

# SCUOLA TICINESE

## **Nuova Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare**

Catteristiche della nuova legge: conferme e novità.

## **Valutazione della scuola media: presa di posizione dipartimentale**

Dagli esiti delle due valutazioni – interna ed esterna – alla valutazione politica della scuola media da parte del Dipartimento.

## **L'abbassamento della maggiore età civile da 20 a 18 anni, di Alberto Zoppi**

Alcune considerazioni riguardanti gli influssi nell'ambito scolastico in relazione alla modifica del Codice Civile svizzero, entrata in vigore il 1° gennaio 1996, sulla riduzione della maggiore età civile: notifica delle assenze mensili degli allievi, consegna delle valutazioni scolastiche, iscrizioni alle scuole.

## **La formazione è redditizia?**

Sintesi dei risultati della ricerca condotta da Stefan C. Wolter. Nello studio, da un

lato, si rileva come in Svizzera il rendimento finanziario della formazione sia meno elevato di quanto si pensi e, d'altro canto, si forniscono degli argomenti contro la privatizzazione dell'insieme del sistema educativo.

## **L'insuccesso scolastico. Nuove prospettive sistemiche, di Pierre Kahn**

Presentazione del parere di alcuni esperti sistemici sull'insuccesso scolastico. Quattro i temi principali: l'attività dell'esperto sistemico svolta con il bambino e la sua famiglia; gli interventi all'interno del contesto scolastico definito come sistema privilegiato sul quale agire; le interazioni tra allievo, famiglia e scuola; la costruzione sociale dell'insuccesso scolastico.

## **Quando il libro di testo è veramente uno strumento efficace, di Filippo Di Venti**

Partendo da alcune considerazioni sui libri di testo, vengono presentati i quattro volumi intitolati «Dimen-

sione matematica»: uno strumento efficace al servizio di chi insegna e di chi impara.

## **Recensioni**

«Cent'anni di scuola» Contributi alla storia della scuola ticinese pubblicati in occasione del centenario della Federazione Docenti Ticinesi.

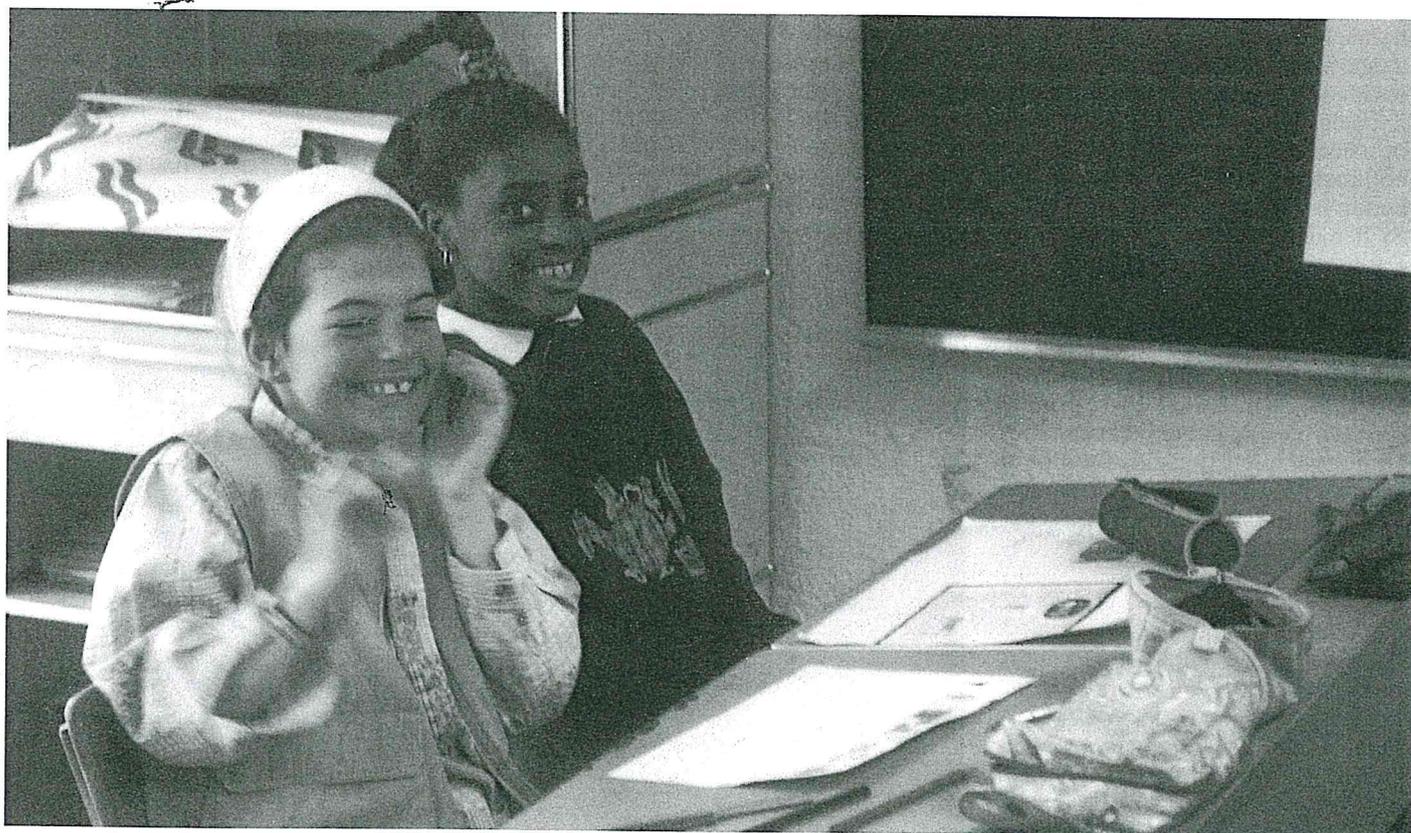
*Mauro Martinoni:* «La formazione a distanza», a cura di Sandra JOHNSON e Dieter SCHUERCH.

*Fernando Zappa:* Fernando GRIGNOLA, «Le radici ostinate. Poeti dialettali della Svizzera italiana».

*Franca Pellegrini:* Arnaldo ALBERTI, «ch 91».

*Mauro Martinoni:* «Donne oggi. Valori femminili e valori maschili nella società», a cura di Franca CLEIS, Anne-Lise HEAD-KÖNIG, Osvalda VARINI.

**Comunicati, informazioni e cronaca**



## Apprendere le lingue per crescere

L'Europa, proprio di questi tempi, è attraversata da profondi mutamenti sul piano sociale, economico e culturale. La Svizzera e il Ticino – pur se dal profilo strettamente politico restano, almeno per il momento, al margine del processo integratore che dovrebbe sfociare nella realizzazione dell'Europa Unita – ne condividono i problemi, le crisi, le speranze.

La globalizzazione dell'economia e lo sviluppo delle vie e dei mezzi di comunicazione hanno contribuito ad abbattere ogni barriera e ogni separazione tra i diversi paesi: numerose e spesso vincolanti sono le interconnessioni transnazionali. Sotto la spinta di questi cambiamenti si sta procedendo a sostituire reti metalliche e muri – che racchiudevano le nazioni entro precisi confini – con ponti e cavalcavia che dovrebbero unire, favorendo così l'ampliamento delle relazioni e delle collaborazioni.

Per attuare ciò non basta però disporre di solidi capitali, di buoni ingegneri e di provetti artigiani che edificino nuovi manufatti, perché i problemi non sono unicamente di ordine tecnico e architettonico. In effetti, per attraversare questi «passaggi», è necessario possedere strumenti molto raffinati non ancora disponibili sul mercato. Ognuno di noi dovrà appropriarsene attraverso una progressiva conoscenza e saperli utilizzare in modo conveniente.

Tra gli strumenti riconosciuti da tutti come requisiti essenziali per affrontare questi percorsi vi è sicuramente la conoscenza delle lingue. Si deve naturalmente parlare di lingue al plurale proprio perché, oltre alla lingua madre che rappresenta lo strumento di base per la comunicazione e l'accesso al sapere, pure la conoscenza delle lingue straniere costituisce un capitolo di primaria importanza nella formazione del cittadino. Se dunque fino a qualche anno fa il fatto di sapersi esprimere in diverse lingue era soprattutto considerato un segno distintivo utile per ottenere un apprezzamento del proprio bagaglio culturale, oggi questa capacità non è più vista come un «surplus», ma come uno strumento indispensabile per destreggiarsi nella nostra società.

Chiarito e condiviso questo principio, non dobbiamo illuderci; molti e di grossa portata sono gli interrogati-

vi che si aprono se spostiamo la riflessione sul piano pedagogico: dove si apprendono le lingue straniere? Quante e quali sono le lingue da imparare? Qual è il sistema più efficace per insegnare una lingua? A che età? Se consideriamo tutte queste problematiche, le cose si complicano e le opinioni divergono, e non poteva essere altrimenti.

Ora da questa introduzione che evidenzia le basi del dibattito in corso, ci si può quanto meno capacitare di come lo stesso risulti vivace e appassionato.

I cambiamenti che stanno avvenendo hanno reso necessario un profondo ripensamento della politica linguistica e di conseguenza una revisione delle scelte operate. Anche il nostro Cantone, che per lunghi anni si è trovato in una posizione di avanguardia in questo campo, sta progressivamente portando avanti una riflessione generale sull'insegnamento delle lingue. I progetti di riforma proposti riguardano da un lato i contenuti e le strutture dell'insegnamento e dall'altro la scelta gerarchica che prevede l'apprendimento del francese come prima lingua straniera, del tedesco come seconda e dell'inglese come terza.

Il mondo economico e gli ambienti esterni alla scuola hanno pure inviato chiari segnali tesi a rivedere questa impostazione dell'insegnamento, ritenendo che l'attuale scelta non corrisponda più alle necessità sociali e professionali dei giovani ticinesi. Numerosi voci si sono levate per sostenere tesi contrastanti, ma sostanzialmente tutti hanno affermato la necessità di continuare ad offrire un in-

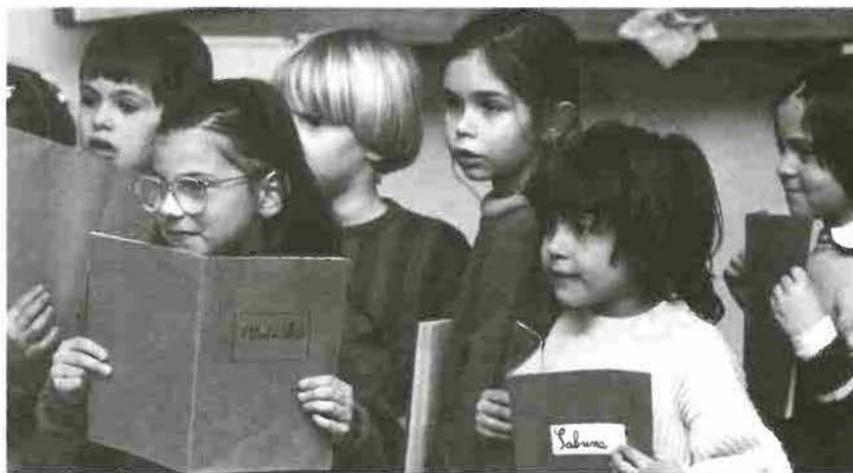
segnamento di qualità nelle tre lingue straniere, senza con questo voler penalizzare ulteriormente la lingua materna.

Proprio per portare qualche elemento di conoscenza in più al dibattito in corso sulle lingue, il Collegio degli Ispettori della scuola elementare e l'Ufficio studi e ricerche hanno promosso un sondaggio per tracciare un bilancio relativo all'insegnamento del francese nella scuola elementare. In questo studio non ci si è limitati a una semplice verifica delle acquisizioni, ma si sono raccolti numerosi altri elementi relativi agli atteggiamenti e ai vissuti di docenti, allievi e genitori.

Volendo riassumere in poche righe quanto emerso, si può affermare che i risultati conseguiti dagli allievi nelle prove scritte debbano essere considerati più che soddisfacenti. La maggior parte degli allievi, alla fine dei rispettivi anni di scuola, acquisisce infatti le competenze previste dal programma e questo nonostante che diversi docenti riconoscano di non poter rispettare i ritmi indicati per l'insegnamento del francese. Si deve altresì sottolineare come i tassi più alti di riuscita siano rilevati negli esercizi di consolidamento e progressione, nei quali le situazioni proposte sono semplici e conosciute. L'esito è invece meno soddisfacente quando gli allievi devono applicare le conoscenze acquisite in contesti relativamente nuovi, oppure dove si richiede una competenza attiva (vedi prova orale).

Indicazioni analoghe vengono d'altronde confermate da altri studi condotti sul piano nazionale e internazionale nel campo dell'apprendimento delle lingue straniere. Se le conoscenze di base, soprattutto per le «lingue

(Continua a pag. 24)



## Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva

### Libro bianco della Commissione europea

Presentato dalla Commissione europea, su iniziativa della sig.ra Édith Cresson, commissario per la ricerca, l'istruzione e la formazione, e del sig. Pádraig Flynn, commissario per l'occupazione e gli affari sociali, il libro bianco parte da una constatazione: le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere. Tuttavia, al tempo stesso, questi fenomeni comportano una modifica delle competenze indispensabili e dei sistemi di lavoro che necessitano di notevoli adattamenti. Per tutti questa evoluzione ha significato più incertezza. Per alcuni si è venuta a creare una situazione di emarginazione intollerabile. Sempre più la posizione delle persone nella società verrà determinata dalle conoscenze che avranno acquisito. La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegnerà e si apprenderà, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altri termini, una società conoscitiva.

### I tre «fattori di cambiamento»

Fra i numerosi e complessi mutamenti che travagliano la società europea, tre grandi tendenze, tre grandi «fattori di cambiamento» sono particolarmente percettibili: si tratta dell'avvento della società dell'informazione, dell'estensione a livello mondiale degli scambi e del rapido progresso della rivoluzione scientifica e tecnica.

● **a) La società dell'informazione:** la sua conseguenza principale è quella di trasformare le caratteristiche del lavoro e l'organizzazione della produzione. I lavori di routine e ripetitivi, lavori cui era destinata la maggior parte dei lavoratori dipendenti, vanno scomparendo a vantaggio di un'attività più autonoma, più variata. Il risultato è un diverso rapporto nell'impresa. Il ruolo del fattore umano assume più importanza, ma al tempo stesso il la-

voratore è più vulnerabile rispetto ai cambiamenti dell'organizzazione del lavoro, perché è diventato un semplice individuo confrontato a una rete complessa. Sorge quindi la necessità per tutti di adattarsi non solo ai nuovi strumenti tecnici, ma anche alla trasformazione delle condizioni di lavoro.

● **b) L'estensione a livello mondiale degli scambi:** questo fattore sconvolge i dati sulla creazione di posti di lavoro. Dopo un primo momento in cui ha interessato soltanto lo scambio di merci, di tecnologia e gli scambi finanziari, l'estensione degli scambi a livello mondiale cancella le frontiere fra i mercati del lavoro, a un punto tale che il mercato globale dell'occupazione è una prospettiva più vicina di quanto non si creda. Nel libro bianco «Crescita, competitività, occupazione», la Commissione ha chiaramente accolto la sfida dell'apertura mondiale, sottolineando al tempo stesso l'importanza di mantenere il modello sociale europeo, il che comporterà un miglioramento generale delle qualifiche ed eviterà il rischio di un onere sociale tale da diffondere fra i cittadini una sensazione di insicurezza.

● **c) La civiltà scientifica e tecnica:** lo sviluppo delle conoscenze scientifiche, la loro applicazione ai metodi di produzione, i prodotti sempre più sofisticati che sono il risultato di questa applicazione, danno origine a un paradosso: malgrado un effetto generalmente benefico, il progresso scientifico e tecnico fa sorgere nella società un sentimento di minaccia, addirittura una paura irrazionale. Ne consegue la tendenza a conservare della scienza soltanto un'immagine violenta e preoccupante. Numerosi paesi europei hanno cominciato a reagire a questa situazione di disagio: promuovendo la cultura scientifica e tecnica sin dai banchi di scuola; definendo regole etiche, in particolare nei settori della biotecnologia e delle tecnologie dell'informazione; ovvero favorendo ancora il dialogo fra gli scienziati e i responsabili politici, se necessario tramite istituzioni create appositamente.

### Le risposte: cultura generale e attitudine all'occupazione

Quali sono le risposte che possono fornire l'istruzione e la formazione per eliminare gli effetti nocivi previsti causati da questi tre «fattori»? Senza pretendere di essere esaustivo, il libro bianco propone due risposte.

#### ● **a) Rivalutare la cultura generale**

La prima risposta consiste nella *rivalutazione della cultura generale*. In una società in cui l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile, in cui dovrà affrontare un cumulo di informazioni di ogni genere, esiste un rischio di separazione fra coloro che possono interpretare, coloro che possono solo utilizzare e coloro che non possono fare né l'una né l'altra cosa. In altri termini, tra coloro che sanno e coloro che non sanno. Lo sviluppo della cultura generale, cioè della capacità di cogliere il significato delle cose, di capire e di creare, è la funzione di base della scuola, nonché il primo fattore di adattamento all'economia e all'occupazione.

Inoltre si osserva sempre più un ritorno della cultura generale nei centri di formazione professionale, nei programmi di riconversione dei lavoratori con poche qualifiche o molto specializzati: essa diventa un passaggio obbligato verso l'acquisizione di nuove competenze tecniche. La sete di cultura generale è illustrata peraltro dal successo spettacolare di un'opera come «Il mondo di Sofia» di Jostein Gartner, che propone un'iniziazione alla filosofia.

#### ● **b) Sviluppare l'attitudine all'occupazione**

Secondo orientamento: *sviluppare l'attitudine all'occupazione*. In che modo l'istruzione e la formazione possono aiutare i paesi europei a creare occupazioni durevoli, in quantità paragonabile ai posti di lavoro scomparsi a causa delle nuove tecnologie?

Il *sistema tradizionale*, quello che generalmente segue l'individuo, è la conquista del titolo di *studio*. Ne risulta una tendenza generale, a livello europeo, di prolungare gli studi e una forte pressione sociale per ampliare l'accesso agli studi superiori. Se il diploma resta oggi il miglior passaporto per l'occupazione, il fenomeno tuttavia ha un rovescio della medaglia: una svalutazione dei settori professionali, ritenuti opzioni di secon-

da categoria; una sovraqualificazione dei giovani, rispetto alle occupazioni che vengono proposte loro quando entrano nella vita attiva; infine, un'immagine del diploma come riferimento quasi assoluto di competenza, che permette di filtrare le élites al vertice e, più generalmente, di classificare i lavoratori in una determinata occupazione. Da questo deriva una maggiore rigidità del mercato del lavoro e un enorme spreco dovuto all'eliminazione di persone dotate di talento, ma che non corrispondono al profilo standard.

Senza rimettere in questione questa via tradizionale in quanto tale, il libro bianco suggerisce di associarvi un'impostazione di tipo più aperto, più flessibile. Essa consiste in particolare nell'incoraggiare la mobilità dei lavoratori-dipendenti (insegnanti, ricercatori, ecc.) e degli studenti. Al giorno d'oggi sorprende dover constatare che in Europa le merci, i capitali e i servizi circolano più liberamente delle persone e delle conoscenze!

Tuttavia perché questa mobilità venga veramente attuata bisogna passare da una rivalutazione delle conoscenze acquisite all'interno dell'Unione europea: non solo per quanto riguarda i diplomi, ma anche per le varie materie che li compongono. In altri termini, uno studente che abbia effettuato un semestre di studio in un altro paese europeo dovrebbe ottenere automaticamente il riconoscimento dall'università di origine, senza dovere ripetere gli esami corrispondenti. Attualmente questo è possibile soltanto se le due università interessate hanno già stipulato un accordo fra loro. Una vera mobilità comporta l'eliminazione degli ostacoli amministrativi e giuridici (legati al diritto di soggiorno e al regime di protezione sociale), oppure fiscali (imposizione delle borse di studio).

Un'altra idea-impulso: *l'accesso alla formazione deve essere sviluppato nell'arco di tutta la vita*. Visto che tutti, autorità pubbliche o imprese, ne sottolineano la necessità, i progressi compiuti in questo senso sono molto scarsi. Nell'Unione europea, un lavoratore dipendente beneficia mediamente di una settimana di formazione continua su un periodo di tre anni! Questo è tanto più insufficiente, se si tiene conto dei cambiamenti dell'organizzazione del lavoro, imputabili in particolare alle *tecnologie dell'informazione*; la formazione re-



Da: «Résonances», 1994.

lativa a questi nuovi strumenti ha un carattere urgente. L'Anno europeo 1996, dedicato all'istruzione e alla formazione nell'arco di tutta la vita, deve aiutare a prendere coscienza di questa esigenza.

Ma la società dell'informazione non modifica soltanto il funzionamento dell'impresa. Essa offre anche nuovi orizzonti per l'istruzione e la formazione; tuttavia bisogna essere attrezzati per sfruttare pienamente questo potenziale. Orbene, la frammentazione del mercato europeo nel settore dell'istruzione multimediale, la qualità ancora scarsa dei prodotti didattici disponibili, la scarsa disponibilità di elaboratori nelle classi (1 ogni 30 alunni in Europa, 1 ogni 10 alunni negli Stati Uniti) hanno come conseguenza una penetrazione molto lenta di questi strumenti nelle scuole. Per questo motivo la Commissione attribuisce priorità allo sviluppo di software multimediali per l'istruzione, coordinando ancor più gli sforzi di ricerca compiuti in questa direzione dall'Unione europea.

Mobilità, formazione continua, ricorso ai nuovi strumenti tecnologici... Questa maggiore flessibilità nell'acquisire conoscenze invita a riflettere su nuovi modi per il *riconoscimento delle competenze acquisite, sia che siano state sancite da un diploma, che in caso contrario*. Questa impostazione è già stata messa in pratica: il Toefl, che consente di valutare le conoscenze della lingua inglese di chiunque, i test «canguro» per la

matematica, sono tutti dispositivi che hanno dimostrato la loro validità.

A questo punto perché non immaginare una «tessera personale delle competenze», sulla quale figurerebbero le conoscenze del titolare, che siano di base (lingue, matematica, diritto, informatica, economia, ecc.) o tecniche, ovvero addirittura professionali (contabilità, tecnica finanziaria, ecc.)? In questo modo un giovane non munito di diploma potrebbe candidarsi a un posto di lavoro munito della tessera sulla quale figurerebbero le sue competenze per quanto riguarda l'espressione scritta, le conoscenze linguistiche, il trattamento-testi. Quest'idea viene sviluppata nell'ultima parte del libro bianco. Tale formula permetterebbe di *valutare istantaneamente le qualifiche di ognuno in ogni momento della propria vita contrariamente ai diplomi che, nel corso degli anni - e sempre più rapidamente -, perdono il loro valore*.

#### Orientamenti per l'azione

La costituzione della società è un processo continuo. Il libro bianco non ha l'ambizione di presentare un programma di provvedimenti. La Commissione non propone un toccasana. Essa intende soltanto proporre una riflessione e tracciare delle linee d'azione. Senza in alcun modo volersi sostituire alle responsabilità nazionali, il libro bianco suggerisce che vengano raggiunti *cinque obiettivi generali* per un'azione comune e, per

ciascuno di loro, uno o più progetti di sostegno svolti a livello comunitario.

● **a) Favorire l'acquisizione di nuove conoscenze:** in altre parole, innalzare il livello generale delle conoscenze. In questa prospettiva, la Commissione invita anzitutto a riflettere su nuovi sistemi di riconoscimento delle competenze che non sono necessariamente sancite da un diploma. *A livello europeo, il libro bianco propone un nuovo sistema di riconoscimento delle competenze tecniche e professionali.*

Come attuare questa impostazione? Anzitutto creando delle reti europee di centri di ricerca e di centri di formazione professionale, di imprese, di settori professionali, che permetteranno di identificare le conoscenze più richieste e le competenze indispensabili. Si tratterà quindi di definire i metodi migliori per il riconoscimento (test, programmi di valutazione, addetti alla valutazione, ecc.). Alla fine il risultato potrebbe essere una tessera personale delle competenze che permetterebbe a chiunque di far riconoscere le proprie conoscenze e competenze in tutta l'Unione europea.

Il libro bianco vuole inoltre facilitare la *mobilità* degli studenti. La Commissione propone di autorizzare uno studente che abbia ottenuto una borsa di studio nel proprio paese a utilizzarla, qualora lo desideri, per seguire dei corsi in un istituto superiore di un altro Stato membro. Essa propone inoltre di diffondere il riconoscimento reciproco delle «unità di valore» dell'insegnamento (sistema ECTS – Sistema europeo di trasferimento di crediti accademici), vale a dire delle varie conoscenze di cui è composto il diploma. Infine la Commissione propone di eliminare gli ostacoli amministrativi, giuridici e relativi alla protezione sociale che frenano gli scambi di studenti, di partecipanti a corsi di formazione, di insegnanti e di ricercatori. Prevede pure che siano pubblicati bandi di gara comuni ai vari programmi comunitari che si interessano allo sviluppo di materiale didattico informatizzato multimediale.

● **b) Avvicinare la scuola e l'impresa: sviluppare l'apprendimento in Europa** sotto tutti gli aspetti. Il libro bianco propone di collegare tramite una rete i centri di apprendimento dei vari paesi europei, favorire la mobilità degli apprendisti nel quadro di un programma del tipo Era-

smus e mettere a punto uno statuto europeo dell'apprendista, attenuando così gli ostacoli alla mobilità transnazionale delle persone in corso di formazione.

● **c) Lottare contro l'emarginazione:** offrire una seconda opportunità tramite la scuola. I giovani esclusi dal sistema scolastico sono a volte decine di migliaia nei grandi agglomerati urbani. Sempre più le scuole che si trovano in quartieri particolarmente sensibili vengono riorientate verso dispositivi che offrano una seconda opportunità. Si tratta per queste scuole di migliorare l'accesso alle conoscenze facendo ricorso a migliori insegnanti, pagati meglio che altrove, nonché a ritmi di insegnamento adattati, a tirocini nelle aziende, a disponibilità di materiale multimediale, a classi composte da un numero ridotto di alunni. Inoltre la scuola deve svolgere il ruolo di centro d'animazione in un contesto in cui crollano i riferimenti sociali e familiari.

Come fare? Il libro bianco propone di sviluppare i *finanziamenti complementari europei*, a partire da programmi esistenti quali i programmi Socrates o Leonardo, appoggiando i finanziamenti nazionali e regionali. Si suggerisce anche di sviluppare la concentrazione e il partenariato con il settore economico: si potrebbe, ad esempio, immaginare che ogni impresa sponsorizzasse una scuola, eventualmente con promessa di assunzione qualora il riconoscimento delle competenze fosse soddisfacente. Le famiglie sarebbero anch'esse coinvolte direttamente nel funzionamento del dispositivo di formazione. Infine, il ricorso a nuovi metodi pedagogici, a tecnologie dell'informazione e a tecnologie multimediali, verrebbe fortemente incoraggiato.

● **d) Possedere tre lingue comunitarie: un marchio di qualità.** La conoscenza di più lingue è diventata oggi una condizione indispensabile per ottenere un lavoro e questo è ancor più necessario in un mercato europeo senza frontiere. Inoltre costituisce un vantaggio che permette di comunicare più facilmente con gli altri, scoprire culture e mentalità diverse, stimolare l'intelletto. Il plurilinguismo, elemento d'identità e caratteristica della cittadinanza europea, è inoltre un elemento alla base della società conoscitiva. Pertanto il libro bianco propone di istituire un marchio di qualità «classi europee», che verrebbe attribuito, in base a un certo

numero di criteri, alle scuole che abbiano sviluppato meglio l'apprendimento delle lingue. Gli istituti che otterranno questo marchio saranno collegati fra di loro mediante una rete. Peraltro verrebbe sistematicamente favorita la mobilità dei professori di lingua materna verso gli istituti di altri paesi.

● **e) Trattare sullo stesso piano l'investimento a livello fisico e l'investimento a livello di formazione.** Non basta portare l'istruzione e la formazione a livello di priorità per la competitività e l'occupazione. Oltre a ciò, grazie a provvedimenti concreti, bisogna incoraggiare le imprese o le autorità pubbliche, che hanno compiuto grandi sforzi a favore di questo investimento «non materiale», a proseguire sulla stessa strada. Ciò comporta, in particolare, un'evoluzione del trattamento fiscale e contabile delle spese destinate alla formazione. Sarebbe quindi auspicabile che venissero adottate disposizioni a favore delle imprese che attribuiscono particolare attenzione alla formazione, affinché una parte degli stanziamenti impegnati a questo scopo vengano iscritti in bilancio all'attivo, come beni non patrimoniali. Parallelamente dovrebbero essere sviluppate formule del tipo «risparmio formazione», destinate a persone che desiderino rinnovare le loro conoscenze o riprendere una formazione dopo avere interrotto gli studi.

Queste raccomandazioni non hanno la pretesa di risolvere l'insieme delle questioni sospese. Il libro bianco ha un obiettivo più modesto: contribuire, tramite le politiche dell'istruzione e della formazione degli Stati membri, a orientare l'Europa sulla strada della società cognitiva. Esso intende inoltre avviare, nel corso dei prossimi anni, un dibattito più vasto, poiché sono necessarie trasformazioni profonde.

Il libro bianco può contribuire a dimostrare che, per garantire il futuro dell'Europa e il suo posto nel mondo, occorre attribuire un'attenzione prioritaria allo sviluppo personale dei suoi cittadini, un'attenzione almeno pari a quella accordata finora alle questioni economiche e monetarie. In questo modo l'Europa dimostrerà che non è soltanto una semplice zona di libero scambio, ma un insieme politico organizzato, in grado, non già di subire, ma di controllare l'espansione a livello mondiale.

## I nuovi menu per le refezioni nelle scuole dell'infanzia del Cantone

A dieci anni dall'elaborazione dei menu del 1985 e alla luce di bisogni e di orientamenti diversi, si è rivelato necessario rivedere le proposte per i pranzi dei bambini della scuola dell'infanzia.

La stesura del fascicolo che qui presentiamo, *Menu per la refezione nelle scuole dell'infanzia del Cantone Ticino* (agosto 1996), è frutto di riflessioni, ma soprattutto di verifiche sul «terreno» (l'85% delle sedi è dotato, per volontà comunale, del servizio di refezione).

Nel corso di due anni scolastici si è proceduto alla sperimentazione «a cascata» dei menu con lo scopo di raccogliere consigli, idee per varianti, critiche, conferme.

Sono stati organizzati nove incontri animati dalla collaboratrice del nostro ufficio Isabella Lischetti (esperta di educazione alimentare per il settore medio) e dalle ispettrici di circondario – indirizzati a cuochi/e ed a docenti responsabili di sede – volti all'esame dei menu sperimentali. Durante gli incontri sono stati toccati in particolare tre aspetti:

- gli obiettivi di un cambiamento, i pranzi, la loro preparazione;
- il ruolo della docente in questo momento centrale della giornata educativa;
- la collaborazione tra personale insegnante e personale ausiliario con l'obiettivo di realmente coagire – nel rispetto dei singoli ruoli – in un'attività che non si riduce ad una semplice messa in tavola di cibi da consumare.

Il *periodo sperimentale* (primavera 1995 – primavera 1996) ha permesso una valutazione globale del progetto ed in particolare ha consentito di verificare:

- la qualità e la quantità dei cibi;
- la proposta di nuovi e particolari sapori;
- la rotazione ciclica dei menu;
- la caratteristica stagionale degli stessi;
- il grado di accettazione da parte dei bambini;
- i tempi di attuazione dei pranzi;
- i costi delle preparazioni.

Il costruttivo clima di lavoro e la positiva valutazione globale del progetto ci hanno permesso di giungere a queste

proposte, operative in tutte le scuole dell'infanzia del Cantone a partire dal settembre 1996.

Il pranzo per i bambini dai tre ai sei anni è parte integrante dell'attività educativa e può essere visto come esperienza di:

- convivenza sociale (i bambini mangiano insieme, conversano tra loro);
- aiuto reciproco (il bambino di cinque anni stimola, incoraggia quello di tre o quattro anni verso un cibo nuovo ecc.);
- acquisizione di norme igieniche fondamentali (cure igieniche prima e dopo il pasto, profilassi dentaria);
- acquisizione di regole e ruoli (apparecchiare, sparecchiare, servirsi a turno ecc.);
- educazione alimentare corretta, quindi globalmente educazione alla salute.

L'*ambiente* della zona-pranzo deve richiamare un clima familiare perché l'assunzione del cibo ricorda la famiglia, in particolare la mamma che fin dalla nascita (ed anche nel periodo prenatale) è fonte di calore, di sicurezza.

Il *ruolo dell'insegnante* è fondamentale come è importante in tutti i momenti educativi della giornata alla scuola dell'infanzia. In particolare dobbiamo pensare al docente come modello di comportamento che ha una stessa atti-

tudine del bambino nei confronti del cibo: mangiare con i bambini, avvicinarsi a nuovi cibi con positività, apprezzare il menu proposto.

L'esposizione dei menu all'albo della sede scolastica è parte indispensabile nei *rapporti scuola-famiglia*. Il genitore che accompagna il proprio figlio alla scuola dell'infanzia conosce fin dal lunedì i menu della settimana e può così essere «complementare» nell'alimentazione in famiglia.

A livello *pedagogico-didattico* possiamo dire che un'attiva impostazione della refezione tocca tutte le aree previste nel programma della scuola dell'infanzia:

- a. l'*area affettiva e sociale*;
- b. l'*area percettivo-motoria*;
- c. l'*area espressivo-comunicativa*;
- d. l'*area cognitiva*.

a) All'interno dell'area affettiva e sociale sono considerati gli obiettivi legati allo sviluppo della socializzazione, dell'autonomia, dell'affettività intesa qui come piacere di mangiare insieme.

La conoscenza, l'accettazione, il rispetto e quindi l'interiorizzazione di regole sono fondamentali per lo sviluppo sociale e morale del bambino.

b) La presentazione dei cibi e i «profumi» durante il momento della preparazione del pasto invogliano i bambini a mangiare anche attraverso i canali sensoriali e percettivi. Quindi sviluppo delle percezioni visive, olfattive, come pure discriminazione di forme e colori.



## Progetto didattico: il paese senza errori

La successione dei cibi presentati nei menu contribuisce a riconoscere una successione temporale che è vissuta durante il pranzo, poi rappresentata, poi verbalizzata.

L'azione dello spezzare e l'uso «corretto» delle posate favoriscono lo sviluppo della motricità fine e l'instaurarsi progressivo di una dominanza laterale.

- c) Il bambino esprime le proprie emozioni – soprattutto se inserito in un clima di tranquillità e di piacere nel mangiare e nello stare insieme – e comunica esperienze, fatti della mattinata, avvenimenti familiari e parla dei cibi che piacciono, di quelli che non piacciono, delle sue sensazioni, dei suoi vissuti.

C'è quindi una produzione linguistica spontanea che può costituire valido momento di osservazione e di ascolto da parte dell'insegnante.

- d) All'interno dell'area cognitiva, diverse sono le semplici attività che possono sviluppare un'educazione logica ed un'educazione alla lettura d'ambiente.

Ogni giorno ci si deve «contare» per comunicare alla cuoca quanti pasti preparare; per non dimenticarsi si scrive il numero su un biglietto, favorendo così un interesse per i numeri; si «ricopiano» segni numerici trovati nell'ambiente e si scopre uno degli scopi della lingua scritta: scrivere per ricordare.

Nell'apparecchiare la tavola, i «camerieri» – nel loro gioco di ruolo – compiono relazioni di vicinanza, ordine, corrispondenza: ad ogni posto un piatto, per ogni piatto un bicchiere, vicino al piatto una posata ecc. Ad un tavolo manca un compagno e quindi i posti occupati saranno cinque e non sei.

In ambito più strettamente linguistico c'è la «lettura» dei menu esposti all'albo della scuola: curiosità per «cosa si mangia», ma anche per la lingua scritta che la mamma, al mattino, sa interpretare. Quindi interesse per la lettura e la scrittura dei grandi, la lettura, il riconoscimento di segni trovati nell'ambiente e con un valore affettivo: «Questa mattina la mamma ha letto che a pranzo c'è pasta arcobaleno: pasta comincia come me» (e sul grembiule il bambino di cinque anni legge il proprio nome, PAOLO).

Maria Luisa Delcò

*Pubblichiamo l'ultima di una serie di sei recensioni di progetti didattici prodotti da allievi-maestri nel secondo anno della Scuola Magistrale.*

*Lo scopo è quello di far conoscere nuovi e interessanti materiali didattici, invogliando i maestri della scuola dell'infanzia e della scuola elementare a farvi capo (questi lavori sono reperibili presso la biblioteca della Scuola Magistrale o direttamente presso gli autori).*

**SILVIA FREI, Il paese senza errori**, pagg. 57 + 37 allegati, Locarno, Scuola Magistrale, anno scolastico 1990/91.

Questo lavoro permette di aprire uno dei discorsi più complessi legati all'attività di italiano nella scuola elementare: quello della grammatica, o con un'espressione più attuale, ma anche più puntuale, della riflessione sulla lingua o riflessione metalinguistica.

L'autrice cerca un modo nuovo e proficuo di «far grammatica», contrapposto all'insegnamento tradizionale. Punto di partenza è la riflessione su obiettivi e metodi di quest'ultimo (inteso di tipo deduttivo e basato su una sequenza che dalla presentazione della regola, attraverso la sua memorizzazione e una serie di esempi, approda agli esercizi d'applicazione), da cui emergono soprattutto critiche di *astrattezza, inadeguatezza e di imposizione*, così spiegate:

- 1. Non si tien conto della lingua del bambino, imponendo un modello letterario astratto, lontano dalla realtà dell'allievo e che sfavorisce soprattutto i bambini provenienti da un ceto sociale basso.
- 2. Non si tien conto dei processi d'apprendimento del bambino né dei vari livelli di maturazione psico-cognitiva.
- 3. Il bambino «subisce» le regole, spesso senza capirne il vero funzionamento; egli deve semplicemente memorizzarle e non riflettere su di esse. (pag. 2)

Ci si può quindi chiedere se esiste ancora uno spazio, e quale, per la riflessione metalinguistica, o se la «grammatica» non sia diventata inutile (e su questa posizione si trovano i teorici e i sostenitori della scuola attiva, in particolare Célestin Freinet, i quali «hanno proposto di sopprimere totalmente l'insegnamento della grammatica nella scuola elementare»). L'autrice non avalla quest'ultima posizione e facendo riferimento a vari autori (in particolare a Bernstein e alle sue considerazioni sull'importanza dei fattori socio-culturali nel rendimento scolastico, trascurati dalla grammatica tradizionale che non ha mai tenuto conto delle differenze di codice) e ai nuovi programmi per la scuola elementare, parte dall'ipotesi di una utilità della riflessione metalinguistica, intesa come «ricerca e presa di coscienza di fatti inerenti alla struttura, al funzionamento e all'uso della lingua». La condizione è che si sfruttino situazioni concrete di lingua, quali potrebbero essere, fra le moltissime possibilità che si offrono quotidianamente nella scuola, la lettura o il confronto fra lingua e dialetto.

L'ambito considerato dall'allieva-maestra è quello degli errori commessi dagli allievi nello scrivere, scelta così giustificata:

- Si tratta di una produzione del



bambino stesso, quindi permette una riflessione sulla sua lingua. Questa riflessione può essere stimolante per il bambino medesimo, in quanto lo induce a riconoscere maggiormente la necessità e l'utilità di migliorare la propria competenza linguistica;

– è la forma più esplicita ed evidente di incompetenza linguistica. (pag. 3)

Dopo aver osservato che l'errore non è sempre segnale di incompetenza linguistica, ma può essere causato da un lapsus o da una svista, l'autrice sottolinea che la correzione «assume un senso grazie alla riflessione metalinguistica compiuta in base all'errore commesso, in quanto il bambino deve veramente attuare uno sforzo di pensiero e capire la causa di tale erro-

cessivo dettato, dove i bambini sono pure chiamati a indicare i punti sui quali non sono del tutto sicuri. Con l'aiuto di un questionario socio-linguistico (dove si chiedono, fra altro, quali sono gli errori commessi più di frequente) e facendo riferimento alla poesia di Rodari «Il paese senza errori» e ad altre riflessioni, si portano i bambini a prendere coscienza della componente metalinguistica e a sentirsi interessati e coinvolti nel volerla approfondire. Questo rappresenta un momento importante, in quanto in una risposta al questionario i bambini indicano nella disattenzione il principale fattore che genera errori. Confrontando questa con altre risposte, l'allieva-maestra avanza l'ipotesi che «i bambini attribuiscono la causa della correttezza o meno ad

stra Frei) si tratta soprattutto di sviluppare nel bambino motivazione e coscienza della necessità di riflettere sulle proprie strategie di lettura e di scrittura. Per fare un esempio, l'autrice si trova subito a dover superare il dilemma tra punteggiatura intesa come riflesso dell'oralità (pause, tono, ...) e punteggiatura come elemento strutturale della lingua scritta. La sua scelta, molto coerente, è quella di non imporre né una né l'altra opinione, così motivandola:

«Lascero ai bambini la libertà di scoprire e definire le regole, accettando senz'altro anche definizioni che esulano da quelle «classiche»; anzi, cercherò di portare i bambini ad assumere una posizione critica nei confronti delle regole, chiedendo loro di verificarle e di riflettere su di esse. Importante è non fissarsi sulla regola, accettarla in quanto tale, ma essere continuamente disposti a modificarla e completarla» (pag. 36).

L'itinerario vero e proprio parte dalla lettura espressiva, da cui si passa, grazie a poesie e filastrocche di Rodari, ad alcune semplici riflessioni sul punto e sulla virgola. Eccone alcune, espresse dai bambini stessi:

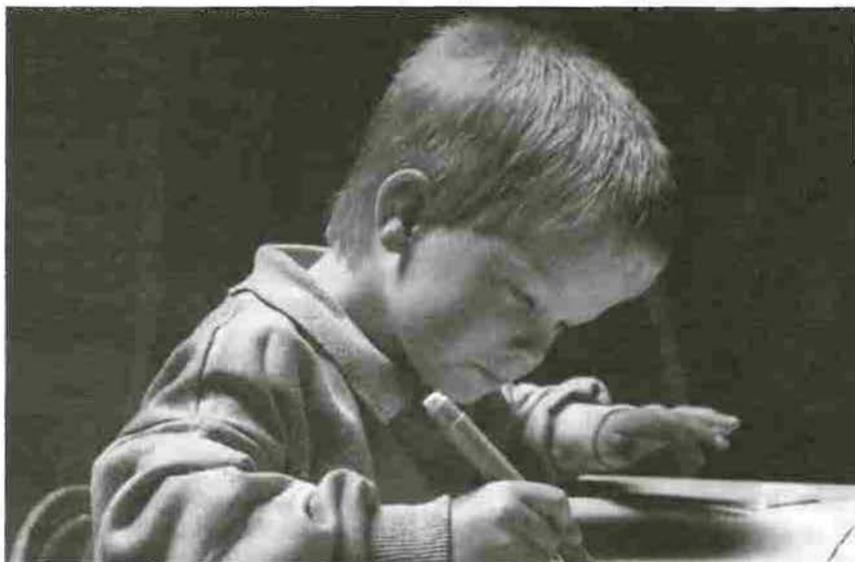
1. Il punto sta alla fine di una frase, quando cambia l'argomento;
2. Dopo il punto si scrive maiuscolo;
3. La virgola separa le parole;
4. Si usa la virgola per fare un elenco di cose.

Queste «regole» sono verificate su vari testi, con l'aiuto della maestra, la quale può proporre domande «provocatorie», per portare i bambini a riflettere e a rendersi conto della validità della regola.

Seguono esercizi in cui si tratta di trovare la punteggiatura mancante (a volte discutibili) e, molto più valide, attività in cui si tratta di trovare il diverso significato di frasi che presentano le stesse parole, ma una punteggiatura diversa.

L'ultimo capitolo concerne gli interventi individualizzati, dove però la materia va ben oltre l'ambito della punteggiatura, per comprendere le varie difficoltà ortografiche, desunte dal test iniziale.

In conclusione è ribadita l'importanza di un continuo riferimento al fenomeno della *comunicazione reale* e dell'acquisizione della coscienza metalinguistica quale stimolo e aiuto alla riflessione in senso generale. È probabilmente proprio questo fatto che permette di constatare un netto



Da: «Résonances», 1993.

re. Non deve avere lo scopo di punire l'allievo o di scoraggiarlo, ma bensì quello di essere di stimolo per la ricerca e la riflessione metalinguistica» (pag. 3).

La base di partenza e il punto di riferimento per l'itinerario didattico (in una *terza elementare*) sono due pretesti, volti a riscontrare gli errori dei bambini, ma anche il loro grado di coscienza o di consapevolezza circa i possibili errori commessi. Al fine di favorire una scrittura motivante si opta dapprima per una lettera ad un amico (o parente o conoscente). I risultati sono raccolti in tre griglie (errori morfologici, sintattici e di lessico) e confrontati con quelli di un suc-

aspetti più «meccanici» (stare attenti, rileggere) che cognitivi (sapere la formula corretta) o strumentali (ricorrere alla consultazione del vocabolario o di un libro); in altre parole i bambini «sembrano ignorare l'importanza del conoscere le regole!» (pag. 27).

Fra i tanti possibili campi nei quali intervenire, l'autrice, sulla base delle difficoltà incontrate dai bambini, sceglie i segni di interpunzione. Si tratta evidentemente di un tema difficile, che, se inteso nel suo aspetto coerente e «scientifico», è assolutamente da bandire dalla scuola elementare. A questo livello infatti (come sottolinea la ricerca della mae-

miglioramento per quanto riguarda i segni d'interpunzione fra i primi e i secondi test (da 128 a 24 errori nella composizione e da 202 a 16 nel dettato). Nessuno pensa di dare a queste cifre un valore assoluto, ma prese globalmente ci dicono pur sempre qualcosa, anche se l'autrice riconosce che non tutti i problemi sono risolti (ma non poteva essere diversamente). In particolare i bambini aventi più difficoltà all'inizio (e si tratta per lo più di bambini con una situazione sociolinguistica particolare) mantengono questa « prerogativa » anche alla fine; ciononostante anche loro compiono un notevole progresso. Questo fa pensare all'autrice che possa esistere un « terreno d'intesa e d'incontro tra lingua della scuola e lingua del bambino con codice non elaborato » (pag. 52). Lascio il « bilancio finale » all'allieva-maestra stessa:

«... Innanzitutto vorrei sottolineare l'importanza della conoscenza che il maestro deve avere dei suoi allievi. Egli deve interessarsi e conoscere il linguaggio a cui il bambino è abituato e che usa solitamente, deve conoscere la situazione di provenienza, la sua origine socio-culturale. Non è però sufficiente conoscere questi dati. Bisogna, nel limite del possibile, cercare di comprenderli più nel dettaglio, in modo da saper riconoscere la causa dell'errore prodotto dall'allievo, saper risalire alla possi-

bile interferenza (ad esempio tra dialetto e lingua) o comunque all'origine di un certo ostacolo all'apprendimento (per esempio forma linguistica della scuola non compatibile con quella dell'allievo). (...)

Conoscere e capire il senso di una regola non significa ancora saperla generalizzare a tutte le situazioni, soprattutto là dove le regole non sono « strettamente » definite, come appunto nel caso della punteggiatura. Si capisce qui l'importanza di quella grande « fetta » del programma ufficiale che prevede l'applicazione delle attività linguistiche alla *comunicazione reale*, sia orale che scritta, e se ne intravede lo stretto collegamento con la « riflessione sulla lingua », sia orale che scritta: una sostiene e favorisce l'altra. Si può notare che quanto maggiore sarà la possibilità data ai bambini di esercitare (in situazione di comunicazione reale) le regole scoperte, tanto superiore sarà la dimestichezza nel loro uso e quindi anche la competenza in quell'ambito della lingua... Certamente non si dovrà ricorrere a esercizi meccanici e ripetitivi, ma piuttosto proporre attività di comunicazione reale, variate, e che creino situazioni di dubbio e di conflitto cognitivo, in modo da stimolare il più possibile la riflessione metalinguistica ed evitare una cristallizzazione di regole statiche, fisse. Nei momenti d'applicazione progettati per l'itinerario

sui segni d'interpunzione ho tentato di tenere in considerazione questo criterio e l'esito è stato molto positivo: sono infatti sorti momenti di vera discussione in classe, che hanno permesso di produrre riflessioni interessanti e utili.

Il momento più importante e cruciale non si è rivelato essere tanto quello del raggiungimento della competenza, quanto quello della *consapevolezza*. Noto dunque che in realtà « consapevolezza » non è affatto sinonimo di « competenza », e la prima non implica necessariamente la seconda: la riflessione metalinguistica e la conseguente presa di coscienza non sono ancora sufficienti per permettere l'acquisizione di una vera competenza. La consapevolezza è una tappa intermedia per il raggiungimento della competenza, ma ne costituisce una fase cruciale, fondamentale nel processo di apprendimento delle « strutture grammaticali » (da intendere in senso ampio)» (pag. 54).

Queste considerazioni ci portano a far piazza pulita di esercitazioni grammaticali meccaniche e avulse da ogni contesto comunicativo, come pure di ogni tentazione di giungere coi bambini a un quadro dettagliato e completo di « regole », ma a sfruttare piuttosto ogni situazione concreta, ogni dubbio, ogni indugio, per dei confronti e delle riflessioni, come conclude Silvia Frei:

«L'utilità della riflessione metalinguistica non risiede tanto nel raggiungimento della competenza, quanto nella presa di coscienza» (pag. 55).

«Ciò che mi sembra essenziale, è di aver individuato delle premesse che permettano di *iniziare* un lavoro di tipo grammaticale, in quanto:

- ho dimostrato che vi è un'*utilità* (tramite la riflessione metalinguistica giungere alla consapevolezza dell'esistenza di determinate regolarità, per poi arrivare alla competenza linguistica);
- ci sono alcuni *principi metodologici* di cui bisogna tenere conto (prendere in considerazione la lingua del bambino; rispettare i suoi processi di apprendimento e i suoi livelli di maturazione psico-cognitiva; non imporgli le regole, ma permettergli di riflettere, di lavorare con e su di esse)» (pag. 56).

Da: «Résonances», 1991.



Alberto Jelmini

## Non voglio pianificare la mia vita dalla A alla Z...

L'Ufficio federale per l'uguaglianza tra donna e uomo ha pubblicato nel 1995 un rapporto sulle scelte professionali di giovani uomini e donne intitolato «*Non voglio pianificare la mia vita dalla A alla Z...*».

La pubblicazione, che contiene uno studio-pilota e materiale di lavoro per un esame approfondito del tema, si rivolge soprattutto a persone che accompagnano ragazzi, ragazze e giovani nei loro primi passi nel mondo del lavoro.

Il rapporto dell'Ufficio federale per l'uguaglianza prende in considerazione i primi anni della vita adulta, anni decisivi che segnano l'evoluzione professionale, e cerca di scoprire perché, nonostante uguali opportunità iniziali, già dopo alcuni anni di lavoro, la ripartizione professionale e le prospettive di carriera di uomini e donne siano tanto diverse. Fra i numerosi fattori all'origine di questa situazione lo studio ne analizza due. Da una parte le differenze di atteggiamento dei giovani e delle giovani di fronte alle prime scelte professionali, nel momento in cui entrano nel mondo del lavoro e durante i primi anni di attività. Dall'altra le aspettative familiari e il modo in cui donne e uomini di questa fascia di età prevedono di conciliare l'attività professionale e quella familiare: fattore, questo, che condiziona da vicino le decisioni.

Le due autrici del rapporto, le psicologhe Lisbeth Hurni e Barbara Stalder, dopo aver elaborato uno strumento in grado di evidenziare ciò che tende a differenziare le decisioni al maschile e al femminile, ciò che distingue le intenzioni professionali e familiari di uomini e donne come pure le loro rappresentazioni sulla ripartizione dei ruoli, hanno realizzato uno studio-pilota sotto forma di inchiesta. 150 allievi/e di tre diverse scuole professionali – scuola in cure infermieristiche (formazione tradizionalmente «femminile»), scuola di elettronica (formazione considerata «maschile») e scuola commerciale (formazione mista) – sono stati/e interrogati/e riguardo alle loro intenzioni e aspirazioni.

### Perfezionamento professionale e carriera

I risultati dello studio mostrano che le differenze fra i sessi si delineano già nella scelta del primo impiego e nel perfezionamento professionale.

Le giovani donne interrogate mostrano un grado di ambizione professionale inferiore a quello degli uomini con pari formazione. Di fronte alla scelta di perfezionamento, solo un terzo delle donne afferma di privilegiare un investimento a lungo termine, contro i due terzi circa degli uomini. Una conferma, questa, di quanto professionisti dell'orientamento e responsabili del personale constatano regolarmente, ossia che le donne approfittano meno delle offerte di perfezionamento e pianificano meno degli uomini la loro carriera. Questa assenza nelle donne di una riflessione professionale in funzione di un obiettivo a lungo termine si spiega forse con un bisogno della donna di lasciare libero il campo a tutto ciò che può accadere in un futuro prossimo, come il matrimonio e la maternità. In effetti dall'inchiesta emerge che buona parte delle giovani donne ha ancora una visione tradizionale della famiglia e dei ruoli al suo interno.

I giovani uomini dal canto loro manifestano l'intenzione di concedere maggiore spazio alla famiglia e di considerare le esigenze professionali della compagna. Tuttavia il diverso atteggiamento fra i due sessi, nella scelta del primo impiego e del perfezionamento nei primi anni di lavoro, farà sì che al momento di fondare la famiglia le donne già si troveranno in una posi-

zione di inferiorità a livello professionale rispetto agli uomini con la stessa formazione e non riusciranno certo a colmare questo deficit durante la fase familiare.

### Ripartizione dei compiti familiari

La stragrande maggioranza dei/delle giovani interrogati/e desidera avere una famiglia e dei figli, anche se non sa ancora come ripartire le attività familiari.

Di certo essi sanno che non vogliono delegare questi compiti, e in particolare quelli educativi, a terze persone. Molte donne vorrebbero suddividere i compiti familiari, ma non delegarli completamente al proprio partner, mentre il 75% degli uomini interrogati rifiuta il modello maschile tradizionale di semplice sostegno economico e una parte di essi si dichiara aperta a una ridefinizione dei ruoli maschili e femminili.

Numerose sono invece le donne che prevedono un'interruzione del lavoro, anche se temporanea per ragioni familiari, e manifestano l'impressione che attività professionale e attività familiare si escludano o perlomeno siano in conflitto.

In caso di conflitto la maggioranza delle giovani donne interrogate opterebbe per la famiglia, rinunciando alla carriera.

Contrariamente alle aspettative, dal confronto tra i gruppi professionali considerati, risulta che le future infermiere e i futuri tecnici elettronici, quindi giovani che hanno scelto una professione tipicamente femminile o maschile, tendono ad avere una visione meno tradizionale dei ruoli rispetto agli studenti delle scuole commerciali. La seconda parte della pubblicazione contiene materiale didattico per stimolare ragazzi/e e giovani a una riflessione e a una presa di coscienza delle motivazioni che soggiacciono alle loro decisioni e per capire le conseguenze che ne possono derivare, e nel contempo per facilitare una discussione in gruppo (in classe, nell'ambito di corsi di perfezionamento, di incontri, ecc.) sui diversi percorsi professionali e familiari.

Il rapporto «*Non voglio pianificare la mia vita dalla A alla Z...*», disponibile nelle versioni tedesca e francese, può essere ottenuto al prezzo di fr. 10.– scrivendo all'Ufficio centrale federale degli stampati e del materiale, 3000 Berna (Nr. di ordinazione 301.948).

Marilena Fontaine



# La violenza alla televisione: una sfida per la famiglia responsabile \*)

*La violenza alla televisione è un pericolo per tutti, bambini e adulti. Essa costituisce una sfida per la politica, la giustizia, la scuola, ma soprattutto per ogni famiglia, che può assumere le sue responsabilità regolando il consumo delle immagini televisive.*

*È questa la tesi che Jost Aregger, assistente all'Istituto di scienza dei media dell'Università di Berna, ha sostenuto e giustificato in un articolo apparso sul primo numero del 1996 di «Questioni familiari» e teso a mostrare i legami tra il consumo di programmi televisivi da parte di bambini e giovani e la loro vita quotidiana.*

È un dato di fatto ormai riconosciuto che i bambini e i ragazzi guardano molta televisione. Secondo l'indagine «I bambini e la TV» svolta da Erina Fazioli Biaggio e Francesco Vannetta nel 1993, un bambino di 4 anni la guarda in media ogni giorno per un'ora e 24 minuti, mentre un ragazzo di 13 anni arriva a guardarla quotidianamente per due ore e 27 minuti. Tanto o poco, non è questo il problema, bensì ciò che vedono realmente questi spettatori: almeno 5 omicidi o scene di violenza al giorno, come si può desumere da un'inchiesta svolta sulle emissioni televisive nel 1989 dalla rivista svizzera dei programmi «Tele». È una cifra preoccupante, soprattutto perché è stata dimostrata l'esistenza di un legame tra la violenza alla televisione e la violenza praticata nella realtà. Aregger cita, ad esempio, lo studio dello specialista tedesco Werner Glogauer che, analizzando i dossier giudiziari bavaresi del 1989, ha trovato 7 omicidi, 28 atti di violenza, 7 delitti sessuali «incontestabilmente dovuti all'influenza dei media». E questa conclusione non è meno valida per il fatto che in alcuni casi vi fossero delle situazioni psicopatologiche precedenti, poiché è proprio la visione continuata di spettacoli particolarmente violenti

ad aver rotto il labile equilibrio psichico di alcuni spettatori malati.

## Tre interpretazioni

La difficoltà sta nel determinare il tipo di influenza dei mass media sullo spettatore, poiché gli effetti non sono sempre uguali. Essi dipendono da più elementi, legati non solo alle caratteristiche dello spettatore (la sua età, il suo sviluppo intellettuale, l'ambiente familiare e sociale, i suoi affetti, le eventuali debolezze o fragilità psichiche), ma anche alla sua particolare situazione psicologica ed affettiva nel momento della visione, alla qualità dell'immagine, alla tensione emotiva del prodotto audiovisivo e persino all'ora di emissione e al luogo in cui avviene la visione.

Ecco perché esistono più tesi sull'influsso dei media. Aregger ne cita tre: la tesi della «catarsi», secondo cui grazie alla loro identificazione con gli attori, gli spettatori che consumano scene violente riducono i loro impulsi aggressivi; la tesi dell'«assuefazione» secondo cui la presenza costante della violenza nei media ha come effetto di rendere indifferenti alla violenza reale; e da ultimo la tesi della «stimolazione», secondo cui le persone che guardano molta televisione vedono il mondo con occhi «audiovisivi», ossia lo percepiscono molto più violento di quanto lo sia realmente (ciò che a sua volta può produrre un «effetto vittima», stimolando nello spettatore stati di ansia, angoscia e paura nei confronti della vita, di quello che può succedere, degli altri, oppure un «effetto aggressore», aumentando le possibilità di comportamento aggressivo, anche semplicemente attraverso l'imitazione di gesta o modi di comportarsi). Come si può notare, ognuna di queste tesi può essere ritenuta valida, ma solo per spiegare determinati effetti provocati dalla visione frequente di film violenti.

## Violenza, valore culturale?

I produttori di film violenti e i direttori dei programmi hanno dunque un facile gioco quando contestano un

eventuale tentativo di censura, rifacendosi all'unico argomento accettato – e difficilmente dimostrabile! – dal Codice penale svizzero (art. 135, cpv. 1). Questo: i film violenti presentano in maniera condensata tutto ciò che si manifesta generalmente come aggressività sociale in alcuni ambienti o situazioni particolari. Essendo dunque dei prodotti di una cultura determinata (subcultura o altro), essi hanno «un valore culturale degno di protezione» e chi li produce o diffonde non può essere punito. Come dimostrare il contrario? Come dimostrare – nel caso specifico della televisione pubblica svizzera – che le emissioni della SSR portano pregiudizio alla moralità pubblica o fanno l'apologia della violenza o la banalizzano (come recita l'art. 6, cpv. 1 della legge sulla radio e la televisione)?

## Responsabilità

Per Aregger non ci sono dubbi: a questi argomenti sul presunto valore culturale dei film bisogna opporre il fatto che le responsabilità possono essere chiaramente definite quando tra gli spettatori vi sono bambini e giovani. È chi espone intenzionalmente i bambini ad atti di violenza ad essere colpevole di attacco grave alla dignità del bambino, che per sua natura cerca di appropriarsi del mondo con intenzioni pacifiche, con meraviglia e curiosità; ed è colpevole di attacco grave alla coesistenza pacifica tra gli esseri umani chi fornisce coscientemente ai giovani le tecniche e le modalità per uccidere.

Sono verità semplici che valgono per i media e, in particolare, per le emissioni televisive, dove è sempre più difficile distinguere il confine tra realtà e finzione.

A questo punto, e ritenuto che meno consumiamo immagini violente, meno queste influenzano negativamente la nostra percezione, per Aregger è fondamentale fare delle scelte. Una responsabilità che incombe ad ognuno, ma soprattutto agli adulti e in particolare ai genitori, poiché i bambini non sono ancora capaci di scegliere, mentre i giovani non lo sono sempre e a volte chiedono consiglio. Non è dunque possibile sottrarsi a questa responsabilità, afferma in conclusione Aregger: assumerla significa educare il pubblico e renderlo adulto di fronte ai media.

\*) Traduzione e adattamento: Virgilio Sciolli

## L'etica nella formazione professionale degli insegnanti

Da un quarto di secolo la cultura filosofica è attraversata da un profondo rinnovamento della riflessione teorica sulle questioni morali. Esso non ha conosciuto confini; ha toccato soprattutto la filosofia analitica e la comunità filosofica di lingua inglese ma neppure ha lasciato assolutamente indifferenti i principali orientamenti del pensiero filosofico dell'Europa continentale.

In un articolo pubblicato qualche anno fa, Stephen Toulmin non esitava a sottolineare l'importanza di questo fenomeno culturale<sup>1)</sup>. Non solo le questioni normative tornavano fortunatamente al centro della discussione tra i filosofi, dopo un lungo silenzio; anzi, la rinascita dell'etica normativa poteva essere considerata la necessaria premessa di uno sviluppo ulteriore verso l'etica applicata: dalla fondazione delle norme morali, il discorso sarebbe stato condotto man mano verso l'analisi chiarificatrice di casi reali della vita o di esperimenti mentali ipotetici utili a mettere alla prova le costruzioni teoriche della filosofia morale. L'etica medica e più in generale la bioetica sono l'espressione più evidente di questa rinascita di interesse per le questioni concrete della nostra comune esperienza morale. Già allora Toulmin poteva perciò affermare che la medicina aveva salvato la vita dell'etica. A ben vedere, però, questa considerazione potrebbe essere estesa ora all'intera ricerca filosofica: così come Toulmin pensava che le questioni dell'etica medica e della bioetica avessero salvato l'etica, allo stesso modo si potrebbe affermare, più in generale, che siano stati prima gli sviluppi delle teorie normative e poi quelli dell'etica applicata a salvare la vita di tutta la ricerca filosofica o, quantomeno, a darle di bel nuovo l'opportunità di intervenire ragionevolmente nella discussione pubblica delle società democratiche.

I campi a cui si è esteso questo discorso si sono nel frattempo moltiplicati. Un rilievo pratico notevole assumono le questioni proprie della deontologia professionale, peraltro già esplorate almeno in parte nella tradizione filosofica del passato: vale a dire quei casi morali con i quali sono confrontati il medico, l'avvoca-

to, il *manager*, il giornalista quando svolgono i loro compiti professionali. Essi vorrebbero disporre di criteri normativi evidenti di facile e immediata applicazione pratica per deliberare sui conflitti morali che sorgono nel corso della loro attività professionale. A ciò dovrebbe provvedere l'etica applicata.

Anche la teoria dell'educazione ha beneficiato di questo rinnovamento della scena filosofica. Così, l'etica pubblica<sup>2)</sup> estende l'applicazione dei suoi principi e delle sue categorie all'educazione: a questo modo potremmo interpretare la filosofia dell'educazione come quel capitolo di un'etica pubblica che riguarda la giustificazione delle scelte nell'ambito dell'educazione in base ai valori ed ai principi di una società democratica: ad esempio circa le condizioni di eguaglianza tra i membri della società che sono necessarie per perseguire una certa concezione della vita buona.

Neppure in quest'ambito è stata trascurata la riflessione sulla deontologia professionale. Ne ha dato conto, attraverso alcuni sondaggi parziali ma significativi, il congresso annuale della *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, ovvero la Società svizzera per la formazione delle insegnanti e degli insegnanti, che si è svolto all'Università di Friburgo il 3 e 4 novembre 1995. Esso ha messo in luce alcuni degli attuali orientamenti su *L'etica nella formazione degli insegnanti*.

Evidentemente ogni riflessione sui codici deontologici deve tenere in conto le caratteristiche del campo d'azione specifico. Tuttavia la rilevanza di tali peculiarità non annulla del tutto la plausibilità di una riflessione su taluni presupposti comuni di ogni deontologia professionale. Vi è una ragione che riguarda i fondamenti del codice deontologico: la sua giustificazione non può prescindere dal riferimento ai principi di una teoria etica. Se il codice deontologico fosse privo dell'aggancio ad una base teorica, gli strumenti di analisi della situazione di cui disporrebbe sarebbero forzatamente troppo limitati e superficiali: andrebbe perduto il carat-

tere profondamente problematico e complesso di molte scelte pratiche. È a questo livello teorico che si rivela con maggiore evidenza l'esistenza di conflitti tra principi etici e tra concezioni morali: come ha mostrato chiaramente Engelhardt, questo contrasto è particolarmente intenso nella pratica professionale del medico, dove frequentemente il principio di autonomia – vale a dire il rispetto della libertà del paziente – può trovarsi in conflitto con il principio di beneficenza – vale a dire con la tutela dei migliori interessi del paziente e con la preoccupazione di conseguire il suo bene<sup>3)</sup>. Quel che vale per il medico, vale anche per altre professioni, anche se in questi casi le scelte che si devono compiere di rado sono così dolorose e drammatiche. Sicché, pure da questo punto di vista, si trova che a beneficiare della via aperta dagli studi di bioetica non sono soltanto coloro che esercitano le professioni sanitarie.

Nella vita quotidiana i conflitti morali si susseguono di continuo, fino ad assumere talvolta le caratteristiche di una scelta tragica. In queste situazioni il soggetto morale è tenuto a compiere una scelta: ma decidere a favore di un valore significa sacrificarne qualche altro. Così come nella celebre contesa tra Benjamin Constant e Immanuel Kant a proposito del diritto (vero o presunto) di mentire per amore dell'umanità<sup>4)</sup>: se c'è chi pensa che sia assolutamente valido il dovere morale di dire la verità e che la menzogna sia un crimine morale, anche quando fosse detta nel caso in cui un assassino ci chiede di svelare dove sia nascosto un nostro amico; c'è pure però chi ritiene che il dovere di dire la verità in tali circostanze non sia valido in quanto prevalente su di esso è il principio dell'utilitarismo negativo, che impone, per quanto è in nostro potere, di contenere le conseguenze negative (dolorose) delle nostre azioni e di rimuovere la sofferenza da questo mondo.

Solitamente, i casi morali della vita professionale sorgono quando qualche altro valore morale si scontra con l'efficacia, cioè con il buon successo dell'azione. Lo si vede chiaramente nell'etica medica: infatti, se stiamo al resoconto di Engelhardt, al principio dell'efficacia della cura si oppone il principio della libertà del paziente. La stessa considerazione può valere per l'attività professionale dell'insegnante.

Non stupisce a questo punto che, a seguito degli sviluppi odierni degli studi sulla deontologia professionale, anche la ricerca sulla qualità dell'insegnamento abbia modificato il proprio paradigma teorico: non più circoscritta all'analisi ed alla valutazione dei fattori di efficacia dell'insegnamento, essa adotta la concezione di un *effective and responsible teaching*, di un insegnamento efficace e responsabile<sup>5)</sup>. L'insegnante che si impegna responsabilmente nel ragionamento discorsivo con i propri allievi sui casi di conflitto morale che sorgono nella classe e nell'istituto scolastico non contraddice necessariamente il criterio dell'efficacia, purché la valutazione della sua azione tenga conto anche delle finalità sociali e morali del suo insegnamento e non soltanto dei risultati scolastici conseguiti a breve termine.

L'idea di un insegnamento efficace e responsabile è stata ampiamente illustrata – al convegno della Società svizzera per la formazione delle insegnanti e degli insegnanti – da Fritz Oser nella relazione dal titolo *Abschied von der Heldenmoral*.

Oser desume l'idea di un *responsible teaching* dall'etica del discorso di Jürgen Habermas e di Karl-Otto Apel. Nell'etica del discorso è saliente il procedimento in base al quale individui liberi ed eguali, sottoponendosi alla coazione del miglior argomento, pervengono attraverso una discussione pubblica all'adozione di norme valide per l'azione ed alla accettazione delle loro conseguenze. L'etica del discorso è fondata infatti sul principio che possono pretendere validità soltanto quelle norme che potrebbero trovare il consenso di tutti i soggetti coinvolti quali partecipanti ad un discorso pratico<sup>6)</sup>. Come per ogni etica procedurale, anche per l'etica del discorso è il metodo giusto che fa giusto il risultato ottenuto e non viceversa<sup>7)</sup>.

Del quadro teorico dell'etica del discorso di Habermas ed Apel, Oser mantiene l'approccio procedurale, ma non accoglie né l'idea controfattuale di una comunità ideale di discorso né quella che il discorso serva esclusivamente ai partecipanti a giustificare le norme morali. L'etica del discorso di Oser si applica invece alle situazioni reali di conflitto morale che gli attori sociali coinvolti si impegnano ad esaminare ed a risolvere discorsivamente (attraverso l'istituzione di un tavolo di discussione, *am*



*runden Tisch*). Non di rado anche le aule scolastiche ne sono il teatro.

Si consideri il caso di una maestra di scuola elementare che decida di utilizzare come criterio principale di valutazione dei compiti di matematica il miglioramento conseguito da ogni allievo rispetto al risultato ottenuto nel compito precedente. Si dà il caso che nell'ultimo compito l'allievo A, che non è mai stato brillante nei compiti di matematica, risulti più bravo del solito. Il suo compagno di banco B, che è il migliore della classe, anche stavolta ha fatto meglio di A ma riceve lo stesso voto. B ritiene di essere vittima di un'ingiustizia; i compagni gli danno ragione e la sua famiglia sporge un reclamo contro la maestra.

In questo caso, tanto chi critica la scelta dell'insegnante quanto chi la difende può legittimamente appellarsi alla regola di giustizia, secondo la quale occorre trattare gli eguali in modo eguale ed i diseguali in modo diseguale. La regola è però applicata in due modi diversi, in quanto diverso è il criterio in base al quale A e B debbano (secondo gli uni) o non debbano (secondo gli altri) essere considerati eguali. Infatti a seconda che A e B siano considerati eguali (in quanto allievi) oppure siano considerati come diseguali (per le loro capacità a svolgere i compiti di matematica), ne discende un'applicazione diversa e, nella fattispecie, antagonista del principio di equità di trattamento<sup>8)</sup>.

Affrontare responsabilmente questo

conflitto di (interpretazioni di) valori attraverso l'istituzione di un tavolo di discussione implica che sussistano le seguenti condizioni: a) che al tavolo della discussione partecipino tutti gli interessati; b) che ciascuno possa esporre liberamente il proprio punto di vista e si impegni al tempo stesso ad ascoltare gli altri, così che ciascuno supera la propria spontanea prospettiva egocentrica ed assume quella sociale; c) che chiunque partecipa alla discussione sottoscriva l'impegno ad intraprendere una ricerca in comune della soluzione migliore; d) che l'insegnante assicuri che la discussione si svolga correttamente; e) che egli abbia fiducia nelle capacità degli allievi di deliberare democraticamente e di assumersi la responsabilità delle scelte: questa fiducia si traduce in un atteggiamento pedagogico discorsivo<sup>9)</sup>.

Questo modello sviluppato da Oser beneficia sicuramente di molte applicazioni che derivano da una concezione argomentativa dell'educazione morale ispirata alla teoria dello sviluppo del giudizio morale di Lawrence Kohlberg. L'idea essenziale è di organizzare la vita sociale della scuola secondo i principi di una *just community*: occorre che nella classe e nell'istituto sussista un contesto democratico, basato sulla fiducia reciproca e sulla *fairness*; occorre che gli allievi siano incoraggiati ad assumere un ruolo sociale attivo e possano partecipare alla discussione ed alla deliberazione sulle questioni che li ri-

guardano. L'idea comincia ad essere realizzata anche in Svizzera, sulla scorta dei risultati incoraggianti conseguiti in numerosi esperimenti realizzati in molte scuole degli Stati Uniti e dell'Europa occidentale<sup>10</sup>. Al convegno friburghese, Wolfgang Althof ha illustrato l'esperienza in corso presso una scuola elementare di Liestal, all'interno di un *workshop* dal titolo *Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten*. Tanto nel modello di Kohlberg della *just community* quanto in quello di Oser del *runder Tisch*, il criterio etico determinante è costituito da un procedimento discorsivo con il quale gli allievi con l'aiuto dei loro insegnanti imparano a risolvere praticamente i problemi della vita in comune: si tratti della deliberazione democratica delle norme che devono garantire una vita sociale bene ordinata a scuola oppure della risoluzione discorsiva di conflitti morali che sorgono in classe o nell'istituto scolastico. Non v'è chi non veda ora i cambiamenti che questo filone di ricerca è capace di produrre anche sul piano della formazione professionale degli insegnanti. Qui non si tratta di qualità morali eroiche che l'insegnante dovrebbe possedere per il suo carattere virtuoso o per la purezza della sua disposizione interiore. Qui si tratta invece di una serie di decisioni pratiche che ognuno può apprendere e può imparare ad applicare in modo appropriato. In ciò propriamente consiste, secondo Oser, l'*ethos* del professionista.

Questo non significa tuttavia che la riflessione tradizionale sull'*ethos* dell'insegnante abbia perso ogni rilevanza nella discussione contemporanea e che gli aspetti più strettamente biografici della personalità di insegnante (il suo temperamento) siano ritenuti ormai poco significativi. Vi è una concezione del modello ideale di insegnante che la cultura filosofica e pedagogica occidentale ha elaborato fin dalle sue origini e che può ancora insegnarci qualcosa.

Una versione di questa concezione è stata illustrata a Friburgo in un contributo di Dominic O' Meara su *Une éthique de l'éveil de l'esprit: le modèle Héraclite*, che ha appassionato gli ascoltatori con una lettura originale dei frammenti di Eraclito dal punto di vista dell'attitudine morale e di quella intellettuale che sono richieste al maestro e all'allievo. Per

tutti valga qui ad esempio il frammento nel quale Eraclito raccomanda all'uomo, sia egli maestro o allievo, di liberarsi dell'*hybris*, cioè di quella disposizione arrogante e tracotante della nostra mente che ci impedisce di ascoltare, di capire e di imparare dalle cose e dagli altri: «*hybris* bisogna spegnerla ancor più dell'incendio»<sup>11</sup>.

Il resoconto di Peter Fauser su *Persönlichkeit oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern* ha sviluppato al riguardo una prospettiva più innovativa. Alla base della sua concezione vi è l'idea che l'attività professionale dell'insegnante non consiste nella mera applicazione di norme e regole che l'istituzione gli impone dall'esterno. Nell'insegnamento come in molte altre professioni, il rapporto tra la persona e l'istituzione è costitutivo e non meramente ripetitivo. Questa differenza può essere illustrata efficacemente mediante il confronto del profilo professionale di due direttori didattici. Vi è quello che ha una concezione attiva della scuola: «*er ist höchst aktiv und nimmt ganz offensichtlich die Schule nicht als eine Institution wahr, die seinem Handeln fremd und hinderlich entgegensteht*»<sup>12</sup>. Accade l'opposto con colui che ha una concezione passiva della scuola: «*Es ist eher so, dass er sich von den Institutionen einverleibt und tyrannisiert sieht*»<sup>13</sup>. Al profilo attivo dell'insegnante corrisponde un rapporto costitutivo con l'istituzione; al profilo passivo corrisponde invece un rapporto ripetitivo con essa. Nel primo caso l'istituzione non è estranea all'attore sociale, ma è in qualche

modo anche sua; nel secondo caso l'istituzione gli è estranea ed è percepita come un insieme di norme e di regole che gli si impongono dall'esterno.

Tutto questo però non basta ancora a dar conto dell'amplissimo ventaglio di questioni di etica che sono di pertinenza della formazione professionale dell'insegnante.

Quella esaminata da Gertrud Nunner-Winkler è particolarmente rilevante e di bruciante attualità.

Quante volte in questi ultimi anni abbiamo scoperto nei discorsi e negli scritti dei nostri allievi giudizi ed espressioni di fastidio o di ostilità nei confronti degli stranieri e delle loro abitudini? E quante volte abbiamo constatato che queste posizioni dissimulavano a mala pena un atteggiamento ben più radicale? C'è qualcosa che gli insegnanti possono fare per contenere o modificare questi atteggiamenti?

Fin a poco tempo fa nella comunità scientifica prevaleva l'interpretazione che tanto l'etnocentrismo quanto il razzismo fossero un comportamento deviante e irrazionale, connesso in primo luogo con una tendenza patologica dell'individuo o della cultura di appartenenza anziché con qualche caratteristica effettiva dei gruppi sociali discriminati. L'antisemitismo è il caso emblematico di questo comportamento ostile stereotipato<sup>14</sup>. Studi più recenti hanno parzialmente modificato questa interpretazione<sup>15</sup>, nel senso che gli stereotipi nei confronti dei diversi gruppi sociali sorgono con la formazione e lo sviluppo del pensiero categoriale: all'orienta-



mento a classificare gli oggetti sulla base di caratteristiche osservabili esternamente ne subentra un altro che considera invece la struttura fondamentale dell'oggetto, fino al punto di conservare l'identità dell'oggetto anche quando si verificano mutamenti nel suo aspetto esteriore. Per esempio, se una pecora viene tosata e le si mettono delle corna così che assomigli ad una capra, alla domanda «Che animale è?» i più piccoli rispondono che è una capra, perché ciò che assomiglia ad una capra è una capra; mentre i più grandi dicono che rimane una pecora perché ciò che è generato da una pecora è una pecora. È evidente che pensare per categorie o stereotipi è una facoltà razionale normale della nostra mente. La sua applicazione ha conseguenze molto vantaggiose perché facilita la riduzione della complessità dell'esperienza grazie alla classificazione degli oggetti del mondo fisico. D'altra parte nulla sembra impedire che il successo ottenuto con la formazione di stereotipi nel mondo degli oggetti fisici non possa essere esteso al mondo sociale, quando il bambino fa l'esperienza delle differenze etniche e sessuali tra gli uomini. Si tratta dell'applicazione di una risorsa del pensiero logico, apparentemente innocua dal punto di vista morale e particolarmente efficace dal punto di vista cognitivo: ma le conseguenze sociali che può produrre sono rilevanti. Lì infatti nascono gli stereotipi del pensiero etnocentrico. Così si può spiegare per esempio che nel Cinquecento e nel Seicento nella penisola iberica gli Ebrei che si convertirono al Cristianesimo per sfuggire alla persecuzione religiosa fossero spregiativamente denominati marrani e fossero considerati degli individui dei quali era bene non fidarsi. Nonostante avessero ricevuto il battesimo o avessero modificato le loro abitudini alimentari, i marrani non erano considerati dei cristiani come gli altri. Secondo gli stereotipi del pensiero categoriale, un Ebreo resta un Ebreo malgrado sia stato battezzato, così come una pecora resta una pecora anche quando il suo vello sia stato tosato. Che cosa può fare un insegnante affinché i suoi allievi facciano un uso critico e riflessivo degli stereotipi del pensiero etnocentrico? Si può affinare la percezione delle differenze tra gli individui: non tutti i Neri sono eguali né tutti i Tedeschi pensano allo stesso modo; oppure si può mostrare

che i Neri come i Tedeschi, i maschi come le femmine, nonostante le differenze, hanno caratteristiche fondamentali in comune per le quali tutti gli uomini in quanto uomini meritano rispetto. Come ha mostrato Bernard Williams, il riconoscimento della comune umanità degli uomini non costituisce una banalità<sup>16</sup>.

Il resoconto che ho proposto del convegno di Friburgo ha mostrato soltanto alcune delle questioni che sono al centro della discussione contemporanea sugli aspetti etici della formazione professionale degli insegnanti. Al riguardo una conclusione s'impone al ragionamento svolto fin qui: di fatto non esiste alcun aspetto dell'impegno professionale dell'insegnante che sia del tutto privo di implicazioni etiche. Saperle analizzare e valutarle implica una conoscenza ampia e approfondita tanto del processo dell'educazione nelle istituzioni scolastiche quanto dei principi e dei metodi dell'etica.

#### Marcello Ostinelli

Note:

<sup>1</sup> Stephen Toulmin, «How Medicine Saved the Life of Ethics», *Perspectives in Biology and Medicine*, XXV, no. 4, Summer 1982, pp. 736-750. Ristampato in: *New Directions in Ethics. The Challenge of Applied Ethics*, ed. by Joseph P. De Marco and Richard M. Fox. Routledge & Kegan Paul, New York and London 1986, pp. 265-281.

<sup>2</sup> Sulla nozione di etica pubblica cfr. Sebastiano Maffettone, «La prospettiva dell'etica pubblica» in: *Valori comuni*, Il Saggiatore, Milano 1989, pp. 94-116; e, dello stesso autore, recentemente: «Etica pubblica laica», *Cenobio*, XLIV (1995), no. 3, pp. 265-277.

<sup>3</sup> Hugo Tristram Engelhardt Jr., *The Foundations of Bioethics*, Oxford University Press, New York 1986, trad. it. *Manuale di bioetica*, Il Saggiatore, Milano 1991, in particolare pp. 111-112.

<sup>4</sup> Immanuel Kant, «Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen» in: *Kants Werke. Akademie Textausgabe*, Band VIII: *Abhandlungen nach 1781*, Walter de Gruyter & Co., Berlin 1968, pp. 423-430.

<sup>5</sup> *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*, ed. by Fritz K. Oser, Andreas Dick, Jean Luc Patry, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1992.

<sup>6</sup> Cfr. Jürgen Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1983, trad. it. *Etica del discorso*, Laterza, Roma-Bari 1985; Jürgen Habermas, *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1991.

<sup>7</sup> Mi riferisco qui a Bernard Williams, «Justice as a Virtue», in *Moral Luck*, Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge 1981, trad. it. «Giustizia come virtù»,

in *Sorte morale*, Il Saggiatore, Milano 1987, pp. 116-117: «Dovremmo intendere per risultato giusto quello conseguito con un metodo giusto, oppure è più corretto dire che è un metodo giusto quello che porta a risultati giusti?» La prima alternativa corrisponde ad una concezione procedurale dell'etica, la seconda ad una concezione consequenzialistica.

<sup>8</sup> Su questo punto cfr. Norberto Bobbio, *Eguaglianza e libertà*, Giulio Einaudi editore, Torino 1995, in particolare pp. 13-14.

<sup>9</sup> Cfr. Fritz Oser, «Morality in Professional Action: A Discourse Approach for Teaching» in: *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*, ed. by Fritz K. Oser, Andreas Dick, Jean Luc Patry, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1992, pp. 111-112; Fritz Oser und Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Klett-Cotta, Stuttgart 1992, pp. 420-421.

<sup>10</sup> Un interessante resoconto degli esperimenti condotti da Kohlberg si trova in: Lawrence Kohlberg, «Der 'Just-Community'-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis» in: *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, hrsg. von Fritz Oser, Reinhard Fatke und Otfried Höffe, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1986, pp. 21-55.

<sup>11</sup> Cfr. 22 B 43 nella numerazione Diels-Kranz (*Presocratici. Testimonianze e frammenti*, Editori Laterza, Bari 1969, p. 206); 14 A 75 in quella proposta da Colli (Giorgio Colli, *La sapienza greca*, Vol. III: *Eraclito*, Adelphi edizioni, Milano 1980, pp. 78-79.)

<sup>12</sup> Peter Fauser, *Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern*, dattiloscritto, p. 13.

<sup>13</sup> *Op.cit.*, p. 16.

<sup>14</sup> Questo orientamento di ricerca è illustrato dagli studi sul pregiudizio compiuti dal nucleo originario della Scuola di Francoforte di cui una sintesi si legge nella undicesima lezione dei *Soziologische Exkurse* curati da Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (trad. it. *Lezioni di sociologia*, Giulio Einaudi editore, Torino 1966, pp. 191-203).

<sup>15</sup> Cfr. Gertrud Nunner-Winkler, «Identitätsbildung und Ethnozentrismus» in: *Lebensverhältnisse und soziale Konflikte in neuen Europa. Verhandlungen des 26. Deutschen Soziologentages in Düsseldorf 1992*, hrsg. von B. Schäfers, Campus Verlag, Frankfurt am Main 1993, pp. 795-805; Gertrud Nunner-Winkler, «Ethnozentrismus: Abwehr gegen das Fremde. Zur Tragweite nicht-pathologischer Erklärungsstrategien» in: *Probleme der Zuwanderung*, hrsg. von A. J. Copley et alii, Bd 2: *Theorien, Modelle und Befunde der Weiterbildung*, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1994, pp. 71-94.

<sup>16</sup> Bernard Williams, «The Idea of Equality» in: *Philosophy, Politics, and Society*, ed. by Peter Laslett and Walter Runciman, Oxford University Press, Oxford 1962, pp. 110-131. Poi in: Bernard Williams, *Problems of the Self*, Cambridge University Press, Cambridge 1973, trad. it. «L'idea di uguaglianza», in: *Problemi dell'io*, Il Saggiatore, Milano 1990, pp. 278-301.

## Il profilo dell'eremita e altri racconti di Giovanni Bonalumi

Un lettore che volesse stare aggiornato sullo sviluppo e sul valore della letteratura italiana contemporanea (per l'Italia e la Svizzera italiana) assumendo come fonte d'informazione radio, TV e le pagine culturali dei maggiori quotidiani, riuscirebbe solo a crearsi in testa una gran confusione. Alle tradizionali «scuole» di critica che un tempo offrivano almeno i principi di base per l'interpretazione di un testo letterario, nulla è ancora stato sostituito di valido. Si dice e si scrive che il «critico letterario» è morto o sopravvive soltanto per qualche rivista specializzata o per il «Sole 24 ore». La «recensione» non è scomparsa per morte naturale, ma è stata violentemente uccisa da chi non si degna più di leggere tutto il libro che ha da giudicare, o da chi preferisce scrivere il suo articolo estrapolando interi brani dal libro stesso o da quello di altri critici, con o senza virgolette, oppure ancora da chi ha voluto sostituire la parola «recensione» (troppo impegnativa) con termini più semplici, come «nota» o «segnalazione», facendo invece sfoggio di una ipercultura letteraria (computerizzata?) attraverso citazioni a raffica di autori vari. Insomma, quello che era fino a una decina di anni fa per i mass media l'«esperto», il «critico», il «saggista», è stato bruciato dalla politica, come osservava di recente Giovanni Raboni (vedi «Corriere della sera» del 10.6). «A parlare di libri – scriveva – è più facile ormai che venga chiamato un cabarettista o un giornalista sportivo piuttosto che un critico letterario».

La stoccata di Raboni riguarda l'Italia. Nel Ticino, la situazione non arriva ancora a questo punto, ma non è neppure molto incoraggiante. Purtroppo anche la nostra TV, che fino ai primi mesi dell'anno in corso disponeva, con Michele Fazioli, di un servizio settimanale attento (almeno) di carattere orientativo, ha perso il ritmo e forse anche l'entusiasmo. I nostri quotidiani nelle pagine dal comodo titolo «Cultura e spettacoli» (o viceversa) hanno sempre più ridotto lo spazio dedicato ai libri e sostituiscono un testo critico con una molto meno impegnativa intervista all'au-

tore. Settimanali, riviste e periodici regionali hanno addirittura eliminato l'apposita rubrica che prima seguiva attentamente il discorso sulla nostra editoria.

Una lodevole eccezione è rappresentata ancora oggi da «Scuola ticinese» la quale, accanto ai problemi pedagogico-didattici, ha sempre offerto un posto alla produzione libraria dei nostri scrittori (anche se non hanno pubblicato nel Ticino) lasciandone il giudizio a chi ne abbia un'adeguata competenza. Non è sempre detto che chi firma sia un critico infallibile. Può anche trattarsi di un collega, di un amico; basta però che esprima oggettivamente il suo giudizio e non sia un semplice «produttore di parole stampate» secondo la nota espressione di Montale.

All'uscita, verso la fine d'aprile, dei nuovi racconti di Giovanni Bonalumi dal titolo «Il profilo dell'eremita e altri racconti»<sup>1)</sup>, e dopo la presentazione avvenuta alla Galleria Matasci da parte dei proff. Carlo Carena e Gianmarco Gaspari, i nostri mass media hanno riservato al libro un'attenzione che non si può chiamare calorosa,

anche se discreta, sebbene gli scritti firmati fossero stati rari, come capita di solito da noi. C'è però stata la vistosa eccezione rappresentata dalla Terza pagina del «Corriere del Ticino» (8 agosto u.s.) in cui, accanto a una gigantografia di un disegno di Emilio Rissone, Giancarlo Vigorelli con la sua nota signorilità ci tenne a scusarsi di essere intervenuto solo dopo quattro mesi dalla pubblicazione, cogliendo l'occasione per tracciare una sintesi critica sulla narrativa di Bonalumi. D'altra parte, Vigorelli era già stato il prefatore, nel '93, di «Le nevi d'una volta», come Carlo Bo, nel '95, lo fu per la ristampa del romanzo «Per Luisa», presentato la prima volta nel '72 da Vincenzo Snider. Certamente più che da noi, Bonalumi ha sempre avuto ottime recensioni di scrittori e critici italiani sui grandi quotidiani della Penisola. E non è cosa da poco per un ticinese. Del resto, riparare di un libro a distanza di tempo può sempre essere utile per mantenerne vivi il ricordo e l'importanza.

Questo ultimo libro di Bonalumi è importante, perché alla precedente narrativa del Nostro aggiunge caratteristiche nuove e diverse. Innanzitutto si tratta di racconti, con impostazioni e strutture differenti da quelle dei romanzi, mantenendo però due requisiti di base che sono peculiari alla sua narrativa: l'autobiografia moderata e abbellita dalla fantasia creativa.

La materia degli undici racconti è in parte autobiografica, ma non tragga in inganno l'uso dell'«io narrante», perché proprio la biografia, come ha ben precisato Vigorelli, è «voluta e trasposta, ... meglio ancora è una schermata retrospezione della propria doppia vita di uomo e di scrittore». I personaggi più importanti, a parte il protagonista, sono: la madre, rimasta vedova presto, il padre, ferroviere e morto quando Giovanni aveva appena 10 anni, e altri membri della famiglia. Il libro però non si limita ad una semplice «saga domestica», perché la piccola storia locale s'inserisce, quando è necessario, in quella più vasta, anche europea. I luoghi appaiono diversi secondo il posto dove i personaggi agiscono o il modo in cui essi sono arricchiti dalla fantasia. Il centro degli affetti dell'infanzia e dell'adolescenza resta però il modesto appartamento dove Giovanni viveva con la madre, a Muralto. Solo alcune località sono citate con il



proprio nome, altre sono contrassegnate dalla lettera iniziale, ma è facile identificarle. Il tempo che gli undici racconti occupano è il periodo fra le due guerre e, più precisamente, dal 1918 sino alla fine degli studi universitari in lettere di Giovanni a Friburgo.

La materia non è disposta cronologicamente se non nella parte iniziale. Ma chi ha conosciuto Giovanni nella sua adolescenza e gioventù può senza difficoltà distinguere tra le parti più o meno autobiografiche (non mai completamente tali) e quelle di pura invenzione. Il primo racconto («La grande marcia») è come un balzo indietro nel tempo (1918) antecedente alla nascita stessa dell'autore (1920) allo scopo di mettere in luce le origini della sua identità, fin dai primi incontri sentimentali tra la futura madre (che lavorava in un casello ferroviario) e il futuro padre (soldato del reggimento ticinese trasferito poi sul Reno). All'autobiografia, prevale qui evidentemente la fantasia o tutt'al più il ricordo di conversazioni avute con la madre più tardi. La «Gita al faro» (la Lanterna nel porto di Genova) racconta il viaggio compiuto dal piccolo Giovanni sui 9-10 anni con il padre, la visita a una famiglia di parenti e ai quartieri popolari della città portuale. Una specie di viaggio d'iniziazione, pure abbellito da una vivace fantasia e da sogni, un'altra caratteristica, questa, dell'autore e del libro.

Un altro racconto che riunisce cronaca, storia e invenzione è quello che ha offerto lo spunto per il titolo della pubblicazione, «Il profilo dell'eremita». Così la figura dell'eremita (San Nicolao della Flüe, a quel tempo ancora solo «beato») mi fa supporre (o sbaglio?) che l'autore abbia voluto in un certo senso alludere anche a se stesso: un idealista sognatore, schivo della società, ottimista ed equilibrato malgrado tutto e fautore di una reciproca comprensione quasi ecumenica sul piano umano. Il filone inventivo prevale invece ne «La volpe malinconica», la simpatica «Vopsi» che trascorreva la vita un po' domestica, un po' selvaggia tra micì e micette del grotto «La scalinata» a Tenero e il vicino bosco della Baronata. Bonalumi ne crea una delicata fiaba di finissima fattura, anche se diversa dal clima degli altri racconti.

Il tono della scrittura, prevalentemente allusivo, con cui vengono presentati stati d'animo e sentimenti, fi-

gure e situazioni, storia e geografia, è la dimostrazione di una scelta stilistica lontana tanto dal naturalismo quanto dal minimalismo e dal formalismo, con una intensità spesso più vicina alla nascita della poesia, cioè alla lirica, che della prosa, a un'atmosfera di sogno piuttosto che alla realtà quotidiana. La sua non è mai prosa d'arte e tanto meno ricerca elitaria del vocabolario. Egli si accosta alla lingua come alle persone e alle cose, con una sorta di discrezione. Il lettore non si sente mai annoiato, perché la narrazione viene interrotta spesso da altri ricordi improvvisi o sospesa a mezz'aria da brevi e calzanti inserti colloquiali, sia in forma diretta, sia con l'uso sapiente del discorso indiretto libero. Per chi cerca affinità letterarie con altri autori, le può trovare in Tozzi, Fenoglio, Svevo e soprattutto nel nostro compatriota Robert Walser.

## Mazzini e la Svizzera

*Un interessante libro di Giannino Bettone sugli itinerari dell'apostolo genovese in Svizzera: da Ginevra a Lugano, passando per Grenchen, Soletta, Berna, Küsnacht...*

Come «mazzinista» Giannino Bettone è noto da decenni. Invero la sua fama volle essere primamente di tipo un po' speciale: nei secondi anni Cinquanta contò tra i protagonisti della celebre trasmissione televisiva «Lascia o raddoppia?»: tema, appunto, *Giuseppe Mazzini*. È indubbio che egli allora apparve diverso dalla maggioranza di que' campioni della memoria. Si sentiva che parlava per una scienza propria, maturata da uno studio di lunga mano, e da personali ricerche: era, insomma, quel che si dice un «*Fachmann*», uno specialista. Lo studio, la ricerca continuarono, come mostrano suoi successivi saggi. Ed ecco ch'egli (originario piemontese, ma di famiglia in Svizzera da oltre un secolo, nato a Neuchâtel e licenziato in scienze politiche a Losanna, e vissuto in specie a Locarno, dove abita) oggi fissa con questo suo *Mazzini e la Svizzera* (Pisa, Domus Mazziniana, 1995, pp. 185) la *summa* di una notevole porzione del suo lavoro. Il libro appare in una «Collana divulgativa»: come dire che l'autore ha voluto dare alle sue pagine un taglio compendio-

Il lessico di Bonalumi richiederebbe uno studio approfondito. Mi limito però solo a qualche richiamo. Relativamente pochi i dialettismi (libri *sversati dentro* nell'armadio, p. 19; *insognarsi*, pp. 24 e 97; *barabitt*, p. 129, ecc.). Molti invece i vocaboli che dimostrano una precisa proprietà di linguaggio: *scalmo*, p. 34, abiti *stazzonati*, p. 155, *scucchiare*, p. 34, *schiaffare dentro*, p. 70, *vellificare*, p. 91, *scapolarla* alla visita militare, p. 63, *abbrancato* dal ricordo, p. 71, ecc.

Nel Ticino la narrativa, che ha trovato anche altri più giovani cultori, non può dimenticare le opere di Giovanni Bonalumi.

Fernando Zappa

Nota:

<sup>1)</sup> Giovanni Bonalumi, *Il profilo dell'eremita e altri racconti*, Camunia, Firenze 1996

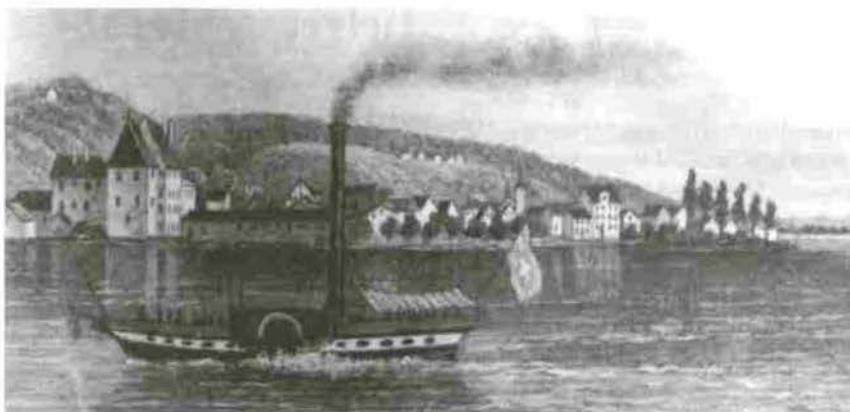
so, evitando una impostazione ponderosamente erudita, che se mai potrà trovare il suo approdo in altra sede. Ma siamo ben lontani qui dalla mera «divulgazione». Molte parti hanno il carattere della novità, come mostrano le numerosissime note e in genere quel che si dice l'«apparato», dove figura tra l'altro l'elenco puntiglioso dei moltissimi «scritti vari» pubblicati in Svizzera dal gran Genovese fino alla morte; un elenco che tiene ben sette fitte pagine. E sorprendente è l'assemblaggio dei giornali e delle riviste dall'autore consultati; da impe-



Giuseppe Mazzini (1805-1872) verso il 1830.

gnare una vita. Ma c'è di più, che a noi pare essenziale: il libro viene finalmente a mettere ordine (non soltanto cronologico, ma anche storico-politico e ideologico) in una materia che è sempre risultata agli studiosi intricata, non foss'altro che per i frenetici continuanti spostamenti, che volevano poi dire precisi momenti, tra di loro anche assai differenziati, del pensiero e dell'azione di Giuseppe Mazzini. Certo si parecchio si sapeva: Ginevra, Bienne, Grenchen, Lugano, Küssnacht, e via e via. Sì, ma come? ma quando? Ora, sul filo di una esposizione chiara, s'ha al proposito una soddisfacentissima risposta.

Il primo approdo è a Ginevra, tra il febbraio e il marzo del 1831; non dovrebbe essere che un traguardo di tappa prima di raggiungere Parigi; ma è importante per l'incontro col Sismondi. L'accoglienza fu assai benevola, ma l'adesione non fu totale: lo storico ginevrino di origine pisana era (al pari di molti esuli lombardi nel Ticino, come dimostra Giuseppe Martinola ne *Gli esuli italiani nel Ticino*, vol. 1, Lugano 1980) un acceso federalista. Lo ricorda nelle sue *Note autobiografiche* lo stesso Mazzini, che continuerà a professare per Simondi un'ammirazione schietta, e lo vorrà collaboratore della rivista «La giovine Italia»; ottenendola, ma condizionatamente e un po' *sui generis*, come il libro spiega. Ma l'incontro ginevrino avrà un altro notevole esito, la conoscenza con Giacomo Ciani, che indurrà Mazzini a recarsi, anziché a Parigi, a Lione; e sarà un consiglio, avverte Bettone, greve di destino. Mazzini da Lione (dopo un fulmineo inane soggiorno in Corsica) si porterà a Marsiglia, dove, tra il maggio e l'agosto, fonderà «La giovine Italia»; ch'è un dir tutto. Verso l'inizio del luglio 1833 rientra a Ginevra; e allora si profila la spedizione di Savoia, cui il nostro autore dedica una decina di pagine, dense e illuminanti, drammatiche nell'intrecciarsi di slanci e incertezze, determinazioni eroiche e ingenuità che possono parer goffaggini, e abbagli ed errori. Fu, come si sa, un disastro (spiegato qui con una precisione che può far parlare di novità); e Mazzini stremato dovè esser riportato in Svizzera in barella. Si sa pure delle polemiche: e nuvoloni si addensano ora tra il Sismondi, che in un opuscolo ha acri parole di condanna, e Mazzini, che vorrà poi rispondere, ma non risponderà; solo sfogandosi in una lettera a Giuditta Sidoli, dove



Veduta di Küssnacht verso il 1854.

avrà parole di sarcasmo (mostrando di non intenderlo) verso il federalismo svizzero sismondiano, «*ces républiques, cette jolie bigarrure qui n'a point de nom...*». Lo stato di estrema amaraudine poteva giustificare ancor questo.

Inevitabilmente le autorità avrebbero espulso tutti i partecipanti della spedizione; e Mazzini intende giocare d'anticipo. Prima di esser buttato fuori, pensa di unire in un «vincolo di fede e di lotta» tutti gli esuli europei sparsi per i vari cantoni: sarà la «Giovine Europa». Troverà rispondenza specie nell'emigrazione polacca, e nascerà «La giovine Polonia». Poi verrà «La giovine Germania». Bettone (che riproduce *in extenso* l'«Atto di fratellanza» firmato a Berna, grande illusione con esito pratico nullo) osserva: «Ai diciassette firmatari può essere riconosciuta la patente di primogenitura dell'idea degli Stati Uniti d'Europa» (e questo, si pensi, nella patria di Blocher!). Verrà naturale l'idea della «Giovine Svizzera»; Mazzini ne scriverà a molti personaggi liberali, ma il risultato sarà scoraggiante. Persisterà; in un bollettino del febbraio 1835 troverà parole vibranti: «Allorquando un popolo vorrà essere compreso nel futuro Congresso dei popoli liberi e rigenerati, non si dovrà domandare ad esso: Donde vieni? Gli si domanderà: Cosa hai fatto per i tuoi fratelli?... Ora, fa d'uopo dirlo francamente [...], la Svizzera non ha ancora fatto nulla per l'umanità». E certo non c'è apprezzamento per la neutralità militare perpetua; per lui è un «ateismo politico»; al massimo può tollerarsi una neutralità temporanea. Le oltre venti pagine che Bettone dedica alla frenetica battaglia (nel tempo in cui si discute per la riforma del Patto federale; ma non incontriamo qui il nome di

Pellegrino Rossi) sono fittissime e attingono pure alla drammaticità: e d'ogni sorta gli ostacoli. Uno sarà rappresentato proprio da quello che dovrebbe essere il naturale alleato, lo «Schweizerischer Nationalverein», nato nel 1834 dalla disillusione della fallita costituzionale riforma; si mescolerà alla vicenda anche il fervorosissimo e talvolta ribollente vodese Henri Druey; ma impossibile qui un riassunto. Mazzini scriverà: «La Giovine Svizzera va d'un lento che uccide... La Giovine Svizzera mi ammazza...». Ma poi sorgerà, e con essa l'omonimo giornale, stampato in un villaggio del Giura bernese; altro importante capitolo della storia svizzera di Mazzini. Particolare d'interesse: attraverso Albert Galeer, un giovane maestro di Bienne, la «Jeune Suisse» influirà sulla fondazione della «Società del Grütli», primo remoto nucleo del socialismo svizzero.

Lo spazio non consente che telegrafici accenni. Dov'è Mazzini? Ai Bagni di Grenchen, a Soletta, a Berna; nell'aprile del '35 novellamente a Grenchen. Qui siamo nell'idillio, e tosto nella «bufera»; il racconto è avvincente. Cara famiglia quella dei «Gastgeber» di Mazzini, i coniugi Girard; e Mazzini ne dà notizie alla madre, con garbati quadretti; ma ecco, il 28 maggio 1836, l'irruzione de' gendarmi, la cacciata in prigione. Poi la liberazione, ordinata dal Münstinger (al par del Druey futuro consigliere federale, non meno irrequieto di lui). Ma insorge la «tempesta del dubbio», interferisce anche la Francia di Luigi Filippo. Addio all'ospitale Grenchen, che ha tentato anche la più che amorevole via della naturalizzazione! Somma benevolenza francese, il passaporto vistato per l'Inghilterra. E poi? Accenneremo (per brevità senza un avverbio, senza un aggettivo) al soggiorno a Lugano

del 1848, ai moti intelvesi, al blocco austriaco, e quindi all'infelice «*putsch*» milanese del '53; cose note. E per entro l'intermezzo di Losanna, dove Mazzini rileva la Tipografia Bonamici, studiata dal compianto professor Decio Silvestrini, che noi simpaticamente ricordiamo docente al ginnasio di Locarno. Nel '54 («un anno denso di avvenimenti») Mazzini è nascosto a Ginevra; sempre fervido di cospirazioni, passa nei Grigioni; non attuata però l'insurrezione della Valtellina, dovrà rintanarsi in una capanna dell'Engadina, a duemila metri di quota. Di poi il soggiorno a Küsnacht, due mesi grevi di polemiche e risentimenti, pur ne' confronti del Consiglio federale, dove siedono uomini che già furono amici, e ora non lo son più. Non più amico di Mazzini nemmeno l'iperdemocratico ginevrino James Fazy; il duello giornalistico sarà veemente, a tratti virulento («Vedi giudizio umano come spesso erra!»). La vicenda, qui e altrove, coinvolge vari protagonisti della vita ottocentesca svizzera; siamo nel pieno di un capitolo di storia nazionale; a Bettone non sfugge nulla. E siamo infine all'ultima «bufera», nel 1869, quando ormai lo Stato italiano era nato, ma straniero a Mazzini, che ne combatteva la forma. Una breve rivolta in una caserma di Milano, in cui era implicato Giuseppe Nathan, fe' inevitabilmente pensare a Mazzini, ch'era ospite de' Nathan alla Tanzina di Lugano. Contro di lui drizzavasi adesso un altro ex amico, addirittura il fraterno Melegari, già del comitato della «Giovine Italia» e ora ridotto a esser ministro a Berna del Re... Il Consiglio federale ne decretò la pratica espulsione; invan per lui fu pregato e promesso in un'accorata petizione, sostenuta al Consiglio nazionale da Carlo Battaglini; invan per lui un altro comunello del Giura tentò di far valere (come già Grenchen) lo strumento della cittadinanza. Mazzini vivrà ancora tre anni. Tornerà a Lugano nel '70, nel '71, nel gennaio del '72. Bettone qui si è limitato a registrare le date. Certo deve avere avuto le sue ragioni, forse editoriali, per limite di pagine. Ma noi abbiamo ancora negli orecchi la voce appassionata e un po' nasale del nostro professor Virgilio Chiesa, leggente nell'aula magna la prolusione all'anno scolastico 1937-38, sul tema appunto *Mazzini a Lugano*: minuta e, al solito, precisa. Il lettore la cerchi nella *Storia di Lugano*.

Mario Agliati

## Helvetas, Mosè Bertoni e il Ticino

Helvetas, la prima organizzazione privata svizzera di cooperazione allo sviluppo, intende accrescere nei confronti della popolazione ticinese l'informazione sul proprio operato. L'opportunità gli viene offerta da un duplice evento: l'apertura di un proprio segretariato a Balerna e la partecipazione al «Progetto Bertoni» in Paraguay, promosso attorno all'opera del celebre emigrante ticinese Mosè Bertoni.

«Rispetto a certe regioni della Svizzera interna, le minoranze culturali del nostro paese dimostrano tendenzialmente una maggiore sensibilità e apertura nei confronti della solidarietà internazionale e della necessità di cooperare con in paesi in via di sviluppo». È questa la convinzione espressa da Werner Külling, segretario generale di Helvetas, durante la conferenza stampa dell'associazione per la cooperazione internazionale, svoltasi a Bellinzona. Tuttavia per motivi di carattere economico, la sede centrale di Helvetas a Zurigo aveva finora un po' negletto il Canton Ticino. Con l'apertura del «Segretariato per la Svizzera italiana» a Balerna, che verrà diretto da Isabella Medici Arrigoni, ora le cose dovrebbero cambiare.

Oltre all'aiuto allo sviluppo economico e sociale dei paesi poveri, Helvetas considera essenziale informare e sensibilizzare l'opinione pubblica in Svizzera. In quanto persona di riferimento per il Ticino, Isabella Medici Arrigoni intende pertanto porre l'accento su queste attività, garantendo anche il contatto diretto con la popolazione del cantone e seguendo le iniziative culturali e di politica dello sviluppo.

Istituita nel 1955, Helvetas è la prima

organizzazione privata svizzera di cooperazione allo sviluppo. Attualmente opera in 20 paesi dell'Asia, dell'Africa, dell'America latina e dei Caraibi. In Paraguay Helvetas è presente dal 1972, principalmente con progetti nel settore agricolo.

Ciò nonostante «anziché intrattenere come finora dei rapporti bilaterali con singole organizzazioni-partner, oggi Helvetas parte da un problema ben identificabile», ha sottolineato Gioia Weber, coordinatrice dei programmi in Paraguay. L'intento del «Progetto Bertoni» è di preservare l'eredità materiale del celebre emigrante ticinese: la sua abitazione, che è stata trasformata in museo, i suoi numerosi manoscritti, la sua biblioteca e l'adiacente parco di 199 ettari. Il progetto coinvolge pure le comunità indios che vivono nella regione, sostenendole nei loro sforzi di sopravvivenza e puntando al rafforzamento della loro identità culturale. Inoltre vuole far conoscere e diffondere il pensiero di Bertoni, segnatamente le sue idee in materia di agricoltura ecologica. Al fine di raggiungere gli obiettivi di questo progetto, Helvetas collabora con diverse altre organizzazioni e istituzioni statali e non statali, paraguaiane e svizzere, in particolare con la Fondazione Bertoni che ha sede a Bellinzona e con il «Jardin botanique» di Ginevra.

*Il dossier Helvetas sul «Progetto Bertoni» in Paraguay può essere richiesto gratuitamente a: Helvetas, Isabella Medici Arrigoni, Via San Gottardo 102, 6828 Balerna, tel./fax (091) 683 17 10. L'ufficio è aperto il lunedì pomeriggio e il mercoledì mattina. Per informazioni e materiale fotografico ci si può rivolgere allo stesso indirizzo.*

Mosè Bertoni, docente in Paraguay (verso il 1910).



Gran Bretagna, Germania, Paesi Bassi e Spagna. Dati i costi elevati e la durata degli studi in Svizzera (lunga soprattutto nella Svizzera tedesca), un tasso di ca. 30% è da considerarsi molto alto e preoccupante, benché l'abbandono non precluda un futuro successo professionale (vedi l'esempio di famosi personaggi, quali il Nobel Thomas Mann o il plurimilionario Bill Gates, inventore del Microsoft). Quanto al tasso di abbandono fra gli studenti ticinesi (28%; uomini: 25%, donne 32%), esso rientra nella media svizzera: nelle università romande esso risulta addirittura inferiore (25%) di quello degli studenti romandi (28%). Fra i ticinesi che studiano nella Svizzera tedesca, qualche preoccupazione può derivare dai dati relativi agli studenti maschi di scienze economiche (39% contro il 22% dei compagni svizzero-tedeschi) e da quelli sulle studentesse di medicina (45% contro il 20% delle compagne svizzero-tedesche). Considerando i tassi globali di abbandono (BE 23%, VD 26%, AG 27%, GE 29%, ZH 29%) e il fatto che gli studenti ticinesi (ad esclusione degli iscritti alla neocostituita Università della Svizzera italiana) assolvono i loro studi universitari in un'altra lingua, si desume - al contrario di quanto a volte si dice - che la concorrenzialità degli studenti ticinesi sul «mercato» delle università svizzere non è affatto minore degli altri studenti.

## Apprendere le lingue per crescere

(Continuazione da pagina 2)

vicine», vengono apprese con una certa velocità, la riutilizzazione in forma attiva di queste competenze richiede molto tempo e uno spazio privilegiato per l'esercitazione.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti nei confronti del francese, i dati rilevati sottolineano la differenza d'opinione esistente tra il corpo insegnante da una parte e i genitori e gli allievi dall'altra (differenza dipendente dai ruoli assunti). Gli allievi confermano il loro piacere ad apprendere una lingua straniera e questo sembrerebbe valere indipendentemente dall'atteggiamento del docente. I genitori, sicuramente convinti della centralità delle lingue per assicurare ai propri figli un futuro professionale, sostengono in modo unanime la scelta di insegnare una lingua straniera già a partire dalla scuola elementare, e il loro favore in merito sembra propendere ancora per il francese rispetto al tedesco e all'inglese. La posizione dei docenti, invece, è ambivalente e per certi versi critica. A essere messa in discussione non è tanto la presenza di una lingua straniera nella scuola elementare, ma piuttosto la posizione e l'importanza che essa deve assumere nel contesto generale. Nel determinare questo atteggiamento degli insegnanti convergono quindi numerosi elementi, in parte legati al francese, in parte riconducibili alle difficoltà nel determinare i contenuti essenziali da insegnare.

Oggi giorno tutti riconoscono la molteplicità di compiti che vengono demandati alla scuola e quindi al docente, che sempre più si trova a operare scelte o a selezionare contenuti da trasmettere; in questo contesto sembrerebbe proprio che il francese, pur rientrando nel programma d'insegnamento, non costituisca una priorità assoluta.

Il francese sembra inoltre subire le conseguenze, tipiche in campo pedagogico, dell'aver superato la fase sperimentale, caratterizzata in genere da un entusiasmo innovativo, e di trovarsi dunque in un periodo di tranquillo assestamento che sovente subentra nei sistemi scolastici quando la generalizzazione di determinate riforme è conclusa. Questo «statuto» non è imputabile a una precisa volontà di discriminare il francese rispetto ad altre discipline, ma piuttosto alla necessità, sempre più pres-

sante nella scuola d'oggi, di operare delle scelte.

L'opinione è dunque quella che il miglioramento della qualità dell'insegnamento della lingua seconda nel settore primario non potrà essere ottenuto aggiungendo semplicemente nuovi compiti a quelli attuali. Questo importante obiettivo potrà essere realizzato solo se prima verrà avviato un ampio dibattito, teso a ridefinire i compiti essenziali della scuola elementare e in cui tutte le componenti dovranno precisare il ruolo da attribuire all'insegnamento di una lingua straniera e di conseguenza adottare le misure più appropriate per promuoverne l'apprendimento.

Lo studio condotto nella scuola elementare rappresenta un esempio significativo delle difficoltà che si incontrano giorno dopo giorno nel fornire risposte convincenti agli interrogativi posti. Se il principio (e l'esigenza) di apprendere le lingue non viene mai scalfito, restano ancora grossi sforzi da compiere per identificare quali sono le misure più efficaci per promuovere e sostenere l'apprendimento delle lingue.

In conclusione, dopo aver esaminato uno solo dei numerosi strumenti necessari per rendere agibili i «ponti», se ne deve dedurre che l'impegno richiesto e il lavoro che resta da compiere è davvero molto.

**Francesco Vanetta**

**Kathya Tamagni Bernasconi**

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

### REDAZIONE:

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

### SEGRETERIA:

**Paola Mäusli-Pellegatta**  
Dipartimento dell'istruzione  
e della cultura, Divisione scuola,  
6501 Bellinzona  
telefono 091 804 34 55  
fax 091 804 44 92

**GRAFICO: Emilio Rissone**

### STAMPA:

**Arti grafiche Salvioni SA**  
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

### TASSE:

abbonamento annuale  
fascicolo singolo

fr. 20.-  
fr. 3.-