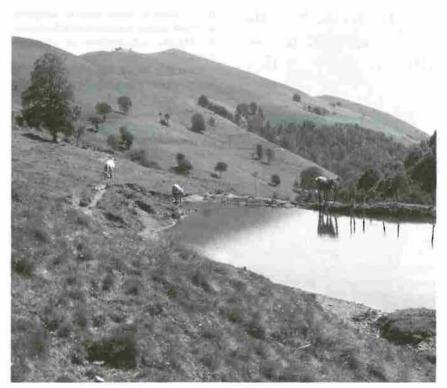
-Scuola dell'infanzia: tutti i bambini devono poter avvicinarsi in forma ludica e spontanea al romancio e al tedesco. I bambini, sostenuti dai loro insegnanti, devono poter praticare tutte e due le lingue, con lo scopo di acquisire una competenza tale da poter seguire con profitto un insegnamento bilingue al momento del passaggio alla scuola elementare.

- Scuola elementare: gli allievi, in I elementare, devono poter imparare a leggere e a scrivere in romancio, in II classe in tedesco. Sin dalla prima classe l'insegnamento in alcune materie deve svolgersi in tedesco (da un quarto a un terzo del tempo d'insegnamento). Con questa ripartizione delle due lingue d'insegnamento si intende compensare la posizione più debole del romancio attribuendogli un maggior peso nell'insegnamento. - Scuola media: Nelle tre classi della scuola media si prevede un modello «integrato», con il tedesco e il romancio usati in ugual peso nell'insegnamento delle materie non-linguistiche. Per modello «integrato» s'intende un modello ove il passaggio da una lingua all'altra può avvenire spontaneamente durante la stessa lezione. Ovviamente è anche previsto un insegnamento a parte del tedesco e del romancio (e delle altre lingue, cioè dell'italiano e del francese).

Altro aspetto particolare di questo modello: agli allievi è data l'occasione, in spazi appositamente creati nell'orario, di sviluppare la propria lingua «materna», sia essa il romancio, il tedesco, l'italiano o un'altra lingua.

Per conoscere meglio la situazione linguistica al momento del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare, nell'autunno del 1995 (quindi ancora durante il «vecchio» sistema scolastico e prima dell'inizio del progetto sopramenzionato) si è proceduto ad una ricerca alla quale hanno partecipato tutti i 28 bambini della I elementare di Samedan con i loro genitori ed i loro insegnanti. Nella ricerca si è voluto rilevare dati vari nei seguenti ambiti:

- competenza bilingue (romancio e tedesco) dei bambini (colloquio strutturato con stimoli in tedesco e altri in romancio);
- comportamenti linguistici dei bambini nei contesti della scuola, della famiglia e del tempo libero (interviste in base a un questionario):
- autovalutazione della competenza plurilingue dei bambini e loro atteggiamento verso il plurilinguismo (interviste in base a un questionario);



Il Monte Generoso, una montagna carsica

- comportamenti linguistici dei genitori e loro atteggiamento verso il plurilinguismo (interviste in base a un questionario);
- atteggiamento verso il plurilinguismo degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola elementare e media (interviste in base a un questionario).

Diverse ed importanti sono le conclusioni a cui ha portato la ricerca. Qui sotto sono elencati alcuni dei risultati ottenuti.

1. Plurilinguismo dei bambini

27 dei 28 bambini di I elementare possono essere considerati bi- o plurilingui; ovviamente il loro bi- o plurilinguismo raggiunge livelli molto diversi da bimbo a bimbo. In un solo caso esistono dubbi che il bimbo non sia bilingue. Quanto al bilinguismo romancio-tedesco, la metà dei bambini ha raggiunto una competenza bilingue da buona a ottima e circa un altro terzo dimostra una competenza bilingue almeno sufficiente (rendimento uguale o superiore al 60%). Se si considerano le singole componenti di questo bilinguismo tedesco-romancio si nota che 22 (su 28) bambini dispongono di una competenza in tedesco da buona a ottima, mentre sono «solo» 15 ad avere una competenza analoga in romancio.

2. Bi- e plurilinguismo dei bambini confrontato con quello dei loro genitori

Il livello del bi- o plurilinguismo dei bambini è più alto rispetto a quello dei loro genitori. I bambini sono quindi «più plurilingui» dei loro genitori! In 27 casi (su un totale di 28), il padre e la madre parlano nella stessa lingua con il bambino (in 16 casi è il tedesco, in 6 il romancio, in 4 l'italiano, in 1 l'olandese e in 1 l'albanese). In un solo caso il padre parla regolarmente in tedesco con il bambino e la madre regolarmente in romancio. Anche se fra di loro il padre e la madre di regola parlano nella stessa lingua, ciò non significa che in famiglia non vengano parlate, almeno occasionalmente, anche altre lingue. In 4 delle 28 famiglie si parla una lingua sola; in tutti questi casi si tratta del tedesco (come unica lingua familiare). Interrogati sulla loro competenza linguistica (che però non deve necessariamente corrispondere al loro comportamento linguistico), tutti i genitori dicono di disporre di una competenza in tedesco da buona a ottima, mentre è solo circa la metà (54%) che risponde di avere una competenza di livello analogo in italiano e meno della metà (41%) che dice di aver conoscenze da buone a ottime in romancio.

3. Forme del bilinguismo

Il bilinguismo concerne nella stragrande maggioranza dei casi il bilinguismo tedesco-romancio; esistono però anche altre combinazioni: italiano-romancio-tedesco (2 casi), italiano-romancio (1 caso), olandese-tedesco (1 caso), albanese-tedesco (1 caso).

4. Livelli del bi- o plurilinguismo

- Un bambino dispone di un trilinguismo equilibrato (italiano-romancio-tedesco);
- 13 bambini dimostrano un bilinguismo tedesco-romancio più o meno equilibrato;
- 2 bambini dispongono di un bilinguismo più o meno equilibrato ma senza la componente romancia (bilinguismo olandese-tedesco in un caso e bilinguismo albanese-tedesco nell'altro);
- 8 bambini presentano un bilinguismo tedesco-romancio con una componente tedesca maggiormente sviluppata e una componente romancia più debole, mentre non si presenta il caso inverso (componente romancia più forte);
- 4 sono i casi di un trilinguismo con una componente romancia più forte e una componente tedesca più debole. In tutti i quattro casi si tratta di un trilinguismo italiano-romancio-tedesco.

5. Contesti di acquisizione linguistica

Le osservazioni seguenti si riferiscono alla situazione come si è presentata nelle classi di I elementare quando è stata condotta l'indagine (all'inizio dell'anno scolastico 1995/96).

5.1 Acquisizione del romancio

Nell'acquisizione del romancio, la scuola dell'infanzia e in generale la scuola giocano un ruolo decisivo. L'istituzione scolastica sostiene l'acquisizione del romancio nei contesti della famiglia e/o del tempo libero (contesto extrascolastico ed extrafamiliare).

5.2 Acquisizione del tedesco

L'acquisizione del tedesco, di regola, avviene in famiglia e nel contesto del tempo libero. E' solo marginale il ruolo che può essere attribuito all'istituzione scolastica.

5.3 Acquisizione di altre lingue

L'acquisizione di altre lingue, in primo luogo dell'italiano, in casi singoli anche dell'olandese e dell'albanese, avviene quasi esclusivamente in famiglia. Al contesto extrafamiliare, quindi anche alla scuola, spetta (almeno finora) solo una funzione complementare.

6. Plurilinguismo degli insegnanti

Da praticamente tutti gli insegnanti si nota un atteggiamento positivo verso il fenomeno del bi- o plurilinguismo. La ragione di questo atteggiamento positivo è probabilmente da ricercare nel bilinguismo (o trilinguismo) degli insegnanti stessi.

7. Possibili conseguenze per un insegnamento bilingue

7.1 Nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare va riservato uno spazio sufficiente all'insegnamento in romancio. All'insegnamento del romancio spetta solo un ruolo complementare. La maggior parte degli allievi dell'attuale prima classe elementare può trarre beneficio da un insegnamento in romancio.

7.2 Gli allievi possono però approfittare anche di un insegnamento in tedesco, considerato che il bi- o plurilinguismo di tutti i bambini comporta anche una componente di tedesco spesso già molto ben sviluppata. Anche nel caso di questa lingua, l'insegnamento del tedesco – rispetto all'insegnamento in tedesco – avrà solo un'importanza secondaria.

7.3 Nel loro insegnamento, i docenti che in queste due classi insegnano in romancio e in tedesco dovranno sempre tener presente il fatto che il loro insegnamento non è rivolto ad allievi tedescofoni o romanciofoni, bensì ad allievi bi- o plurilingui. L'insegnamento deve quindi partire dalla competenza finora già acquisita. L'indagine ha in effetti dimostrato che la grande maggioranza di questi bambini sa comunicare (oralmente) molto bene in romancio e in tedesco. Non è quindi il compito della Scuola di Samedan di rendere bilingui allievi monolingui, bensì di sviluppare ulteriormente un bi- o plurilinguismo già esistente in modo che corrisponda ai bisogni (attuali e futuri) degli allievi e della società in cui sono inseriti.

7.4 L'insegnamento bilingue a Samedan dovrà tener conto del fatto che per i bambini la scuola dell'infanzia e i gradi di scuola successivi non sono le uniche «istanze di acquisizione» del romancio e del tedesco. L'insegnamento bilingue dovrà far riferimento, in modo implicito ed esplicito, all'acquisizione extrascolastica del romancio e del tedesco. Quello

che ci vuole è un'interazione proficua fra tutte le «istanze di acquisizione» (scuola, famiglia, tempo libero). Inoltre, nell'insegnamento va considerato – e questo le indagini lo hanno dimostrato chiaramente – che l'intensità con la quale i bambini, in famiglia e nel tempo libero, sono a contatto con il romancio e il tedesco può variare e la frequenza con la quale usano produttivamente queste due lingue varia parecchio a dipendenza del singolo bambino.

Chi conosce solo un po' l'insegnamento delle lingue (soprattutto delle altre lingue nazionali) nelle scuole in Svizzera, si accorge subito dell'efficacia limitata che è presente nella pratica corrente dell'insegnamento delle lingue.

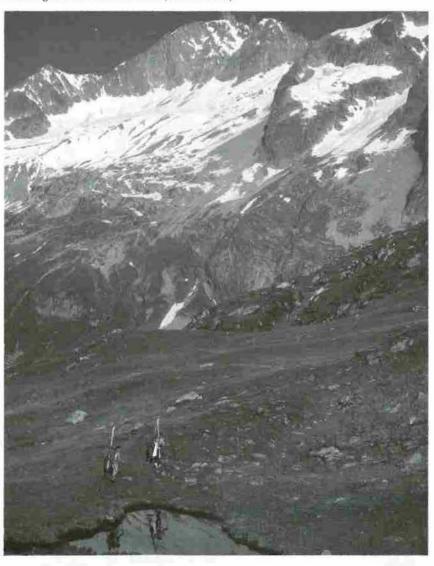
Con la loro competenza bilingue fan-

no eccezione gli allievi della I elementare di Samedan. Se altrove si trovano bambini bi- o plurilingui di questa età, questo bilinguismo, di regola, non è dovuto alla scuola.

Che anche fra gli allievi di Samedan il bilinguismo non è solo un merito della scuola, lo ha dimostrato l'indagine svolta nel 1995. Ma indubbiamente il progetto di Samedan che prevede la promozione e lo sviluppo del bilinguismo nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare e media acquisisce un significato che va oltre i confini della regione romancia e del Canton Grigioni e può essere stimolo di riflessione per un ulteriore miglioramento dell'insegnamento delle lingue in tutta la Svizzera.

Christoph Flügel

Nella regione del Pizzo Rotondo (Val Bedretto)



a cura di Sylva Nova



N. 11 Giugno 1996

Supplemento di «SCUOLA TICINESE»

Sfide umanitarie

Nato 133 anni fa per soccorrere i soldati feriti e malati, il CICR regge su di sé un carico non indifferente, quello della responsabilità storica e giuridica dell'azione umanitaria a favore delle vittime, militari e civili, dei conflitti armati. Per far fronte, nel modo più efficace possibile, a tale onere, esso associa nella sua azione le Società nazionali di Croce Rossa, che sono le componenti essenziali del Movimento internazionale.

Cinquant'anni fa, su Hiroshima e Nagasaki scoppiavano le prime bombe atomiche, provocando in pochi secondi le scene apocalittiche che ben conosciamo. Non succederà mai più!, questa era la parola d'ordine dell'immediato dopoguerra. Dal trauma dell'Olocausto e dalle terribili distruzioni provocate dal conflitto sarebbero nate grandi idee, alcune delle quali hanno fatto storia. Gli Stati avrebbero ormai cooperato nell'ambito dell'Organizzazione delle Nazioni Unite, fondata da poco, per evitare altri cataclismi: nell'euforia del momento, si giunse perfino a dichiarare la guerra fuorilegge.

Più modestamente, ma non senza realismo, il Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR) si sarebbe impegnato a far adottare dalla comunità internazionale le quattro Convenzioni di Ginevra del 1949. Queste Convenzioni riaffermano e sviluppano i testi apparsi nel XIX secolo, che si basavano su tradizioni umanitarie universali. Si partiva dal principio che non si poteva puramente e semplicemente bandire la guerra dalla storia dell'uomo. Bisognava invece che, anche nell'accanimento dei conflitti, fossero rispettati certi principi elementari d'umanità. Per tenersi al passo con l'evoluzione del mondo, queste norme giuridiche saranno riaffermate e completate nel 1977 da due Protocolli aggiuntivi.

Ma tutti questi sforzi, per quali risultati? Secondo il presidente del CICR, dott. Cornelio Sommaruga, non c'è molto da rallegrarsi: dal 1945 a oggi ci sono stati più di 120 conflitti, che hanno causato circa ventidue milioni di vittime. L'umanità si trova ora a dover affrontare altre sfide: la degradazione dell'ambiente ha assunto in molti paesi proporzioni spaventose; l'esodo rurale procede a un ritmo serrato, mentre la miseria urbana diventa sempre più marcata; si assiste, negli ultimi tempi, al ritorno di certe grandi pandemie; nei paesi più poveri, decine di milioni di persone non hanno altra pro-

spettiva che l'incertezza, non possono accedere all'istruzione e all'assistenza sanitaria; inoltre, esse non hanno alcuna possibilità di migliorare la propria sorte né quella dei loro figli. All'epoca dei grandi mezzi informativi, non è inutile ricordare il divario crescente tra il mondo economicamente più avanzato e una parte sempre più vasta della popolazione mondiale. Se non stiamo attenti – ricorda il presidente Sommaruga – questi notevoli squilibri alimenteranno i conflitti di domani.

Il volume di attività del CICR, data la natura del suo mandato, costituisce una specie di barometro delle condizioni del nostro mondo. Le cifre parlano da sole: tra il 1987 e il 1993, le spese complessive dell'istituzione sono salite da meno di 300 milioni di franchi svizzeri a oltre 800 milioni. Nello stesso periodo, il valore dei soccorsi distribuiti è quintuplicato e gli effettivi del CICR sono quasi raddoppiati.

I tempi cambiano e i bisogni si spostano. Dando prova di coraggio e d'immaginazione, la Croce Rossa deve adeguare continuamente la sua azione alle esigenze del momento. In un mondo in cui l'azione politica mirante a prevenire o a risolvere le crisi è di gran lunga insufficiente e in cui l'intervento militare non contribuisce ad aumentare la tolleranza, il ruolo della Croce Rossa Internazionale diventa indispensabile. Certamente indispensabile negli interventi d'urgenza e nella ricostruzione, ma anche nell'azione di prevenzione: lottando attivamente contro ogni forma di odio e di fanatismo, contro il razzismo e l'esclusione. «Ma possiamo fare di più - asserisce il Presidente del CICR - tanto a livello internazionale quanto sul piano nazionale per promuovere il valore della tolleranza, il solo che possa risparmiare domani all'umanità disgrazie ancora più grandi. La tolleranza implica infatti l'adesione a norme di civiltà e di cultura, a un'arte di vivere, a una convivialità vissuta quotidianamente, con principi riconosciuti e accettati, basati sull'ascolto e sul dialogo».



Dott. Cornelio Sommaruga, presidente del CICR. (Foto CICR/T. Gassmann)

Stop alle mine anti-uomo

Ogni giorno, 40 persone, soprattutto bambini e donne, vengono colpite da una mina anti-uomo. Due terzi muoiono dopo atroci sofferenze, mentre coloro che sopravvivono rimangono handicappati a vita.

La guerra, crudele cinica cieca, con i suoi mezzi e metodi di combattimento spesso subdoli, continua inesorabilmente a segnare la sua spietata presenza in molte parti del globo, con conseguenze sempre più drammatiche. Solo le mine anti-uomo sono responsabili ogni anno dell'uccisione o della mutilazione di oltre ventimila persone, tra le quali molti bambini. Le grida di dolore di coloro ai quali questi ordigni terrificanti hanno strappato un arto o ucciso un proprio caro lasciano ancora indifferenti troppe persone. L'appello del

CICR per una proibizione totale di quest'arma non ha infatti ancora avuto quel seguito che la Croce Rossa nel suo insieme auspica.

Cento milioni di mine anti-uomo giacciono inesplose nei campi o lungo le strade e i sentieri di un terzo dei Paesi in via di sviluppo. Sono «sentinelle eterne» che restano attive ancora per lungo tempo dopo la fine dei combattimenti. Concepite più per mutilare che per uccidere, esse colpiscono in modo indiscriminato, impedendo, tra l'altro, il ritorno dei profughi e i lavori agricoli su migliaia di ettari. Sono un ostacolo ulteriore allo sviluppo e un disastro per l'ambiente. Ne sono coinvolti 62 paesi, tra i quali l'Afghanistan, l'Angola, la Cambogia, l'Iraq, il Mozambico e, non lontano da noi, la ex-Jugoslavia. E' agghiacciante constatare che in un anno vengono posate e innescate 20

volte più mine di quante non si riesca a distruggerne. Il costo per il disinnesco di una mina è da 100 a 500 volte più caro della sua fabbricazione, mentre per ogni 5000 mine disattivate muore uno sminatore.

A differenza dei proiettili e dei razzi, le mine non hanno un bersaglio. Restano silenti finché un bambino o un contadino o un animale non ne innesca il meccanismo detonante... che non distingue il piede di chi lo calpesta.

«Dal punto di vista umanitario – ha ribadito a più riprese il presidente del CICR, Cornelio Sommaruga – siamo convinti che la messa al bando delle mine anti-uomo a livello internazionale sia la sola soluzione davvero efficace».

Sebbene i belligeranti si sforzino di rispettare le norme fondamentali del diritto internazionale umanitario, che definisce la condotta delle ostilità, il carattere intrinseco delle mine anti-uomo spiega le sofferenze eccessive che esse provocano e i loro effetti indiscriminati, qualunque sia l'uso fattone.

Tanto quanto le armi nucleari, chimiche e biologiche, le mine anti-uomo sono incapaci di effettuare una distinzione tra civili e combattenti. Il loro bersaglio non può essere perfettamente definito e una volta posate non obbediscono ad alcun ordine. Esse non rispettano né il cessate il fuoco, né i trattati di pace e nemmeno il risultato di elezioni democratiche.

La convenzione delle Nazioni Unite del 1980 sulle armi classiche non ha impedito o limitato gli effetti catastrofici provocati da questi ordigni. E purtroppo, le risoluzioni adottate durante l'ultima conferenza d'esame di questa convenzione sull'uso delle mine anti-uomo sono, secondo il CICR, molto modeste. Al CICR dispiace profondamente che, in un trattato di diritto internazionale umanitario, le disposizioni adottate non solo non impediscano interamente l'uso di una simile arma, ma permettano che si continui a utilizzarla; inoltre, viene implicitamente incoraggiato l'impiego di nuovi modelli i cui effetti saranno praticamente identici.

Un numero crescente di Stati ha preso posizione a favore del divieto totale di questi ordigni, dichiarando di rinunciare unilateralmente alla loro

Angola: Centro ortopedico di «Neves Bendinha», a Luanda. (Foto CICR/T. Gassmann)

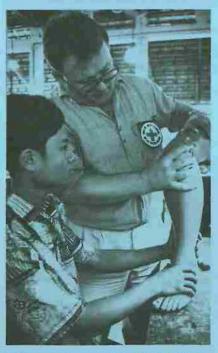


produzione, al loro transito e impiego. Sempre più Stati, inoltre, prevedono di distruggere le riserve esistenti. I risultati fin qui ottenuti confortano comunque ben poco le vittime della carneficina causata dalle mine anti-uomo in questi ultimi decenni. Intanto, un sondaggio realizzato per il CICR mostra che, in 21 paesi selezionati su quattro continenti, l'opinione pubblica è ampiamente favorevole a un divieto assoluto delle mine anti-uomo. La Danimarca occupa il primo posto con il 92% di risposte favorevoli. Seguono la Spagna (89%), la Svizzera, l'Italia e l'Austria (88%), la Federazione russa (83%) e l'India (82%). I risultati «meno favorevoli» sono stati ottenuti negli Stati Uniti (60%) e in Giappone (58%), nazioni in cui la campagna anti-mine promossa dal CICR non è ancora stata lanciata. Come suggerisce il saggio, «non chiudere il libro, la speranza è la prossima pagina». All'eco popolare va aggiunta la presa di posizione di oltre 170 parlamentari di 133 paesi, che hanno firmato una petizione da trasmettere alla Conferenza d'esame della Convenzione del 1980. Quest'appello rispecchia l'opinione



L'esplosione di una mina ha stravolto le vite di questi due bambini cambogiani di 6 e 11 anni mentre stavano giocando a 200 metri dalla loro scuola. (Foto CICR/P. Dutoit)

della maggioranza dei parlamentari, i quali provengono da tutte le regioni del mondo; essi hanno assunto una posizione irrevocabile a favore della proibizione, contro la produzione e il commercio delle mine anti-uomo, ordigni che infestano il pianeta come un virus micidiale.



Il laboratorio ortopedico del CICR di Battambang, in Cambogia, produce circa 125 arti artificiali ogni mese. Dal 1991 il CICR ha fabbricato 5700 protesi ortopediche per 4000 invalidi. (Foto CICR/P. Dutoit)

Tragico pro memoria

- Oggigiorno, più di 110 milioni di mine pronte a esplodere in ogni momento sono disseminate in 64 paesi. Altrettante ve sono in riserva negli arsenali del mondo intero.
- Ogni mese, oltre duemila persone vengono uccise o mutilate dall'esplosione di una mina. Queste vittime sono, per la maggior parte, civili uccisi o feriti alla fine delle ostilità.
- A ogni mina disinnescata corrispondono 20 nuove mine posate.
 L'anno scorso sono state tolte 100 mila mine, ma ne sono state disseminate due milioni.
- Il prezzo delle mine anti-uomo varia tra quattro e quaranta franchi al pezzo, mentre il costo per disattivare una mina è compreso tra i 400 e i 1300 franchi.
- Nel corso degli ultimi 20 anni, le mine sono state maggiormente impiegate come armi per terrorizzare i civili. Il problema ha assunto dimensioni drammatiche: le mine vengono posate per proibire l'accesso alle terre agricole, ai canali d'irrigazione e alle vie di comunicazione. Questa strategia del terrore causa problemi di carestia e l'allontanamento delle popolazioni dalle loro terre, quando è possibile.
- Le mine anti-uomo sono tra le armi più mortali che oggi esistono al mondo.

In missione per il CICR

Attualmente, oltre 800 persone sono in missione per il CICR in tutto il mondo. Si tratta di specialisti (amministratori/trici, segretari/ie, medici, infermieri/e, tecnici ortopedici, interpreti, ecc.), nonché di personale polivalente e di delegati. Sono suddivise in 60 delegazioni e si avvalgono di circa 5000 collaboratori reclutati sul posto. Ogni anno il CICR assume circa 250 nuovi collaboratori, 150 dei quali sono specialisti e un centinaio delegati

Ma qual è il nuovo profilo che si richiede al delegato CICR, chiamato a operare in contesti sempre più complessi? Di fronte alle situazione spesso pericolose che i neodelegati del CICR devono affrontare, ai candidati si richiedono anzitutto maturità, motivazione e forza di carattere. L'esperienza professionale, ma anche e soprattutto l'esperienza di vita, sono elementi importanti nei criteri di scelta. Inoltre, la dimestichezza con organizzazioni solidamente strutturate, la capacità di lavorare in gruppo e di instaurare contatti con persone di etnie diverse, il piacere dello scambio interculturale, buone conoscenze dell'inglese e del francese, nonché le capacità di superare con successo le difficoltà sono condizioni indispensabili per effettuare un lavoro in un contesto insolito, ossia in un paese in guerra.

Il numero crescente dei conflitti e la loro complessità costringono il CICR a decentralizzare i propri delegati nelle varie zone d'intervento, esigendo da loro grande mobilità. I delegati devono pertanto imparare a prendere decisioni rapide e ad agire in modo autonome.

Che cosa si aspetta il CICR dai nuovi delegati? Essi devono dar prova di grande disponibilità e flessibilità per potersi adattare alle priorità contingenti. Devono essere costantemente disponibili per nuove missioni e accettare quindi repentini cambiamenti nella loro vita professionale e privata.

In ogni nuova missione, il delegato del CICR deve saper valutare rapidamente una situazione e disporre di grandi capacità di adattamento sia all'inizio della sua nuova attività, sia in fase di apprendimento, nonché a carriera avviata. Deve pertanto essere sempre disposto ad acquisire nuove conoscenze.

La capacità di gestire situazioni d'urgenza, di adattarsi a circostanze mutevoli presuppone creatività, resistenza e senso di responsabilità, tenuto conto delle condizioni di sicurezza spesso precarie. I delegati devono comunque e soprattutto essere disposti a svolgere le più svariate attività.

Le condizioni di assunzione del delegato sono le seguenti: nazionalità svizzera, nubile o celibe, età tra i 26 e i 40 anni, buone conoscenze dell'inglese e del francese (apprezzate altre lingue: p.es. arabo, russo, portoghese, spagnolo), titolo di studio superiore o formazione equivalente, esperienza lavorativa pluriennale, patente di guida

Che cosa offre il CICR? Anzitutto un'esperienza preziosa. Indipendentemente dalla sua professione o dal suo contesto lavorativo, il delegato del CICR avrà infatti la possibilità di acquisire conoscenze che gli potranno essere utili nel corso di tutta la sua carriera e che potrà far valere di fronte a un futuro datore di lavoro.

Dopo una prima fase di adattamento, durante la quale i delegati imparano a districarsi nella loro nuova professione e a lavorare in modo autonomo, vengono loro assegnate responsabilità sempre più grandi, sfide spesso imprevedibili, compiti comunque che richiedono qualità umane, psicologiche e decisionali, nonché un solido temperamento.

CICR in azione sul terreno

Il CICR è presente in permanenza in 54 paesi, più precisamente:

5 i pacosi, pra precioami	
- Africa	19
- Continente america	no 7
- Europa	11
- Asia	9
- Medio Oriente	8

Il CICR dispone inoltre di una delegazione a New York. L'effettivo del CICR è di 8014 persone, così suddivise:

_	personale in sede	645
_	personale espatriato	844
_	personale Società nazionali	200
	personale locale	6325

Il budget sede per il 1996 ammonta a 140'987'000 franchi svizzeri, mentre il budget terreno è di 570'637'150 franchi svizzeri.

I delegati del CICR hanno visitato ol-

tre 140 mila prigionieri in oltre 2'200 luoghi di detenzione, suddivisi in 52 paesi.

Sono state inoltre localizzate più di 14'600 persone ricercate dai loro famigliari. Il CICR ha inoltre raccolto circa 3'700'000 messaggi di membri di famiglie separate da un conflitto o nel corso di disordini e tensioni. I delegati hanno pure facilitato il raggruppamento di 11'200 persone con i loro parenti e hanno distribuito oltre 3'450'000 messaggi Croce Rossa, un'iniziativa, questa, che favorisce il ripristino di legami famigliari spesso interrotti da lungo tempo a causa di eventi bellici.

Il CICR ha distribuito in 52 paesi più di 115 mila tonnellate di soccorsi (viveri, indumenti, coperte, tende, ecc.). Questo aiuto comprende pure assi-

stenza medica per un valore di 40 milioni di franchi svizzeri.

Il CICR ha lavorato alacremente anche nel campo chirurgico e in ortopedia tramite le sue squadre attive in sei ospedali in Africa e in Asia. Complessivamente, sono stati ricoverati 6'523 pazienti ed effettuate 15'175 operazioni chirurgiche. Inoltre, 8'301 persone hanno beneficiato di cure ambulatoriali.

Altri due ospedali a Kabul hanno ricevuto assistenza tecnica e finanziaria del CICR, aiuti che hanno praticamente consentito di curare 11'801 pazienti, effettuare 16'272 interventi chirurgici e prestare cure ambulatoriali a 43'976 persone.

Per quel che concerne invece l'ortopedia, l'istituzione ha partecipato a 34 progetti in 15 paesi. Attraverso questi programmi, il CICR ha potuto applicare le necessarie protesi a 7'857 amputati, mentre 796 invalidi sono stati muniti di ortesi e 586 di sedie a rotelle.

Il nascondino e la storia di Matteo: produrre e revisionare testi al computer

Introduzione

Di fronte all'avanzare delle nuove tecniche informatiche la scuola non è certamente restata indifferente. Nel nostro Cantone è stata condotta, negli anni 1991–1994, una sperimentazione a livello di scuola elementare con l'obiettivo da un lato di evidenziare le variabili che determinano un impiego redditizio dell'ordinatore nella pratica dell'insegnamento e dall'altro di sviluppare alcune attività didattiche, relative a diverse discipline, da svolgere con l'ausilio di nuovi strumenti informatici.

A conclusione di questa fase sperimentale, l'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato nel 1994 un rapporto dal titolo «Il computer arriva in classe» in cui, oltre a un bilancio delle attività svolte nelle diverse materie, vengono proposte alcune riflessioni generali sull'introduzione delle tecniche informatiche nell'insegnamento. L'aspetto centrale di tali riflessioni concerne il ruolo da assegnare al computer: le esperienze hanno infatti mostrato come il nuovo mezzo informatico vada considerato uno strumento supplementare il cui uso deve però essere preceduto e seguito da un'attenta ponderazione degli obiettivi da raggiungere, affinché non si riveli eccessivamente oneroso in termini di investimento di risorse.

Il nuovo rapporto dell'Ufficio studi e ricerche «La scrittura e la revisione di testi al computer: aspetti di testualità» si inserisce in questa scia e intende in particolare approfondire i risultati di alcune attività svolte con il computer nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano.

Sulla base delle prime considerazioni circa i vantaggi offerti dal computer in relazione ad una possibile diminuzione di alcuni aspetti negativi legati al processo di scrittura (dalla fatica fisica della scrittura manuale, ai problemi legati alla calligrafia fino al passaggio tra brutta e bella copia), ci si è chiesti se tali agevolazioni avessero potuto comportare differenze a livello di prodotto finale. L'obiettivo di questo lavoro è consistito principalmente nell'esaminare quali differenze si riscontrano a livel-

lo della struttura interna del testo nel passaggio alla nuova modalità di lavoro piuttosto che nello stabilire se il prodotto al computer risulti migliore o peggiore di quello sul foglio.

Metodologia

L'analisi è centrata su due importanti attività legate alla scrittura: la produzione e la revisione di testi. Si è scelto di privilegiare il livello d'analisi legato alla testualità, pur limitandosi ad alcuni aspetti relativi alla coerenza. La motivazione circa questa scelta è da ricercare nella concezione di scrittura intesa come capacità di produrre testi coerenti, coesi e adeguati alla situazione comunicativa, che deriva dagli assunti della linguistica testuale degli anni Settanta, passati poi anche nella didattica della lingua materna

Il campione era costituito da 84 bambini di quarta elementare (tra i 9 anni e i 10 anni), di cui 42 appartenenti alle sei classi della sperimentazione e 42 a sei classi di controllo scelte seguendo alcuni criteri di rappresentatività. Per quanto riguarda l'attività di produzione testuale si sono potute considerare solo dieci classi: cinque per il gruppo sperimentale e cinque per il gruppo di controllo, per un totale di 70 bambini.

I bambini sono stati ordinati dai rispettivi insegnanti secondo le loro competenze nella produzione di testi: partendo da queste indicazioni è stato costruito per ogni classe un campione comprendente due bambini con buone capacità, tre con capacità medie e due allievi con scarse capacità. Per la composizione del campione sono stati esclusi quei bambini le cui competenze erano giudicate nettamente sopra la media e quelli con particolari difficoltà (quali ad esempio bambini alloglotti appena inseriti nella scuola o bambini con disturbi del linguaggio).

Va sottolineato e tenuto costantemente presente il fatto che si tratta indubbiamente di un campione relativamente ristretto e che di conseguenza i risultati ottenuti costituiscono unicamente un primo sondaggio indicativo.

La produzione

Per confrontare alcuni aspetti legati alla testualità si è partiti da un testo che 70 allievi di quarta elementare hanno scritto per descrivere il gioco del nascondino.

I risultati circa la coesione semantico-grammaticale, che si realizza con
la coreferenza nell'uso dei pronomi,
gli accordi morfologici e le relazioni
semantiche, non rilevano alcuna differenza tra i testi prodotti al computer
e quelli prodotti manualmente. La
differenziazione per gruppi di capacità ha mostrato tendenze discordanti, con un leggero miglioramento nei
testi prodotti al computer dagli allievi con buone capacità e dagli allievi con scarse capacità e con invece risultati peggiori tra gli allievi con capacità medie.

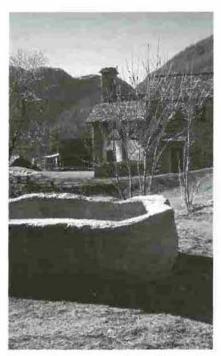
L'uso del computer si rivela poco efficace per ciò che concerne meccanismi di coerenza logico-sintattica, in special modo per quanto concerne l'uso dei connettivi e in misura minore per l'uso dei tempi verbali: si è infatti riscontrata una percentuale maggiore di usi problematici dei connettivi in tutti i gruppi di capacità. Ciò potrebbe derivare dal fatto che l'uso del computer comporta comunque l'investimento di un certo carico di attenzione su aspetti legati alla manipolazione del mezzo tecnico e che lo spazio ridotto dello schermo non permette di avere costantemente sottocchio il testo intero; di conseguenza nella produzione al computer il monitoraggio sull'uso dei connettivi risulta meno agevole.

Vista l'importanza di un impiego adeguato dei connettivi in un testo regolativo—espositivo, andrebbe usata molta attenzione nel proporre l'uso del computer per la realizzazione di tipi di testi simili proprio in considerazione di queste difficoltà di parten-

Anche in questo caso si tratta di un risultato che occorre tenere in considerazione per la pianificazione del lavoro didattico con il computer.

La revisione

Gli allievi hanno dovuto rivedere un testo narrativo scritto da un bambino di terza elementare («La storia di Matteo») seguendo le indicazioni di correzione già riportate sul testo. Si trattava dunque di una revisione guidata, ciò che ha da un lato aiutato i ragazzi, ma dall'altro ha forse impedito di osservare interventi più particolari e creativi. Il testo richiedeva nu-



La grande vasca monolitica di Rima (sopra Broglio)

merosi interventi e il compito dei ragazzi non era sicuramente facile. Proprio per questo motivo, i risultati ottenuti in entrambi i gruppi sono da considerare più che lusinghieri.

Partendo dalla considerazione che saper correggere un testo non è una competenza che nasce spontanea, ma richiede un progressivo esercizio, il fatto che gli allievi al computer si siano più frequentemente astenuti dal proporre una correzione indica come l'uso di un programma di videoscrittura non abbia di per sé effetti miracolosi sulle capacità di revisione.

Per quanto riguarda la qualità degli interventi richiesti, si può affermare che i ragazzi al computer incontrano qualche difficoltà in più a staccarsi da alcuni aspetti tipicamente legati al registro del parlato per proporre soluzioni che facciano assumere al testo le caratteristiche dello scritto. Inoltre si ha l'impressione che talvolta i bambini che lavorano al computer si facciano più problemi ad intervenire sul testo – ad esempio introducendo elementi segnalati come mancanti – rispetto agli altri compagni.

Tra gli aspetti che possono aver influenzato il lavoro dei bambini al computer, pensiamo si possa mettere in evidenza da un lato l'impossibilità di visualizzare sullo schermo tutto il testo da correggere (ciò che può indurre il bambino a focalizzarsi su elementi puntuali del testo perdendo di

vista la globalità) e dall'altro la difficoltà nel dover spostare continuamente la propria attenzione dal foglio allo schermo e alla tastiera con un investimento di energie non indifferente, energie che non possono essere dedicate alla riflessione sulle operazioni che si devono svolgere.

Al di là dei numeri

Volendo riassumere si può dunque affermare che, sia per quanto riguarda la produzione che la revisione, dopo due anni di attività con il computer il risultato ottenuto nelle classi della sperimentazione non differisce radicalmente da quello conseguito nelle classi di controllo: il mezzo non sembra dunque incidere in modo determinante sul prodotto, almeno per quanto riguarda gli aspetti considerati. Si è riscontrata semmai qualche difficoltà in più legata all'uso del computer, il quale sembra in qualche caso rimettere in discussione alcune competenze testuali che paiono maggiormente fondate nei processi manuali.

A questo punto ci sembra essenziale andare oltre i dati quantitativi per proporre alcune riflessioni di carattere generale sull'utilizzo del computer, e in particolare di un programma di trattamento testi nell'attività di produzione e revisione.

I risultati indicano come, proponendo di redigere testi regolativi (quali appunto la scrittura delle regole del gioco del nascondino), si ottengono verosimilmente testi con un minore controllo a livello di uso dei connettivi. Nella valutazione della produzione testuale va dunque tenuta in considerazione questa difficoltà e vagliata la possibilità di operare da un lato altre scelte per quanto riguarda il tipo di testo (proponendo per esempio descrizioni di oggetti o persone in cui l'importanza dei connettivi sia meno marcata) oppure, dall'altro, la possibilità di sfruttare didatticamente questo uso meno controllato dei connettivi (facendone il punto di partenza per un lavoro di sensibilizzazione ed esercitazione). Non è da escludere neppure l'eventualità di rinunciare, per determinati tipi di testo e per il raggiungimento di determinati obiettivi, alla produzione al com-

Un discorso analogo può essere fatto pure rispetto all'attività di revisione: in proposito, si è riscontrato, come detto, una maggiore reticenza ad operare interventi sostanziali sul testo da parte di chi ha lavorato al computer e questo malgrado la presunta facilità garantita in questo senso dal mezzo. Limitare i tipi di correzione da apportare, focalizzandosi su un numero ridotto di fenomeni, introdurre una progressione negli aspetti da correggere e contenere la lunghezza del testo potrebbero risultare strategie utili per migliorare l'efficacia del lavoro di revisione al computer.

Con questi primi elementi il documento intende contribuire ad alimentare la riflessione per un impiego didatticamente il più proficuo possibile delle tecniche informatiche. L'impiego dell'ordinatore non può prescindere da un'attenta ponderazione del tipo di attività che si propone alla classe e degli obiettivi che si intendono raggiungere, in modo che il nuovo strumento di scrittura non venga utilizzato unicamente come pretesto finendo per diventare meno efficace ed economico di altri strumenti più tradizionali.

Per chi desiderasse ulteriori informazioni si ricorda che il documento «La scrittura e la revisione di testi al computer: aspetti di testualità» (95.12) è disponibile presso l'Ufficio studi e ricerche, Tel. 804.34.91.

Francesca Antonini Kathya Tamagni Bernasconi

La condotta del Cortaccio (sopra Brissago)



Formazione empirica e poi?

Una ricerca per indagare la situazione lavorativa dei giovani che hanno concluso una formazione empirica*

Introduzione

Nel 1980 la nuova Legge federale sulla formazione professionale ha posto le basi legali per l'organizzazione della formazione empirica (FE), una formazione destinata ai giovani che a causa di difficoltà personali non sono in grado di seguire un apprendistato. Nel nostro Cantone, i primi contratti di FE sono stati stipulati a partire dal 1985.

A 10 anni dall'introduzione, nel nostro Cantone, di questa opportunità formativa è nata l'esigenza di indagare la situazione lavorativa dei giovani che hanno ottenuto un attestato federale di FE in un periodo contrassegnato da gravi problemi occupazionali.

Caratteristiche della FE

- Breve durata: un tirocinio federale si svolge su un periodo di 2-4 anni, la FE si limita a 1-2 anni.
- Contenuto della formazione professionale: nel tirocinio federale la formazione è basata su di un programma standardizzato, mentre la base di una FE consiste in un piano di formazione individuale che comprende soltanto una parte del programma previsto da un normale tirocinio.
- Conclusione della formazione: mentre un normale tirocinio termina con gli esami finali (scolastici e professionali), il successo di una FE è stabilito da un incaricato della Divisione della formazione professionale che ha il compito di verificare se quanto previsto dal programma individualizzato è stato assimilato.

Va comunque precisato che in Ticino, già a partire dal 1970, era stato istituito per i giovani con problemi d'apprendimento e comportamento il tirocinio pratico (TP) che permetteva di ottenere un attestato cantonale di capacità. Per accedervi venivano richieste buone attitudini manuali, una capacità di adattamento sociale e un livello scolastico non inferiore alla ter-

za elementare. Verso il 1975 questo tipo di formazione era seguito praticamente dalla totalità degli allievi provenienti dalle scuole speciali. È per questo motivo che l'autorità cantonale, oltre ad introdurre i 2 anni di FE, ha mantenuto la possibilità, per i giovani che dimostrano di poter ampliare ulteriormente le loro conoscenze, di completare la formazione con un TP della durata di 1-2 anni a dipendenza dell'ambito professionale scelto.

Alcune informazioni statistiche

Nell'anno scolastico 1992/93 i rapporti di lavoro di FE stipulati in Ticino sono stati il 6% rispetto al totale svizzero. Essi hanno rappresentato il 2.6% dell'intera popolazione di giovani ticinesi che hanno stipulato un contratto di tirocinio federale; in Svizzera questa percentuale si è situata attorno all'1.5%.

Per quel che concerne i settori professionali in cui questi giovani svolgono la propria formazione, sia in Ticino che nel resto della Svizzera, si è rilevato che il settore dell'industria metallurgica e meccanica (per i ragazzi) e quello della vendita (per le ragazze) sono quelli che offrono maggiori possibilità di intraprendere

- stesso settore

Totale

un altro settore

una FE. Nel nostro Cantone, la presenza di giovani nella vendita è comunque più ridotta rispetto a quella rilevata in Svizzera; essa è compensata da maggiori opportunità formative nell'ambito dell'ufficio e dell'amministrazione (praticamente inesistenti sul piano federale).

Inizialmente erano soprattutto coloro che avevano frequentato le scuole speciali a usufruire di questo tipo di formazione. Oggi sono invece sempre più numerosi quelli che provengono dalla scuola media (molti senza licenza) o da un tirocinio federale rivelatosi troppo impegnativo. Il numero di ragazzi presenti in questa scuola è inoltre superiore a quello delle ragazze.

Presentazione della ricerca

Lo studio condotto ha permesso di conoscere la situazione lavorativa in cui si trovavano (nell'autunno '94) 175 giovani in possesso di un attestato federale di formazione empirica. Due sono stati i metodi d'indagine che hanno permesso questo rilevamento: 60 giovani sono stati intervistati telefonicamente, mentre 115 hanno risposto a un questionario. Le caratteristiche di coloro che hanno preso parte all'indagine rispecchiano quelle dell'intero contingente di giovani che intraprendono questo iter formativo.

51.0

49.0

100.0

(47)

(45)

(175)

Tabella 1: Situazione occupazionale del campione consider	one occupazionale del campione considerato		
Situazione rilevata (autunno 1994)	Campione % (N)		
Non lavora	27.4	(48)	
Lavora nello stesso luogo di tirocinio	20.0	(35)	
Lavora, ma non nello stesso luogo di tirocinio	52.6	(92)	

Tabella 2: Situazione occupazionaledel campione considerato appena conclusa la formazione				
Situazione rilevata (autunno 1994)	Campione			
	%	(N)		
E' senza lavoro	25.0	(15)		
Ha continuato nello stesso luogo di tirocinio	38.3	(23)		
Ha trovato subito un altro lavoro	36.7	(22)		
Totale	100.0	(60)		



Caltha palustris

Risultati della ricerca

Il 27.4% degli interpellati è risultato senza occupazione: una percentuale elevata se si considera che per la totalità dei giovani ticinesi tra i 20 e i 24 anni essa si situava, nel dicembre '94, attorno all'11%.

Sono soprattutto i ragazzi provenienti dalla scuola media e in possesso di un attestato cantonale di tirocinio pratico a essere confrontati con questo problema. Sembrerebbe invece che le ragazze provenienti dalle scuole speciali e che concludono la propria formazione con un attestato di FE abbiano maggiori possibilità di trovare e mantenere un posto di lavoro. Se a prima vista questo dato potrebbe sorprendere, ci sono invece parecchi fattori in grado di spiegarlo. Primo fra tutti, per quanti provengono dalle scuole speciali, il fatto di percepire una rendita A.I. In questo caso il datore di lavoro versa solo una parte del salario e di conseguenza le sue esigenze ed aspettative sono ridotte. Questo aspetto richiederebbe comunque un ulteriore approfondimen-

Per quanto riguarda gli ambiti nei quali i giovani senza lavoro hanno svolto la propria formazione non risultano grosse differenze, eccezion fatta per il settore del giardinaggio: sono infatti pochi coloro che, formati in questo ambito, si trovano senza occupazione. Si è rilevato inoltre che la maggior parte dei giovani senza lavoro non sono quelli che hanno terminato la propria formazione nel

1993, bensì coloro che sono usciti tra il 1991 e il 1992. Questo dato potrebbe significare che il giovane, appena terminata la formazione, o continua presso lo stesso datore di lavoro oppure trova subito un'altra occupazione; la soluzione non pare però costante nel tempo e inoltre, non essendo questa una ricerca longitudinale, non è possibile trarre conclusioni sicure in merito. La tabella 1 illustra la situazione lavorativa in cui si trovavano i giovani interpellati.

Quasi la metà dei giovani che dopo la formazione hanno cambiato luogo di lavoro si è trovata ad esercitare in un ambito lavorativo diverso da quello in cui ha svolto la propria formazione. Soltanto il 20% si trovava ancora nel luogo in cui aveva svolto il tirocinio.

Grazie alle interviste telefoniche si sono potute ottenere informazioni relative all'iter intrapreso da 60 giovani dal termine della propria formazione fino ad oggi.

Da esse è emerso che per molti di questi giovani il passaggio dall'apprendistato al mondo del lavoro non è stato né semplice né lineare. La tabella 2 illustra in quale situazione essi si sono trovati al temine della formazione.

Tra coloro che hanno avuto la possibilità di restare nel luogo in cui hanno svolto la formazione, solo la metà vi era ancora al momento dell'intervista. Inoltre, quasi il 50% dei giovani che hanno trovato subito un posto di lavoro non l'ha mantenuto. Il 25% è rimasto invece senza lavoro (ben il 56.7% dei giovani intervistati telefonicamente è stato confrontato – seppur in maniera diversa – con questo problema).

Soltanto 3 persone sono risultate disoccupate sin dal momento in cui hanno terminato la loro formazione, gli altri hanno invece alternato periodi di lavoro con altri senza occupazione. In definitiva, il fatto di restare senza lavoro alla fine della formazione non sembra pregiudicare la possibilità di reinserirsi professionalmente, anche se, in alcuni casi, si tratta di un reinserimento parziale per un periodo di tempo limitato.

Considerazioni conclusive

La ricerca evidenzia un quadro abbastanza preoccupante della situazione lavorativa in cui si trovano i giovani che sono in possesso di un attestato federale di formazione empirica. Essi vengono seguiti fintanto che sono in formazione e talvolta anche nel trovare una prima opportunità lavorativa; ciò che risulta maggiormente problematico è il riuscire a mantenere un posto nel mondo del lavoro, senza farsi escludere.

Trattandosi di un primo studio sulla realtà dei giovani che hanno intrapreso e concluso una formazione empirica e/o un tirocinio pratico, ci si è limitati a un approccio descrittivo del problema. In futuro, sulla base di questi risultati, il discorso potrebbe essere ripreso e questo magari attraverso un'intervista personale con i diretti interessati, durante la quale si potranno approfondire ulteriori argomenti (ad esempio la soddisfazione rispetto alla formazione intrapresa e al lavoro, i desideri legati a un'ulteriore formazione,...) e definire nel contempo quegli elementi conoscitivi necessari per creare nuove opportunità di aggiornamento e riqualifica adatte alle caratteristiche di questi giovani.

Michela Crespi

I risultati completi della ricerca sono stati pubblicati in un rapporto: M. Crespi, Formazione empirica e poi? Una ricerca per indagare la situazione lavorativa dei giovani che hanno concluso una formazione empirica, Bellinzona, USR 95.04

L'uomo e la natura

Oggigiorno nel mondo editoriale le pubblicazioni dedicate al tema della natura e delle sue esigenze di protezione sono numerose.

Il più delle volte però, purtroppo, la natura è rappresentata o nei suoi risvolti più scientifici (e si tratta di un settore molto specialistico) o in quelli puramente estetici.

Nel lettore comune ciò provoca spesso due tipi di reazione: una tendenza al rifiuto – perché la natura appare come qualcosa di troppo complicato e quindi molto lontano – o di infatuazione – perché la natura è qualcosa di molto bello.

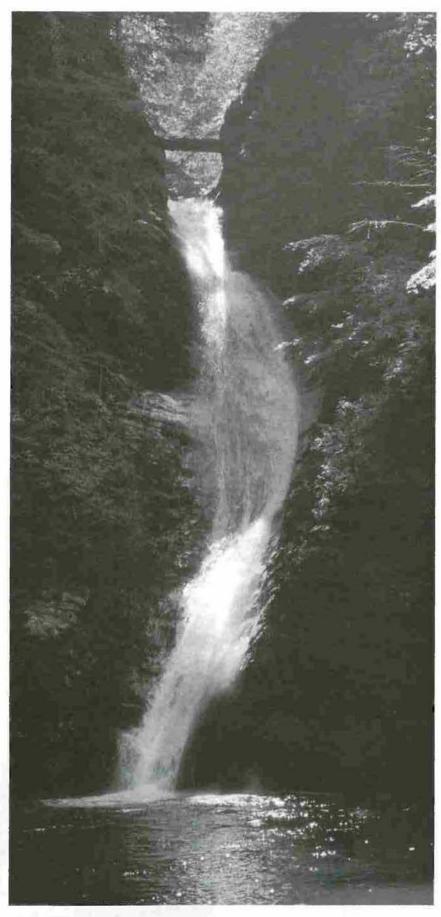
In ambedue i casi il lettore recepisce un'immagine distorta (caricaturale) della natura e di fatto la vede come un mondo estraneo che nella migliore delle ipotesi va contemplato perché bello.

Non è questo il caso della pubblicazione «L'uomo e la natura» di Angelo Valsecchi. Angelo Valsecchi è docente; con uno spiccato gusto per l'osservazione e una grande capacità divulgativa, sa essere critico e si sente molto responsabile, magari ogni tanto sorretto da una vena poetica, nei confronti dell'ambiente.

Con questo testo Valsecchi illustra infatti il mondo naturale – con particolare riferimento a quello direttamente influenzato dall'acqua – nei suoi risvolti più direttamente connessi con l'uomo e le sue attività nel territorio.

Va forse detto che oggi purtroppo pochi di noi riflettono sull'autentico significato e sull'importanza che le nostre acque di superficie hanno avuto nel corso dei secoli.

L'odierno nostro rapporto con le acque è di tipo molto utilitaristico, ridotto a pratiche sportive o di svago, ad interessi economici (sfruttamento idroelettrico) oppure esso suscita paura in caso di alluvioni o di inquinamenti, avvenimenti puntualmente subito dimenticati appena trascorsi. In realtà i 5000 km di fiumi, ruscelli, torrenti e riali che percorrono il nostro territorio, senza contare i laghi naturali o artificiali, gli stagni ecc. hanno determinato e determinano tutt'oggi un nostro legame con il mondo naturale non solo di tipo economico e sociale bensì anche storico e culturale.



La cascata del Ri di Cascinello nella Valle d'Usedi (Chironico)

Tito Lucrezio nel suo «De rerum natura» (sulla natura delle cose) aveva acutamente individuato l'importanza del mondo naturale per l'uomo affermando: «la natura a nessuno è data in proprietà ma a tutti in uso».

E' quindi l'uomo che deve farsi carico con la propria ragione dell'uso della natura, avendo cura di non comprometterla per non perderla. Per far questo la deve osservare, studiare, capire ed interpretare ponendosi con essa in un rapporto di interdipendenza.

L'intero lavoro di Valsecchi è sviluppato sul filo di questa preoccupazione quanto mai attuale.

Nei sette capitoli che strutturano l'opera (i fiumi, l'erosione, l'utilizzazione, gli acquedotti, gli stagni, le torbiere e i laghi) l'autore evidenzia man mano le diverse componenti – naturalistiche, paesaggistiche, sociali, economiche e culturali – dei temi trattati mantenendo sempre un'articolata visione d'insieme dei rapporti dell'uomo con il suo contesto ambientale.

E' questo un grosso pregio del libro perché permette al lettore di sentirsi, attraverso le testimonianze lasciate nel territorio dalle generazioni passate, attore responsabile nei confronti del paesaggio naturale e non semplice spettatore passivo o, peggio ancora, ignorante e quindi alla mercé di mode o di slogan pubblicitari.

Senza accorgersi, nel libro, si percorre idealmente tutto il Cantone e con la lettura nasce il desiderio di recarsi sul posto per reperire le testimonianze superstiti dei trascorsi concreti rapporti tra la nostra gente e le acque. Spesso si tratta di manufatti di per sé semplici senza ombra di monumentalità. Considerati come insieme tessono però la grande tela che illustra la nostra radicata presenza in questa piccola regione.

Il grande merito, a mio modesto avviso, di questa fatica di Valsecchi è quello di permettere la divulgazione, con supporti linguistici e scientifici adeguati, di un vasto insieme di segni lasciato dalle passate generazioni sul territorio, segni che altrimenti andrebbero irrimediabilmente in buona parte persi perché non direttamente appariscenti e quindi non oggetto di particolare attenzione o protezione.

Marcello Bernardi

Rinaldo, Mark e Valery, vivi come pupazzi

Da anni si parla della necessità di sensibilizzare gli allievi alle realtà sociali, anche a quelle difficili e non facilmente comunicabili.

Particolare attenzione è stata dedicata alla comprensione delle differenti realtà che più facilmente possono toccare i bambini: i compagni immigrati, malati, disabili, maltrattati.

Ci si rende conto come spesso sia difficile parlarne direttamente e creare un clima sufficientemente rilassato e spontaneo in modo da favorire una vicinanza affettiva ed evitare che il discorso sia puramente intellettuale. In occasione del 60.mo di Pro Infirmis Ticino si è ritenuto interessante riproporre alcuni momenti di sensibilizzazione nelle scuole elementari, creando un progetto coordinato da Carla Cheda della sede locarnese.

Si è scelta una metodologia particolare, sperimentata già in molti paesi. Si tratta del «Kids on the block», programma educativo preparato per i bambini delle prime classi per far capire le differenze che esistono tra le persone e la solidarietà che le unisce. Agli allievi vengono presentati due

pupazzi, uno dei quali rappresenta un bambino con un handicap particolare: la configurazione delle marionette e il loro abbigliamento non sono stati lasciati al caso, ma sono il risultato di una precisa ricerca, osservando i gusti e le reazioni dei bambini e ascoltando critiche e osservazioni delle persone handicappate. Nel dialogo tra i pupazzi emergono alcuni problemi di tutti i giorni del bambino con limiti di sviluppo, inoltre la classe è invitata a porre domande. La strutturazione del dialogo è tale da far emergere gli sforzi di adattamento e le soluzioni positive trovate in modo da dare una immagine ottimistica ed evitare ogni forma di pietismo. L'esperienza ha mostrato come i bambini si identifichino facilmente con i pupazzi e osino porre domande anche molto personali, che non potrebbero porre senza imbarazzo a un loro compagno cieco o in carrozzella. Scopo finale è evidentemente quello di sviluppare un'attitudine positiva verso le persone diverse, in particolare quelle disabili. «La storia di Rinaldo mi è piaciuta tantissimo per-

La classe di Bedigliora che ha partecipato all'iniziativa «Kids on the block»



Angelo Valsecchi, L'uomo e la natura, Armando Dadò Editore, Locarno, 1995

ché anche se si è ciechi ci si può aiutare a vicenda», come scrive Lara di terza elementare.

Rinaldo, cieco, Mark, nato con la paralisi cerebrale, Valery con la spina bifida, si sono presentati ai loro compagni in varie sedi di scuola elementare del Cantone: i risultati sono stati molto positivi confermando la validità del metodo.

«A me è piaciuto dove facevano domande al cieco perché Rinaldo diceva cose che non sapevamo dei ciechi», scrive Nadia, allieva di prima elementare di Viganello. Rinaldo diventa il vero attore, sicuramente più vero per i bambini delle operatrici sociali che lo fanno muovere e gli danno la voce. «Ciao Rinaldo!», «Torna ancora Rinaldo!», «Posso darti un bacetto, Rinaldo?».

Anche per i docenti si è rivelata una esperienza positiva: segnaliamo il commento della maestra Marialuisa Bedin di Viganello:

«Oggi per un momento l'aula si trasforma in un piccolo palcoscenico. La scenografia è semplicissima, essenziale.

Le operatrici sono in nero per «cancellarsi» e lasciare che l'attenzione vada tutta sui due grandi pupazzi.

La classe ammutolisce e ascolta con grande attenzione il dialogo che si svolge tra i due personaggi, bambini come loro.

Li vediamo alle prese con una situazione molto normale, ma scopriamo presto che un bambino è cieco.

Questi racconta alla sua amica, che gli pone domande ben precise, come riesce a cavarsela nella sua situazione e sembra aver molta voglia di parlare.

Presto i bambini della classe sono coinvolti nel gioco e gli pongono numerosissime domande.

Per loro (ma anche per la docente) è un'occasione unica per confrontarsi con il problema in modo molto diretto, mettersi nei panni di chi vive la situazione e poter porre liberamente domande molto, molto concrete («ma come fai quando...?»).

Le risposte forniscono un quadro di come un bambino, una persona, possono convivere anche con un problema grave e in quali modi gli si può essere d'aiuto e compagnia.

Il ritmo è sostenuto e l'attenzione è molto alta. L'interesse continua anche dopo la rappresentazione, con discussioni e una piccola ricerca sull'alfabeto Braille.



L'esperienza dei pupazzi illustrata da Vian di Viganello

Se lo scopo era sensibilizzare i bambini, coinvolgerli e interessarli attorno alla problematica del portatore di handicap, mi sembra che sia stato raggiunto.

E' chiaro che non deve restare un fatto isolato e che azioni di questo genere dovrebbero essere più numerose e coordinate.

L'handicap genera ancora troppo spesso diffidenza, paura, imbarazzo. Conoscere per capire, avvicinarsi al diverso con un approccio corretto, che non è indifferenza ma nemmeno pietismo, accettare e non isolare dovrebbero essere obiettivi prioritari non solo della scuola ma di tutta la società civile.

Benvenute quindi le iniziative che con spirito dinamico, simpatico e curato contribuiscono ad attuarli».

Anche per la volontaria di Pro Infirmis, Katya Gallinelli, docente di scuola elementare, l'esperienza è stata considerata interessante:

«Sono molto contenta di aver partecipato al programma «Kids on the Block». Essendo maestra di scuola elementare ma anche volontaria della Pro Infirmis ho accettato con entusiasmo di impersonare una marionetta che attraverso un dialogo sensibilizza i bambini sul significato di «diversità».

Sto terminando il programma occupazionale ideato per i docenti che hanno concluso la Scuola Magistrale nel giugno del 1995 e grazie all'ispettore Bernasconi e al direttore didattico Arigoni della Scuola elementare di Viganello ho potuto partecipare attivamente al programma «Kids on the Block».

Le mie colleghe ed io siamo state in diverse scuole elementari del Sotto-ceneri e in ognuna abbiamo notato un interesse generale dei bambini ad ascoltare e guardare lo «spettacolo» a bocca aperta. I «pupazzi» sono stati creati ad immagine e somiglianza dei bambini e quindi li troviamo vestiti e con atteggiamenti propri dell'età scolastica presenti nella scuola elementare.

Ogni bambino si è immedesimato nei pupazzi e nella situazione presentata attraverso un dialogo tra Brenda, una bambina un po' sbadata ma normodotata, e Rinaldo, un bambino che dalla nascita è cieco.

Ogni allievo ha avuto la possibilità di conoscere molti aspetti della vita di un non vedente che prima ignorava». Pure per me, assistente sociale di Pro Infirmis, la possibilità di vedere la disabilità attraverso gli occhi e le domande dei bambini è stata significativa, sottolineando quanto sia importante uscire ogni tanto dal proprio ruolo strettamente professionale, per avere nuovi stimoli a capire da altri punti di vista la realtà sociale in cui si opera.

Franca Martinoni

La nebbia vuota

In fondo potevamo aspettarcelo che Pierre Codiroli, prima o poi, sull'epoca fascista sarebbe tornato, e non in veste di storico in senso stretto. Attento studioso dei rapporti tra l'Italia e la Svizzera durante il regime o, per meglio dire, dell'influsso del regime nel mondo culturale (ma non solo) della Svizzera italiana, come dimostrano i suoi saggi L'ombra del Duce, stampato dall'editore milanese Franco Angeli nel 1988, e Tra fascio e balestra, pubblicato quattro anni dopo da Armando Dadò di Locarno, Pierre Codiroli è anche attratto dalla scrittura creativa. Anzi, a ben guardare - basta osservare le date in cui sono usciti i suoi libri - si potrebbe addirittura avanzare l'ipotesi che sia prima di tutto narratore e poi studioso. Il suo primo romanzo, infatti, Il Granducato di ***, è apparso nel 1985 (una seconda edizione riveduta e corretta ha fatto seguito nel 1989, nella «Biblioteca letteraria Nord-Sud» proposta da Giampiero Casagrande di Lugano).

Dunque, non deve stupirci, ora, questo nuovo La nebbia vuota, pubblicato dalle Edizioni del Leone di Venezia. Per lo meno non deve stupirci all'interno dell'iter dell'autore. Soffermandosi nuovamente su temi a lui cari-anche in questo caso fa da sfondo il periodo fascista - Pierre Codiroli ha avvertito la necessità di cambiare genere. Ha lasciato l'analisi storica, la forma saggistica, per riprendere quella della prosa. Il risultato è una sintesi felice. E' come se tutte le informazioni, tutti gli elementi raccolti da Codiroli durante i lunghi anni di studio e di ricerca, fossero lievitati, lentamente ma senza interruzione. E ad un certo punto avessero deciso di prendere consistenza, unendosi ad altri elementi, altri spunti di riflessione che vanno oltre il confine temporale del Ventennio, e investono la sfera più intima dell'uomo in quanto tale. Pierre Codiroli psicologo? Sì, anche psicologo o quanto meno osservatore non superficiale della mente umana.

E' la trama medesima, con i suoi personaggi e i suoi scenari più o meno in rilievo, a farcelo sostenere.

Siamo nel 1936, in una Roma che sa di primavera e di primi caldi, e che vive con entusiasmo la vittoria delle truppe italiane in Abissinia. Per Mussolini è il momento di maggior presa sui suoi connazionali. Sergio Salvi, anno di nascita 1911, originario di Lecco, trapiantato a Roma, capitano dei carabinieri, responsabile del settore vettovagliamento e sussistenza della capitale, sfugge ad un agguato mortale e grazie alla sua prestanza fisica riesce addirittura ad uccidere a colpi di pistola il suo attentatore. Si apre un caso poliziesco. Ma non solo, poiché da qui in avanti il narratore ci porta dentro l'animo del suo protagonista, ci fa vivere le sue azioni, i suoi pensieri, le sue emozioni. E il lettore passa continuamente da una sfera reale e concreta, quella dei fatti cosiddetti oggettivi, ad una seconda sfera decisamente meno afferrabile, quella mentale e spirituale di Sergio Salvi.

Le due sfere a volte sono facilmente individuabili, anche grazie al cambiamento di carattere tipografico, altre volte invece si sovrappongono. Lo dice bene anche il titolo, «La nebbia vuota», che è la nebbia vera, atmosferica per così dire; ed è la nebbia che alberga nell'animo del personaggio principale, «vuota», perché è di vuoto il senso che egli sembra provare di fronte ai fatti contingenti e a quelli capitatigli in precedenza, a partire dai primi anni di vita. Senso di vuoto e di vertigine. Sergio Salvi, il bell'ufficiale fascista, aitante e vigoroso, al quale non pare mancare nulla, dal riconoscimento dei suoi superiori all'amore di una giovane e graziosa donna, in realtà è un uomo che si sta intimamente sbriciolando. E che alla vita, così come gli appare, si ribella. Improvvisamente e, almeno all'apparenza, senza spiegazioni

Ouesto di Pierre Codiroli è un romanzo storico, in quanto ci offre delle ricostruzioni perfette di luoghi e situazioni, come, per esempio, l'adunata delle donne italiane. E' un romanzo d'ambiente, poiché, come si diceva prima, ci restituisce la Roma degli anni trenta, con le sue trattorie, le sue piazze, il suo lungotevere; e con gli odori, le luci, perfino i rumori, tipici oggi ancora. E' un romanzo giallo, con tanto di atti di violenza, inseguimenti, inchieste poliziesche: lo attesta anche l'episodio ricordato poco sopra, che è poi quello che apre la vicenda. Ma è soprattutto un romanzo psicologico che ha come motivo cardine l'evoluzione interiore del protagonista.

L'autore lo sviluppa con grande sensibilità. A dimostrarlo sta anche la scelta dei personaggi di contorno che pur nel loro ruolo di secondo piano sono sempre ben tratteggiati: la fidanzata, Clara, che ad un certo momento sparisce misteriosamente gettando il Salvi nello sconforto totale; Amelia, l'anziana vicina di casa che si prende cura di lui quando è solo; il colonnello Giugni, prototipo del graduato fascista, fatto di abitudini e di gesti ripetuti meccanicamente (una maniera per difendersi dalle avversità e dai ricordi dolorosi), che per finire si rivela meno staccato e imperturbabile del previsto. Toccato dalla storia dell'ufficiale Salvi suo malgrado, lui pure, il 16 giugno 1936, Era Tredicesima del Fascismo, non riesce a sottrarsi ad uno strano «effetto nebbia»: (...) credette di scorgere scie di nebbia sospese nel vuoto. Ne fu irresistibilmente attratto; sì, anche lui avrebbe desiderato essere uno scampolo di nebbia per lasciarsi trascinare verso il mare, in un nuovo spazio senza limiti, dove perdersi e svanire per forse rinascere purificato; avrebbe desiderato essere un' esile nuvola, un segno effimero ma incolpevole, che si stempera in pochi attimi nel nulla dell' orizzonte.

Sono le ultime frasi del libro. C'è ancora la nebbia. La *nebbia chiara* del capitolo iniziale.

PIERRE CODIROLI
LA NEBBIA
VUOTA

Maria Grazia Rabiolo

Simposio «Nel rumore, il silenzio dei suoni: l'inquinamento acustico nella Società di fine millennio»

L'Ufficio prevenzione dei rumori (Dipartimento del territorio) organizza un simposio sul tema dell'inquinamento acustico, che si terrà dal 26 al 29 agosto a Lugano, presso il Palazzo dei Congressi. L'obiettivo del simposio è di proporre una visione diversa, ma soprattutto più ampia, del problema dei rumori nella società contemporanea, contrapposta agli approcci tradizionali. Per il corpo docenti la partecipazione è gratuita. Per informazioni rivolgersi all'Ufficio della prevenzione dei rumori, 6500 Bellinzona (tel. 091/804.37.46).

«Essere genitore non è facile!»

Grazie agli sforzi congiunti di Pro Juventute e di ASPI (Sezione Svizzera italiana) è stata recentemente presentata la guida per genitori «Essere genitore non è facile!». La guida ha come scopo quello di rassicurare i genitori e di sostenerli nel loro ruolo, di informarli sulle fasi dello sviluppo normale del bambino mettendo in evidenza i bisogni che sono comuni a tutti i bambini. L'opuscolo, distribuito gratuitamente, può essere richiesto a: Pro Juventute, Casella postale 744, 6962 Viganello (tel. 091/971.33.01)

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

Lo scatto dell'orso tra i paletti

(Continuazione da pagina 2)

sono stati conseguiti i primi attestati di maturità dell'indirizzo commerciale. La procedura ufficiale di riconoscimento si concluderà quest'anno. Intanto si sta concludendo il primo corso della maturità professionale artistica al CSIA di Lugano.

L'istituzione della scuola universitaria professionale si fonda sulla legge federale del 6 ottobre 1995. Sarà messa in vigore il prossimo mese di settembre. Il Ticino, che come per l'università rivendica l'istituzione di una SUP della Svizzera italiana, ha già presentato a fine maggio un progetto di massima all'autorità federale; il progetto definitivo a ottobre. Tempi brevissimi come non mai anche in questo ambito. Altro termine perentorio: settembre 1997: devono iniziare i primi corsi della nuova SUP-SI. Gli attuali corsi della STS, SSQEA e SSAA (scuola superiore di arte applicata annessa al CSIA) si concluderanno entro il 2000. Musica del 2000 insomma. E' pure in fase conclusiva l'elaborazione di un apposito messaggio con il quale il Consiglio di Stato propone al Gran Consiglio l'istituzione della scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Campi privilegiati della SUP: la formazione a orientamento pratico e la postformazione, le attività di ricerca applicata e sviluppo, il trasferimento di tecnologia; una rete di collegamenti con le università e le SUP svizzere e all'estero, rapporti di cooperazione con gli istituti di ricerca. Collegamento tra la maturità professionale e la SUP: chi ha l'attestato è ammesso senza esami.

Sono parti di un piano globale di sviluppo che rientra nella politica della formazione di livello universitario, promossa dal Cantone e coordinata dalla Confederazione. Ma vi è pure la consapevolezza che molte cose devono mutare nell'ambito della formazione in particolare e della scuola in generale. «Se construisant sur le modèle tayloriste de la division des tâches, l'école a organisé des enseignements en petites boîtes spécialisées de degrés scolaires, annuels, de leçons/horaires cadrées, de spécialisations disciplinaires et de certifications de professeurs par degrés et par disciplines. L'ordre scolaire est cancérigène, tant il n'arrête pas de

propulser de nouvelles petites boîtes, de nouveaux petits objectifs, de nouveaux petits sous-objectifs. Ce système est anachronique. Même l'entreprise privée l'abandonne.» (IRDP, Parler européen demain? Vers un enseignement/apprentissage plus naturel, 1994). Non più l'esigenza di una conoscenza puntuale in tutti i settori, l'uno ignorante le peculiarità dell'altro, nella fallace immagine che la somma di tutte le conoscenze rappresenti la «cultura generale» dell'individuo, ma la conoscenza delle cose essenziali sulle quali poter costruire, al posto di uno sbagliato perfezionismo pedagogico. Ma anche la necessità di acquisire competenze del tipo: saper lavorare in gruppo, confrontare proposte di soluzioni, sviluppare e applicare in modo autonomo o all'interno di un gruppo metodi per risolvere problemi, assumere compiti di responsabilità, pensare e agire in modo interdisciplinare. C'è tutto nella legge federale sulle SUP. Ma non concerne solo le SUP. Con i dovuti adattamenti sono obiettivi che devono interessare tutti i gradi e gli ordini di scuola, ispirare i docenti nella loro maniera di lavorare e di cooperare con i colleghi e gli allievi perché si rendano conto che la loro formazione non è solo per sé, ma riguarda anche gli altri con i quali sono chiamati a convivere e, in futuro, a lavorare.

Augusto Colombo

fr. 20.-

fr. 3.-

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