

# SCUOLE TICINESI

**Le spese per l'insegnamento delle lingue in Ticino, di Claudio Sfreddo e François Grin**

L'adozione di particolari procedure di stima ha consentito di stabilire che in Ticino si spende di più che nelle altre regioni della Svizzera per l'insegnamento delle lingue. Questo sforzo finanziario è rivolto soprattutto alle altre lingue nazionali, mentre l'insegnamento dell'inglese raggiunge costi proporzionalmente più alti nella Svizzera tedesca e, in misura minore, nella Romania.

**Imparare più lingue e impararle meglio, di Christoph Flügel**

Dopo la votazione popolare del 2 marzo scorso l'Italia non verrà insegnata anche nelle scuole elementari delle regioni tedescofone del Canton Grigioni. Accenni ai modelli d'introduzione della seconda lingua nelle scuole e alla necessità di ripensare a nuove forme di apprendimento linguistico (scambi individuali, soggiorni linguistici, ecc.).

**Crescere e vivere nomade, di Mauro Clerici**

Sono presentate le attività svolte dalla Scuola media di Castione per conoscere origine e modi di vivere degli zingari, un popolo di circa due milioni di persone sovente perseguitato nella sua storia. Fra le iniziative: una mostra fotografica curata dal dottor Hägler, una proiezione del film «I Lautari», un incontro degli allievi con la carovana dei «sinti».

**L'occupazione domani: una sfida anche per la politica dell'istruzione?**

La crisi del lavoro dovrebbe imporre di rivalutare quelle attività non produttive e non retribuite che rivestono un'importante utilità sociale. A questo scopo anche l'istruzione e la formazione continua diventano azioni indispensabili per integrare in modo duraturo gli individui senza impiego.

**Una deviazione può diventare una scorciatoia?, di Linda Allal**

Riferimento ad esperienze scolastiche svoltesi negli

Stati Uniti fra il 1860 e il 1980 sulla base di un'organizzazione «a cicli» dell'insegnamento primario e secondario. Vantaggi e svantaggi di un insegnamento di tipo individualizzato rispetto al sistema «a classi omogenee».

**Sessualità degli adolescenti e Aids**

Inchiesta condotta su 4283 giovani svizzeri (di cui 759 ticinesi), di età tra i 16 e i 20 anni, che hanno accettato di parlare delle loro esperienze e abitudini sessuali. I primi rapporti, l'uso dei contraccettivi, le differenze comportamentali fra apprendisti e studenti e fra ragazzi e ragazze.

**A proposito di qualità nella scuola: atti del seminario**

Pubblicazione riguardante le relazioni presentate al convegno «La qualità nella scuola», organizzato dall'Ufficio studi e ricerche e tenutosi nel dicembre 1996 al Monte Verità di Ascona.

**Comunicati, informazioni e cronaca**

Foto Peter Hägler



# Le spese per l'insegnamento delle lingue in Ticino

In Svizzera la spesa pubblica per l'insegnamento e la ricerca ammontava, nel 1995, a circa 20 miliardi di franchi, il 19% del totale della spesa pubblica (assicurazioni sociali escluse). In un periodo come quello attuale di bassa congiuntura, la destinazione di questa spesa suscita un interesse sempre maggiore: quali risorse (inputs) utilizziamo per l'istruzione? Quali sono i risultati (outputs)? E' possibile ottenere un miglior rendimento delle somme investite? Queste domande hanno lo scopo di far riflettere sulla possibilità, o meno, di migliorare l'efficienza del sistema di formazione modificando il rapporto tra inputs e outputs o, più in generale, esaminando quantità e qualità di risorse e risultati.

La questione dell'efficienza può essere vista da diverse angolazioni. In particolare, si può combinare l'aspetto qualitativo con quello quantitativo, come quando ci si domanda *quali* curricoli proporre e *quante* risorse investire (la recente creazione dell'Università della Svizzera italiana è un esempio particolarmente significativo di questo caso).

Un simile esame può essere effettuato anche sulle materie o sui gruppi di materie insegnate: quali materie meritano di essere proposte? Quante risorse conviene mobilitare? A quali materie, invece, conviene attribuire un'importanza minore? Tra le materie che possono essere oggetto di tali interrogazioni, le lingue, dato il ruolo essenziale che assumono in un paese come il nostro, meritano un'attenzione particolare.

Qui di seguito si presentano alcuni aspetti del capitolo «spese» di una ricerca che concerne l'efficienza esterna dell'insegnamento delle lingue seconde, cioè lingue viventi non locali, in Svizzera. Rileviamo che pochi altri lavori sono a tutt'oggi pubblicati su questo tema. Con il termine *efficienza esterna* si intende l'esame del rapporto tra inputs e outputs che si realizza all'esterno della sfera educativa: non si tratta di mettere in relazione i metodi didattici impiegati e la qualità delle competenze linguistiche degli alunni, ma le risorse finanziarie investite e i benefici extra-scolastici, come ad esempio, il differenziale di reddito di cui godranno gli allievi, una volta terminata la loro formazione.

## Lingue seconde in Svizzera: come stimare le spese?

Contrariamente a quello che ci si potrebbe aspettare, non esistono statistiche sulle somme investite per l'insegnamento, classificate in funzione della materia o del gruppo di materie. In Svizzera, le statistiche sulle spese per l'istruzione sono parzialmente incomplete. Tuttavia, a livello nazionale, si stanno realizzando molti miglioramenti allo scopo di facilitare il confronto tra i dati dei diversi cantoni. Oltre a ciò, in alcuni cantoni (principalmente in Svizzera romanda e in Ticino), sono state elaborate statistiche sulle ore di insegnamento impartite, classificate in base alla materia insegnata. Le statistiche finora disponibili non contenevano queste informazioni: si conoscevano le spese ripartite secondo

alcuni criteri (ordini di scuola, tipo di spese: remunerazione dei docenti, spese di capitale, ecc.), ma mai in funzione della materia. Quindi, l'analisi delle somme investite per ciascuna delle lingue insegnate ha richiesto l'elaborazione di una procedura di stima.

Questo compito ha comportato le tappe seguenti: costruzione di uno schema teorico di valutazione; identificazione dei dati «ideali» da impiegare; identificazione dei dati disponibili; adattamento del modello teorico di valutazione ai dati disponibili; raccolta dei dati (spese totali, effettivi e ore di insegnamento quando possibile) per i 26 cantoni e semi-cantoni e correzione in modo da assicurare una certa comparabilità; introduzione dei dati elaborati nel modello e stima delle spese.

La procedura teorica e i risultati numerici sono l'oggetto di un libro pubblicato recentemente dal Centro svizzero di coordinamento della ricerca in educazione (CSRE) ad Aarau (F. Grin e C. Sfreddo: *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse*, ISBN 3-908117-15-1), di cui presentiamo alcuni risultati.

## Il Ticino e la Svizzera: due realtà diverse

L'analisi delle statistiche dei diversi cantoni ha messo in rilievo la qualità eccellente dei dati forniti dal Dipartimento ticinese dell'istruzione e della cultura. Pertanto, anche se l'interpretazione dei dati necessita di una certa prudenza, conviene sottolineare che i risultati che presentiamo tenderanno ad essere più vicini alla realtà di quelli relativi ad altri cantoni.

Rileviamo anzitutto che, per l'anno 1993/94, il Cantone e i comuni del Ticino hanno speso quasi 65 milioni di franchi per l'insegnamento delle lingue, cioè circa il 10% del totale della spesa pubblica per l'istruzione, contro l'8,5% (1,558 miliardi) per l'insieme della Svizzera. Se concentriamo l'analisi sui quattro cicli di studio che sono stati l'oggetto della ricerca (scuola elementare, scuola media, scuola media superiore, scuola professionale e per apprendisti), questo scarto diventa trascurabile (11,1% contro 10,0%). Questo si riflette anche sulla spesa per allievo (spesa unitaria) per l'insegnamento delle lingue: per l'anno scolastico 1993/94, i pubblici poteri ticinesi hanno speso

(Continua a pag. 24)

Spese per lingua e per alunno secondo la regione linguistica, 1993/94

|          | CH tedesca  |      | CH romanda  |      | Ticino      |      | Svizzera    |
|----------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|
|          | Fr./allievo | %    | Fr./allievo | %    | Fr./allievo | %    | Fr./allievo |
| francese | 778         | 48.9 |             |      | 808         | 47.4 | 778         |
| tedesco  |             |      | 905         | 61.8 | 621         | 36.4 | 869         |
| italiano | 88          | 5.5  | 90          | 6.2  |             |      | 88          |
| inglese  | 696         | 43.7 | 465         | 31.8 | 267         | 15.7 | 624         |
| altro    | 30          | 1.9  | 3           | 0.2  | 10          | 0.6  | 315         |
| TOTALE   | 1'592       | 100  | 1'463       | 100  | 1'706       | 100  | 1'571       |

\* Spesa per allievo nelle regioni dove la lingua considerata è insegnata come lingua straniera (il romancio è insegnato unicamente nelle regioni italofone e tedescofone nei Grigioni, ecc.). Di conseguenza, il totale non corrisponde alla somma della colonna.

# Imparare più lingue e impararle meglio: l'italiano come seconda lingua nei Grigioni

## La votazione popolare del 2 marzo 1997

Dal marzo del 1997 il Canton Uri non è più l'unico cantone della Svizzera tedesca ad avere l'italiano come prima lingua straniera nella scuola elementare. Il direttore del Dipartimento dell'educazione del Canton Uri, il Consigliere di Stato Hansruedi Stadler, commentando il fatto ha affermato: «è come se avessimo ricevuto una sorellina o un fratellino». Con altrettanto piacere è stata accolta la decisione del popolo grigionese dall'on. Buffi, che in una lettera si è complimentato con il suo collega a Coira. Infatti, il 2 marzo 1997, nel Canton Grigioni è stata accolta in votazione popolare – con 20'990 voti favorevoli contro 6'549 contrari – la revisione parziale della Legge per le scuole popolari del Cantone dei Grigioni che prevede l'introduzione di una seconda lingua nazionale in tutte le scuole elementari e in tutte le classi ridotte (ossia classi per allievi con ritardi della crescita, disturbi del comportamento o difficoltà di apprendimento) e, in particolare nella parte tedesca del Canton Grigioni, l'introduzione dell'italiano in quarta classe di scuola elementare e nelle classi ridotte. L'insegnamento obbligatorio di una seconda lingua cantonale non sarà quindi più limitato alle scuole elementari e alle classi ridotte delle parti romanciofone e italofone del Cantone, dove è in vigore da oltre cento anni, bensì verrà esteso all'intero territorio cantonale.

Nella parte tedesca del Cantone la revisione è stata accettata nella misura del 75%, in quella romancia a favore si è espresso il 73% dei votanti, mentre la parte più alta di voti favorevoli (88%) si è registrata – ovviamente – nelle Valli di lingua italiana.

L'introduzione dell'italiano nella IV classe della scuola elementare e delle classi ridotte è prevista per l'inizio dell'anno scolastico 1999/2000.

Dopo la votazione popolare del 2 marzo 1997, l'italiano come lingua seconda (lingua d'incontro) inizia in IV elementare, ciò che in proiezione

futura renderebbe abbastanza facile anticiparne ulteriormente l'inizio.

La consigliera nazionale Silva Semadeni così commenta la votazione: «Aprire finalmente le finestre sugli spazi linguistici e culturali delle minoranze arricchisce tutto il Cantone. (...) Le risorse linguistiche e culturali presenti nei Grigioni e in Svizzera sono un patrimonio di alto valore. Non vogliamo solo mantenerle, ma anche sfruttarle meglio. Sarebbe un peccato lasciarle inutilizzate.» (GdP, 18.3.97). Questa consapevolezza, purtroppo, molti altri cantoni della maggioranza tedesca e del grande blocco dei cantoni romandi non l'hanno ancora acquisita.

Per il Consigliere di Stato Joachim Caluori, il popolo grigionese con questo chiaro voto per l'introduzione dell'italiano nella scuola elementare non si è espresso solo a favore del mantenimento, bensì anche a favore di una ulteriore promozione del trilinguismo. Gli ha fatto particolarmente piacere questa «apertura del nord verso il sud» e il fatto che la maggioranza tedescofona del Cantone ha dato il suo appoggio alle minoranze linguistiche in maniera così chiara e netta. La chiarezza del voto, un po' sorprendente anche per il Consigliere di Stato Caluori, si spiega anche considerando le buone relazioni fra le due minoranze e lo statuto speciale che sarà riservato alle scuole elementari dei Comuni sui confini linguistici. I Comuni situati sul confine fra area romancia e area tedesca potranno e dovranno decidere, assieme alle famiglie, se, con quale intensità e da quale anno di scolarità vorranno promuovere il romancio. Infatti, alle autorità scolastiche di questi Comuni si presentano in alternativa i seguenti modelli:

1. un insegnamento obbligatorio del *romancio* (con 2 lezioni settimanali) dalla I alla VI classe, senza insegnamento alcuno dell'italiano
2. un insegnamento obbligatorio del *romancio* (con 2 lezioni settimanali) dalla IV alla VI classe, senza insegnamento alcuno dell'italiano

3. a scelta delle famiglie, un insegnamento obbligatorio
  - a) del *romancio* dalla I alla VI classe o
  - b) dell'*italiano* dalla IV alla VI classe
4. un insegnamento obbligatorio del *romancio* per tutti dalla I alla III classe con la possibilità per le famiglie di optare alla fine della III classe
  - a) per la continuazione del *romancio* in IV, V e VI classe o
  - b) per l'abbandono del romancio e l'inizio dell'insegnamento dell'*italiano* in IV classe
5. a scelta delle famiglie alla fine della III classe, un insegnamento obbligatorio
  - a) del *romancio* o
  - b) dell'*italiano*.

Oltre a ciò, si ricorda che alla Scuola comunale di Samedan dal 1996 al 2000 è in corso il progetto «Promozione del bilinguismo romancio-tedesco nella scuola dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo». Dall'esito di questo modello innovatore potranno scaturire utili suggerimenti per altri Comuni con una situazione linguistica analoga.

Visto che il nuovo art. 4 quinquies della Legge sancisce il principio che in tutte le scuole elementari e classi ridotte del Cantone deve essere offerto l'insegnamento di una seconda lingua cantonale, la revisione della legge può portare a un rafforzamento anche del romancio. Un'analisi dell'esito della votazione rivela tuttavia una percentuale superiore alla media cantonale di voti contrari in alcuni Comuni della Rumantschia. Mentre in maniera chiara si sono espressi favorevolmente non solo le Valli italiane, ma anche i circoli dei walser come Davos o Klosters. Più stretto è invece risultato il rapporto fra favorevoli e contrari nel circolo di Disentis: qui – nonostante le dichiarazioni rassicuranti del Governo – probabilmente è prevalso il timore, infondato, che il romancio possa perdere importanza a causa della promozione dell'italiano.

## L'italiano nella scuola elementare, e dopo...?

Al momento attuale, la griglia oraria della scuola secondaria e della scuola di avviamento pratico (VII-IX anno di scolarità) non è stata ritoccata: resta materia obbligatoria il francese o l'italiano dalla I alla III classe,

ossia dal VII al IX anno di scolarità. È però possibile che l'italiano diventi obbligatorio anche nella scuola secondaria e nella scuola di avviamento pratico (simile alla nostra vecchia scuola maggiore). Il Consigliere di Stato Caluori, Direttore del Dipartimento dell'educazione del Canton Grigioni, ha annunciato che è previsto «a medio termine» (cioè fra dieci anni circa) un insegnamento dell'italiano obbligatorio (a scapito del francese) anche nelle scuole del settore medio. Se si paragona questa situazione con quella del Canton Uri, si constata come i figli di Tell, al momento della decisione del 1990, siano stati meno coraggiosi quanto all'anno d'inizio (V elementare); il Canton Uri, dall'altra parte, dà maggior peso all'italiano nella «Sekundarschule» e nella «Realschule» dove l'italiano è obbligatorio. È forse peccato che l'italiano nella «Volkschuloberstufe» non sia obbligatorio (o non lo sia ancora!), ma l'esperienza ci insegna che i risultati dell'insegnamento di una seconda lingua non dipendono unicamente dalla sua durata, bensì soprattutto dalla sua qualità.

### Insegnare o imparare una lingua...?

L'introduzione dell'italiano nella scuola elementare della parte tedesca del Canton Grigioni non può non far piacere al Canton Ticino. Come lo hanno ben detto i politici, con questo atto la maggioranza dimostra rispetto verso le minoranze. La situazione dell'italiano e di altre lingue minoritarie nella complessità dei sistemi scolastici dei cantoni della maggioranza dimostra che non si tratta però di un atteggiamento molto diffuso in Svizzera. Contrariamente alla scuola ticinese, grigionese e urana dove nella scuola dell'obbligo si insegnano le altre due (nel caso dei romanci, le altre tre) lingue nazionali, la maggioranza e la Svizzera francese si accontentano tranquillamente – nel migliore dei casi – di una sola altra lingua nazionale, il francese nella Svizzera tedesca e il tedesco nei cantoni dei cugini (ma veramente molto lontani) romandi.

E se parlassimo dei risultati più che mediocri raggiunti nella scuola dell'obbligo dopo lunghi anni d'insegnamento del francese nella Svizzera tedesca o del tedesco nella Svizzera romanda...: insegnare per cinque o sei anni con il risultato, in molti casi, di non averli imparati!

È vero, l'introduzione dell'insegnamento di una seconda lingua nazionale non è un gesto politico solo simbolico, ma è qualcosa di molto importante; però esso non è sufficiente: «insegnare una lingua» non significa sempre «imparare una lingua». Sarà sicuramente un ricordo ben noto a molti lettrici e lettori di *Scuola Ticinese* quello di seguire a scuola l'insegnamento di una lingua straniera, magari per anni, e non impararla o comunque non imparare ciò di cui si avrebbe bisogno (comunicare oralmente, ad esempio).

Ciò malgrado, si può anche imparare una lingua senza aver frequentato un insegnamento strutturato. Ne è la prova la competenza in italiano di molti romanci che senza aver seguito un insegnamento d'italiano sanno spesso districarsi abbastanza bene in questa lingua. Nella risoluzione dei problemi, troppo spesso per i politici e i responsabili della scuola «il caso è chiuso» con l'introduzione di una nuova «materia» (in questo caso: di una nuova lingua) e con il suo inserimento nella griglia oraria. Sarebbe forse opportuno riflettere su un cambiamento di «ottica»: fissare un determinato livello di competenza (descritta in modo chiaro e preciso) che va raggiunto alla fine di un ciclo, ad esempio alla fine della scolarità obbligatoria, alla fine di una formazione professionale, alla maturità (liceale, professionale), ecc., e offrire agli allievi i mezzi per raggiungere il livello di competenza fissato. A questo scopo, l'insegnamento tradizionale rappresenta solo uno dei mezzi possibili, ma ne esistono anche altri altrettanto se non più efficaci (scambi individuali, soggiorni linguistici, insegnamento bilingue, apprendimento autonomo, ecc.). Promuovere l'apprendimento di un'altra lingua (nel caso grigionese, promuovere l'apprendimento dell'italiano) non significa quindi solo investire nell'insegnamento di questa lingua e nella formazione degli insegnanti, ma significa anche investire in queste altre forme di apprendimento. E questo investimento – se i mezzi sono impiegati in modo oculato ed efficace – non necessariamente deve risultare più oneroso rispetto a quello fatto per l'insegnamento tradizionale: può quindi trattarsi di una operazione finanziariamente neutra o quasi.

È quindi auspicabile che il Canton Grigioni – che per l'introduzione del-

l'italiano nella scuola elementare ha deciso un investimento cospicuo di oltre 11 milioni di franchi (di cui più di 9 milioni solo per i corsi di perfezionamento dei circa 490 insegnanti!) – non trascuri l'aspetto dell'apprendimento concentrando tutte le sue forze ed energie (e gran parte dei mezzi finanziari disponibili) sugli aspetti legati all'insegnamento.

Nei Grigioni si prevede che 330 insegnanti di scuola elementare, 50 delle classi ridotte e 110 delle scuole di avviamento pratico, dovranno seguire i corsi di perfezionamento in vista dell'introduzione dell'italiano. Il Canton Grigioni, per questi corsi di perfezionamento, già sin d'ora conta sulla collaborazione con il Ticino che nella cooperazione con il Canton Uri ha acquisito una vasta e preziosa esperienza in questo ambito.

Questo grosso investimento nell'aggiornamento degli insegnanti è previsto nonostante il fatto che l'insegnamento dell'italiano nelle scuole magistrali grigionesi è obbligatorio dal 1958: di conseguenza tutti gli attuali insegnanti hanno già avuto una prima formazione in italiano. Investimenti analoghi sono anche stati fatti in altri cantoni svizzero-tedeschi quando fu introdotto il francese nelle scuole elementari. La necessità di un tale perfezionamento può far sorgere qualche dubbio sulla validità dell'insegnamento della seconda o terza lingua nazionale nelle scuole del settore postobbligatorio (e non solo nel Canton Grigioni!). E così il cerchio si chiude. Occorre una svolta decisa nell'insegnamento delle lingue in Svizzera! Proposte di rinnovamento ce ne sarebbero a sufficienza, basta metterle in pratica.

Si può dire, semplificando molto, che in Svizzera un numero crescente di persone, soprattutto giovani, possiede conoscenze da sufficienti a buone di inglese; ma le lingue nazionali come lingue seconde sono conosciute discretamente o bene solo dagli appartenenti alle minoranze (italofone e romanciofone) e dagli immigrati. Moltissimi giovani romandi e svizzero-tedeschi, soprattutto studenti delle scuole professionali, non dispongono invece di una sufficiente conoscenza della seconda lingua nazionale, e non parliamo della terza. Il Canton Grigioni comincia a farne un'eccezione. Grazie e auguri!

Christoph Flügel

# Crescere e vivere nomade

## Incontro con il mondo zingaro

Durante la primavera scorsa, la sede di scuola media di Castione ha organizzato un'attività legata al mondo nomade, che ha interessato docenti, allievi, genitori e popolazione del comprensorio.

### Perché a Castione?

L'occasione è stata data da tre motivi fondamentali:

a) Durante l'anno scolastico precedente, in occasione del 20° della sede ed in collaborazione con l'assemblea dei genitori, si era tenuta a Castione una mostra, accompagnata da attività di riflessione sul razzismo, che avvicinava il ragazzo alla comprensione del diverso, dello straniero (estraneo). L'incontro con il mondo nomade era una logica continuazione dell'attività.

b) Nel comprensorio della sede, a Galbisio, il Dipartimento istituzioni – e per esso la Commissione cantonale nomadi – ha predisposto uno spazio organizzativo per accogliere le carovane dei nomadi. Durante lo

svolgimento dell'attività era sul posto una trentina di roulotte del popolo sinti.

c) C'è stata la possibilità di avere a disposizione una mostra fotografica del dr. Hägler, che meglio di altri ha potuto illustrare questo mondo, verso il quale, tutti in maniera più o meno velata, nutrono timori.

### Destinatari

Al momento in cui l'avv. Giorgio Battaglioni, presidente della Commissione Cantonale Nomadi, ha proposto alla direzione della scuola di avvicinare il mondo tzigano, l'interesse è stato palese e si è cercato di dare la possibilità al numero maggiore possibile di persone di essere coinvolte nell'attività. E questo proprio perché, durante i soggiorni dei nomadi, tutti vengono a contatto con le carovane attraverso i media oppure direttamente, incontrando sulla porta di casa arrotini, venditori di tappeti, impagliatori, donne che leggono la mano...



Su questo tema, gli allievi delle classi dovevano essere coinvolti, i genitori pure, e così le autorità e la popolazione in genere. A questo scopo le porte della sede sono rimaste aperte anche di sera e nei fine-settimana. Purtroppo l'attesa degli organizzatori è rimasta disillusa, in quanto dall'esterno ben poche persone si sono mosse. Si è preferito rimanere con il preconetto che gli zingari rubano i bambini nei supermercati?

*Questo articolo è illustrato con alcune fotografie scattate da Peter Hägler in un campo nomade*



### Obiettivo

Nel presentare l'attività a docenti ed allievi, la direzione scolastica indicava chiaramente che l'obiettivo era di conoscere un popolo, quello dei nomadi, che nel corso della storia, ma anche oggi, ha vissuto alterne vicende nel rapporto con le altre culture. Affrontando la realtà nomade, invece di scontrarsi e di rifiutarsi, è meglio infatti approfondire la conoscenza di usi e tradizioni in modo da giustificare quei comportamenti tzigani che molti di noi ritengono poco opportuni.

Spesso i ragazzi ripetono inconsciamente quanto sentono in famiglia o raccolgono attorno al loro mondo, cosicché non si contano più i pregiudizi verso il popolo nomade. L'attività svolta, per esplicita dichiarazione degli adolescenti, è servita, se non a convincere, almeno a lasciare intravedere che il popolo zingaro è ricco di tradizioni che ben si comprendono nel quadro storico e nella specificità del suo essere non sedentario.

### Ma chi sono questi zingari?

L'origine degli zingari, popolazione nomade apparsa in Europa alla fine del XIV secolo, rimase misteriosa fino alla seconda metà del settecento. Lo studio delle loro lingue permise di stabilire che essi provenivano dal Nord dell'India. Vennero chiamati in Grecia col nome di «Athinganoi», da

cui derivano i nomi di Zingari, Tsiganer, Zigeuner. La credenza errata che venissero dall'Egitto ha dato origine alla denominazione inglese «Gypsies» e a quella spagnola «Gitanos». Essendo nomadi, è difficile documentare quanti siano. Si ritiene che siano circa due milioni. Il loro idioma (ceppo indoeuropeo) è il romano (ro-

manè), da «rom», uomo e – per estensione – uomo per eccellenza, ossia zingaro. Sulla base della lingua gli zingari si dividono in tre gruppi. Gli zingari dell'Europa dell'Est sono i Rom (da «ram», in bengali e sanscrito: bello). Nell'Europa Occidentale si trovano invece i Sinti, un popolo originario della Mesopotamia che dalla metà dell'VIII secolo d. C. si rese nomade per sfuggire alla carestia. Il terzo gruppo è quello dei Calè, residente nella Spagna. Il termine è panindiano e significa nero. E' in contrapposizione con «arva» (ariano), biondo, ed è utilizzato per distinguere dai «gagé» (sedentari).

Interessante è capire pure l'origine del nome zingaro. I Greci, vedendo che i Sinti non salutavano alla loro maniera, ma congiungendo il palmo delle mani (come in India oggi), cominciarono a chiamarli «Athingani» (non toccare). E' dunque falso credere che gli zingari furono adepti della setta degli intoccabili: erano invece quest'ultimi che rifiutavano di essere toccati. Visti come diversi, circondati da un'atmosfera di sospetto per il loro modo di vivere al di fuori delle comuni norme sociali, subirono numerose persecuzioni: in Svizzera nel 1471, in Germania nel 1482, in Spagna nel 1492, poi in Francia, in Inghilterra, nei Paesi Bassi, in Scandinavia ed in Italia. La più grave persecuzione fu attuata in Germania dai nazisti. Deportati nei campi di sterminio perché ritenuti di razza inferiore e pericolosi per la sicurezza della nazione, ne morirono più di un milione.

### La mostra

Il dr. Peter Hägler ha avuto la possibilità di conoscere il mondo nomade durante l'annuale incontro dei rom (cattolici) a Saintes Maries de la Mer. Il 25 maggio di ogni anno i rom si riuniscono in questo villaggio della Provenza, ove in passato si commerciavano i cavalli.

Le fotografie esposte nella mostra sono il frutto dell'amicizia instaurata nel tempo dal dr. Hägler con alcune famiglie gitane che gli hanno aperto le porte della roulotte e l'hanno invitato a partecipare alla loro vita. Nelle illustrazioni è stata documentata la quotidianità semplice, «disordinata» di un popolo per noi sempre misterioso. Cogliendo i volti, gli interni delle roulotte e le processioni, il medico-fotografo ci avvicina a un gran popolo che chiede solo di essere tollerato e compreso.



### La Commissione cantonale nomadi

Il 14 maggio 1996 è stata costituita dal Consiglio di Stato la Commissione cantonale nomadi.

I suoi compiti sono:

- svolgere attività di informazione dell'opinione pubblica;
- formulare proposte per la messa a disposizione di adeguate aree di sosta provvisoria per i nomadi;
- assicurare i contatti con gli enti pubblici e le associazioni interessati al problema.

Nel corso del 1997 la Commissione, d'intesa con il Dipartimento delle istituzioni, ha promosso una serie di appuntamenti pubblici nell'intento di sensibilizzare l'opinione pubblica sulla questione connessa con il passaggio delle carovane degli zingari nel nostro Cantone e con lo scopo di «conoscersi meglio reciprocamente».

Tra questi momenti di incontro vi sono stati 4 serate pubbliche, 3 mostre fotografiche, 2 visite ai campi

nomadi da parte delle autorità comunali, appuntamenti con radio e televisione, 2 incontri ecumenici presso i campi di sosta ed un concerto a Bellinzona.

Ai nomadi è stata offerta la possibilità di essere presenti al mercato cittadino di Bellinzona ed è stata organizzata una visita guidata del Castello di Sasso Corbaro.

Degna di particolare rilievo è stata, nell'ambito dell'azione di sensibilizzazione, la collaborazione delle direzioni delle scuole medie di Castione, di Cadenazzo, di Balerna e di Chiasso, che ringrazio sentitamente: essa ha permesso di avvicinare quelli che saranno gli adulti di domani ad una realtà talora sconosciuta e avvolta da pregiudizi.

Auspico che in futuro possa essere incrementata questa collaborazione con il mondo della scuola ticinese.

**Giorgio Battaglion**  
Presidente della Commissione  
cantonale nomadi

La mostra è stata inaugurata, alla presenza di un folto pubblico e dei media, insieme ad una tavola rotonda, cui hanno partecipato sia l'on. Alex Pedrazzini, capo del Dipartimento Istituzioni, che ha evidenziato l'evoluzione delle strategie d'approccio alle carovane nomadi fino al presente tentativo di far incontrare la nostra cultura con quella sinti, sia il dr. Hägler, che ha presentato i pannelli esposti colorando il proprio intervento con aneddoti legati al contatto avuto con il popolo nomade sul suo «territorio»; nella stessa ottica, ma riferito al Ticino, si è posto l'intervento del direttore della scuola, prof. Giancarlo Bullo. La sig.ra Carla Osella, sociologa torinese, presidente dell'«Associazione Italiana Zingari Oggi», ha chiarito numerosi aspetti della cultura nomade con un intervento molto puntuale: da anni, praticamente, convive con questo mondo. Interessante, a livello bibliografico, è la produzione dell'Associazione, di cui Osella è responsabile e che va ad integrare la collana «Quaderni Zingari».

La serata è stata coordinata dall'avv. Battaglioni, che ha permesso di conoscere l'impegno della Commissione Cantonale Nomadi.

Tutte le classi hanno in seguito visitato la mostra e con i docenti hanno approfondito importanti elementi della realtà zingara.

### Il film

Gli allievi di terza media hanno assistito alla proiezione del film *I Lautari*, prodotto nel 1972 dal regista rumeno Emil Loteanu.

In un turbinio di flash back, abbiamo seguito la storia di Toma Alister. Il piccolo, rimasto orfano, viene adottato da un suonatore di tromba e, crescendo, diventa un eccellente musicista. Ancora ragazzo, si innamora, ricambiato, di una giovane zingara, Lianka, e, poiché i moldavi e gli zingari sono da secoli rivali, i due decidono di fuggire insieme. Ben presto però i parenti raggiungono i fuggiaschi, e i due vengono puniti duramente a scudisciate e separati per sempre. Toma, valente suonatore, viene mandato a Vienna presso la corte imperiale; non riuscendo a dimenticare il suo amore, ritorna in patria, dove viene a sapere che Lianka si è ormai sposata con uno zingaro ungherese. Toma non può più vivere senza di lei e incarica un mercante ebreo di riportargliela. Nel frattempo si unisce a un gruppo di lautari, suo-

### Il razzismo a scuola

*Dichiarazione della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), approvata dall'assemblea plenaria del 6 giugno 1991.*

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) accoglie favorevolmente l'adesione della Svizzera alla Convenzione delle Nazioni Unite sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale.

Il problema del rispetto dei diritti dell'uomo, che si pone a livello mondiale, e quello della convivenza con cittadini provenienti da altri paesi e da culture diverse, che si pone in Svizzera, costituiscono infatti una doppia sfida per l'educazione pubblica.

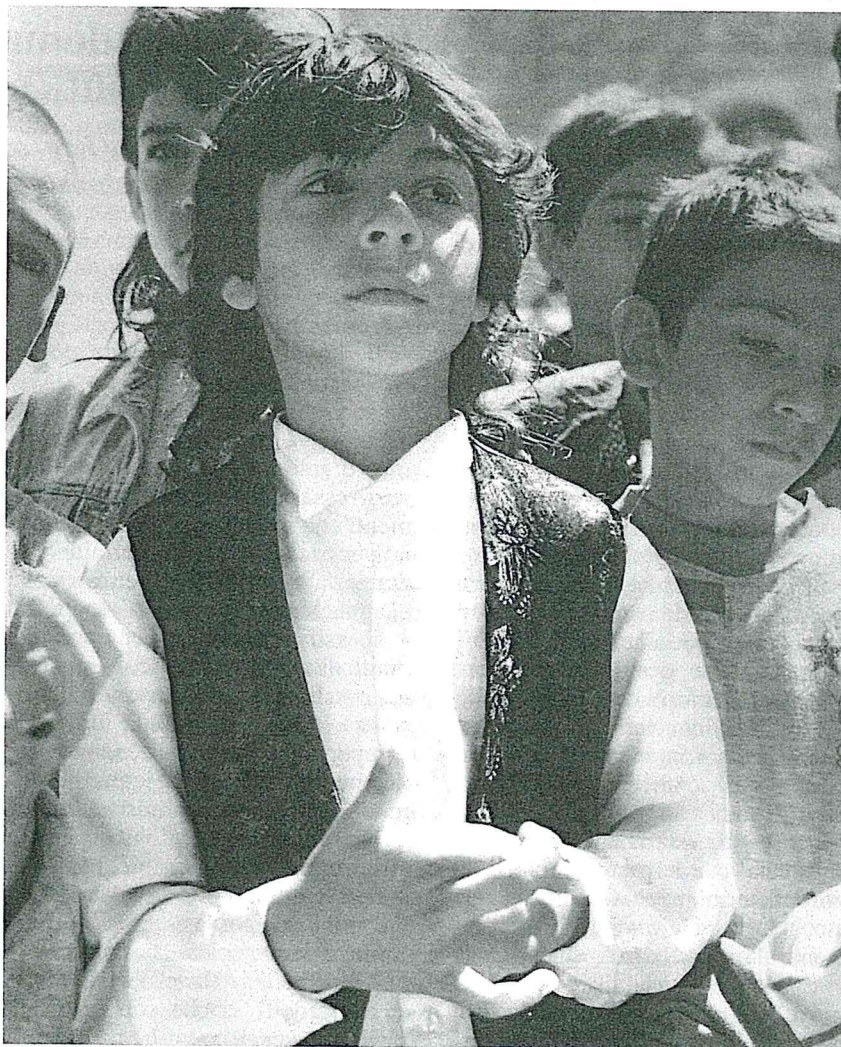
Il nostro sistema educativo si appella in generale ai principi definiti dalle «Raccomandazioni della

CDPE sulla scolarizzazione dei bambini di lingua straniera» che preconizzano:

- l'integrazione ottimale di bambini e di adolescenti stranieri;
- il rispetto e la tolleranza delle loro proprie culture.

Ma la scuola deve andare oltre ed educare gli allievi di ogni grado al rispetto del prossimo, alla tolleranza verso altri gruppi religiosi, etnici, sociali, ecc. – come pure alla pace tra le nazioni. L'insegnamento e l'educazione dispensati a scuola mirano a denunciare il razzismo palese o latente e a combatterlo per facilitare l'incontro con l'altro, sia sul piano individuale sia sul piano collettivo.

Si rispetteranno questi principi nell'ambito della formazione iniziale e continua degli insegnanti e al momento dell'elaborazione dei piani di studio e dei metodi pedagogici.



natori nomadi, e inizia la sua vita errante. Vecchio e stanco, Toma si lascerà cogliere dalla morte senza aver ritrovato l'amica perduta.

### Incontro con un gruppo sinti

L'approccio alla carovana sinti è avvenuto in due momenti. Dapprima la sede ha ospitato il pastore May Bittel, che accompagna i nomadi nei loro spostamenti e assicura al gruppo protestante l'assistenza spirituale.

I ragazzi di terza media che l'hanno incontrato hanno avuto l'opportunità di esprimere (in francese) i loro dubbi, i loro pregiudizi riguardo al mondo nomade. In modo diretto e semplice, il pastore ha affrontato alcuni temi: fra le tante cose, ha precisato che gli zingari hanno mantenuto una propria cultura e una struttura sociale particolare pur avendo la tendenza a divenire semi-sedentari; si riconoscono nella famiglia; le norme di comportamento vengono stabilite all'interno del gruppo, che è legato da vincoli di parentela e nel quale gli anziani godono di grande autorità: tra l'altro, il furto nel gruppo è considerato una mancanza gravissima; la famiglia garantisce protezione e aiuto ad ogni membro; il più anziano ricopre il ruolo più autorevole, mentre sul buon funzionamento della comunità veglia la «kriss», una specie di consiglio-tribunale composto da membri dei diversi nuclei familiari. Un tempo gli tzigani erano integrati nel mondo contadino perché svolgevano attività utili agli agricoltori (commercio di cavalli, maniscalchi, arrotini, conoscitori delle erbe curative). Spesso, in passato, le donne leggevano la mano mentre gli uomini suonavano nelle feste popolari. La musica e la convivialità (a volte accompagnate da abbondanti libagioni) contraddistinguono ancora oggi i nomadi.

Attualmente, in molti casi, la loro situazione è divenuta grave: non possono più esercitare alcune attività tradizionali, nelle grandi città vivono spesso di elemosina o di piccoli espedienti, non rinunciando mai a bussare alle porte per svolgere lavori semplici e per vendere oggetti di loro produzione.

Oltre a ciò, i ragazzi hanno conosciuto dalla viva voce del pastore le particolarità di determinati riti (nascita, battesimo, matrimonio, morte) e, in riferimento al mondo tzigano, hanno trovato risposte al perché di roulottes lussuose (la loro casa), al perché dei furti, al perché della mancanza di igiene.

E che la carovana sinti fosse pulitissima lo hanno constatato allievi e docenti che un mercoledì pomeriggio hanno visitato il campo di Galbisio, esprimendo anche la propria soddisfazione ai microfoni della RSI per l'incontro con questo popolo rimasto comunque ancora alquanto misterioso. Durante il percorso guidato dal pastore Bittel, il gruppo ha visto all'opera impagliatori, arrotini e musicisti che richiamavano alla memoria, con i loro canti malinconici, la stupenda colonna sonora del film *I Lautari*.

### Conclusioni

Siamo convinti che con questa attività abbiamo aiutato i nostri ragazzi a vincere alcuni pregiudizi e ad essere di conseguenza preparati a

combattere il razzismo, avendo loro permesso di acquisire conoscenze valide per modificare certe credenze popolari che offendono la dignità dei nomadi. È comunque necessario che tutti facciano uno sforzo per accettare gli estranei, i diversi, cominciando dai politici e prendendo l'esempio da questi sforzi che avvengono nel nostro piccolo Cantone. Tutti i paesi dovrebbero venire incontro alle esigenze degli zingari, fornendo loro gli indispensabili servizi socio-sanitari e aiutandoli a cercare nuove attività che consentano loro una vita onesta e dignitosa. Affinché anch'essi, reciprocamente, riescano ad accettare e comprendere la nostra cultura «gagé».

Mauro Clerici

---

## L'occupazione domani: una sfida anche per la politica dell'istruzione?

*Manifesto della Sezione Educazione e Società della Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO*

### Argomentazioni

#### 1. Il significato del «lavoro» e della «disoccupazione» oggi

La società industriale occidentale attribuisce la massima importanza al lavoro, inteso come attività produttiva. In essa sono determinanti due elementi che in altre civiltà non vengono per forza associati al termine «lavoro»: la produzione di beni e servizi e la retribuzione. Invece altre attività – spesso altrettanto necessarie dal punto di vista sociale – come il lavoro casalingo, l'educazione, l'assistenza, nonché le attività ludiche e l'impegno sociale non vengono praticamente riconosciute come «lavoro». La società attribuisce dunque questo «riconoscimento» non in base all'utilità dell'attività ma al fatto di generare un prodotto (qualsiasi cosa insomma che possa essere venduta). Nella nostra società, nonostante la penuria di posti di lavoro, continuano ad esserci attività che, seppur necessarie, non vengono svolte poiché non

sono retribuite. Nella maggioranza dei casi, infatti, colui che svolge un'attività che è necessaria ma figura al di fuori dell'ambito prettamente produttivo viene ricompensato unicamente con la soddisfazione personale e non percepisce alcun compenso materiale, sociale o previdenziale. È quindi più appropriato parlare di crisi occupazionale sotto forma di «mancanza di lavoro produttivo» che non come «mancanza di lavoro».

Oggi la perdita del posto di lavoro implica, oltre al danno materiale, anche un grave pregiudizio sociale. Le persone che non hanno la possibilità di svolgere un'attività produttiva sono infatti escluse dal più importante settore della società industriale e non hanno l'opportunità di acquisire una propria vita sociale. Chi non ha un posto di lavoro viene defraudato della più importante possibilità di guadagnarsi la considerazione degli altri e così il rispetto di se stesso. Il problema sociale della disoccupazione

### **1. Disoccupazione oggi: crisi economica ma anche crisi di orientamento sociale**

Produzione in cambio di retribuzione: si riduce a ciò il significato che viene attribuito, oggi, al termine «lavoro». La disoccupazione diventa così una crisi sociale. Per ovviare a questa situazione va quindi sviluppata una nuova «cultura del lavoro» che includa un nuovo rapporto tra lavoro produttivo ed altre attività socialmente necessarie. Bisogna inoltre stabilire una nuova relazione tra il lavoro in generale ed altre dimensioni della vita sociale.

### **2. Le strategie di politica economica che finora hanno ottenuto risultati positivi vanno riesaminate**

Negli ultimi decenni si è registrata un'impressionante crescita economica dal punto di vista quantitativo. Ora si rende necessario anche un riorientamento qualitativo del mercato, che sia compatibile a livello sociale, ambientale e dello sviluppo.

### **3. La disoccupazione è una sfida alla capacità di apprendimento della società, sia dal punto di vista culturale sia da quello economico**

Per vincere la disoccupazione, l'intera società deve passare attraverso un processo d'apprendimento. L'economia, da sola, non può trovare una soluzione alla crisi occupazionale. Questa responsabilità spetta all'intera collettività. Occorre perciò aprire un ampio dibattito che sbocchi in un comune processo d'apprendimento e che coinvolga tutti i settori e gli strati sociali. In altre parole va ridimensionato il valore che la società attribuisce al lavoro produttivo. Nel contempo sono da rivalutare il lavoro nel campo dell'educazione, le attività politiche e sociali nonché altre attività utili per la società.

### **4. Le persone attive nel campo dell'istruzione sono invitate a contribuire a questo processo di apprendimento necessario per la società**

Alla luce della crisi di orientamento sociale, sono necessari nuovi valori ai quali potersi ispirare. Tutti i cittadini devono avere la possibilità di adattarsi alle mutevoli esigenze della vita di oggi e devono potersi orientare autonomamente: potranno così contribuire attivamente ad assicurarsi il proprio futuro. Ci troviamo dunque di fronte a nuove esigenze di carattere sia sociale sia economico. Per poterle affrontare sono necessari sforzi supplementari nel campo della formazione professionale ed in quello relativo alla formazione della personalità. L'educazione deve perciò occupare un ruolo ben più importante nella pianificazione della propria vita. Il tutto affinché ognuno riesca a sviluppare la capacità di agire in modo indipendente e responsabile.

non può dunque essere risolto unicamente attraverso una forma di previdenza sociale ben organizzata.

Nella nostra società industrializzata la disoccupazione diffusa minaccia di scavare un fossato incolmabile tra i disoccupati di lunga data (persone confinate ai margini della società che sopravvivono materialmente soltanto grazie ai contributi previdenziali) e coloro che partecipano all'attività produttiva e sono integrati nella vita sociale. Il mercato del lavoro è diventato il criterio per determinare chi è membro a pieno titolo della società e chi invece partecipa alla vita sociale solamente in veste di spettatore. Quest'evoluzione distrugge la coesione

sociale e le fondamenta, ossia i valori comuni, sui quali poggia la società. L'integrazione delle persone che oggi non trovano più un posto di lavoro produttivo non è quindi soltanto una questione morale ma anche una necessità politico-sociale. Garantire una forma d'integrazione duratura ed attendibile, attraverso nuovi meccanismi che non siano quelli del mercato del lavoro, sarà probabilmente la più grande sfida che la società industrializzata dovrà cogliere. Una necessità, questa, che si fa ancor più pressante se si considera che anche i familiari dei disoccupati sono colpiti dall'esclusione sociale: i figli dei disoccupati di lunga durata rischiano

infatti di sviluppare una propria «cultura della disoccupazione» che li porta rapidamente a considerare l'appartenenza «a pieno titolo» alla società un obiettivo irraggiungibile.

### **2. Nuovi orientamenti di politica economica**

La crescita economica non comporterà, probabilmente, un ritorno alla piena occupazione: lo indicano l'elevato tasso di disoccupazione, persistente ormai da lungo tempo in numerosi paesi industrializzati, e le previsioni relative al mercato del lavoro in Svizzera. Si fa invece via via sempre più realistica la prospettiva di una ripresa economica nella quale permarrà uno «zoccolo duro della disoccupazione». Questo fenomeno è dovuto innanzitutto all'aumento di produttività del lavoro, alla crescente necessità di manodopera qualificata e alla globalizzazione della produzione. È infatti possibile ottenere una maggiore quantità di beni e servizi grazie a metodi di produzione sempre più efficaci, grazie alla sempre più elevata capacità intellettuale e di flessibilità geografica richiesta ai lavoratori e trasferendo le unità produttive in altri paesi o regioni del mondo, dove i costi sono minori. Il volume di beni e servizi che l'economia produce supera però già oggi le capacità di consumo dei paesi industrializzati; l'ambiente è giunto al limite della sopportazione, in certi casi si è persino già andati oltre. Ecco perché occorre chiedersi se in fondo sia ancora veramente auspicabile tornare alla «piena occupazione» come l'abbiamo conosciuta nei decenni di alta congiuntura.

Per avere un mercato del lavoro efficiente occorre rispettare quelle regole che tengano conto anche delle esigenze sociali; il tutto per evitare che, tentando di eliminare la disoccupazione, si creino problemi ancor più gravi. Il mercato del lavoro funziona secondo regole proprie: per esempio, il lavoro dal punto di vista economico e sociale non è una merce che si può trattare come qualsiasi altra (sostituibilità variabile tra offerta e domanda, omogeneità insufficiente, impossibilità di stoccaggio, rapporto tra prestazione lavorativa e qualifica del soggetto lavoratore, ecc.). Inoltre, per favorire una soluzione adeguata, vanno evidenziati i pericoli che verrebbero causati da una deregolamentazione selvaggia del mercato del lavoro. Il rigetto da parte della società e

la disgregazione delle strutture sociali provocati dalla mancanza di protezione dei lavoratori si ritorcerebbero ben presto contro le capacità di funzionamento dell'economia stessa. Esistono quindi dei limiti sociali da porre alle esigenze di mobilità e di flessibilità richieste ai lavoratori.

Il crescente coinvolgimento a livello internazionale fa sì che oggi nessun paese riesca a garantire autonomamente una situazione di piena occupazione. Motivi di natura morale, dunque, ma anche di natura economica, devono spingere i paesi industrializzati a rinunciare a politiche economiche protezionistiche e a norme ancora più restrittive nei confronti dei lavoratori stranieri. Allacciare relazioni commerciali più giuste con i paesi in via di sviluppo è positivo per tutti, persino per i ricchi paesi industrializzati. E' questo il concetto che deve esserci alla base di una politica economica responsabile. Ciò è possibile creando sistemi commerciali leali che diano la possibilità ai paesi del Sud e dell'Est di avviare uno sviluppo sociale, compatibile con l'ambiente. Benché sfioriamo già il limite di sopportazione dell'ambiente, gran parte dell'umanità vive ancora nella povertà ed è di conseguenza dipendente dalla crescita economica. Crescita economica che, per garantire la sopravvivenza dell'umanità, dovrà comunque attenersi sempre più ai principi dello sviluppo orientato a lungo termine. I paesi industrializzati si trovano quindi di fronte ad una doppia necessità: da un lato devono sostituire alla crescita economica quantitativa quella qualitativa; dall'altro vengono esortati ad aiutare i paesi in via di sviluppo del Sud e dell'Est ad uscire dalla povertà in un modo che sia compatibile con l'ambiente. E' una grande sfida, questa, per la popolazione dei paesi industrializzati, chiamata non solo ad adattare il proprio modo di vivere ai criteri di sopportazione dell'ambiente ma anche a consentire ai paesi sottosviluppati l'accesso alle ricchezze del mondo intero. Nelle società democratiche questo obiettivo può essere raggiunto soltanto tramite un'ampia presa di coscienza del problema da parte della popolazione.

Il primo passo verso una crescita economica a lungo termine consiste nel correggere lo squilibrio esistente nella relazione tra il prezzo del lavoro produttivo ed il prezzo del consumo energetico e delle materie prime. An-

cor oggi il termine «razionalizzazione» indica soprattutto un risparmio di forza lavoro, mentre lo spreco di risorse naturali pesa poco sulla bilancia del singolo produttore o consumatore. Per correggere la relazione dei prezzi in modo ragionevole, dal punto di vista ecologico e della politica occupazionale, bisognerebbe iniziare a trasferire l'attuale imposizione fiscale dal lavoro al consumo delle risorse e al consumo energetico. Nella formazione dei prezzi andrebbero già sin d'ora considerati la futura scarsità di materie prime (sono infatti disponibili in quantità limitata) e di fonti energetiche non rinnovabili, nonché l'«esternalizzazione» dei costi dovuti all'inquinamento ambientale.

### **3. Superare il problema della disoccupazione tramite un apprendimento sociale**

La questione di fondo per lo sviluppo futuro della società industrializzata sta nel riuscire ad integrare tutti i cittadini nella vita sociale, senza pretendere di raggiungere l'obiettivo della piena occupazione così come viene intesa nel senso tradizionale del termine. La nostra società esclusivamente «lavoratrice» deve trasformarsi in una «società di attività». In futuro il lavoro produttivo non dovrà essere l'unico lavoro che occupi un posto centrale nel sistema dei valori sociali ed individuali. Il nostro sistema di valori culturali dovrà riconoscere anche altre forme di attività. L'eliminazione duratura del problema della disoccupazione presuppone dunque un mutamento nei valori sociali e culturali.

Per evitare la suddivisione all'interno della società tra «membri a pieno titolo» ed «emarginati», occorre mirare ad una distribuzione più omogenea delle attività tra tutti i membri della nostra società. A tale scopo vanno coordinati i diversi settori della politica. Fra questi ci sono il diritto al lavoro (per esempio la riduzione del normale tempo lavorativo), la politica sociale (per esempio diritto a contributi previdenziali non soltanto per chi compie un lavoro produttivo) e la politica dell'istruzione (per esempio formazione professionale continua — da seguire parallelamente al lavoro oppure durante un'interruzione lavorativa). Attraverso una politica coordinata ed orientata a lungo termine, fondata sull'attività in campo sociale e sull'istruzione, si può avviare ed ancorare nella società industrializza-

ta un decentramento del sistema dei valori anche a livello culturale, permettendo dunque una distribuzione più omogenea tra lavoro produttivo e lavoro non retribuito ma socialmente necessario.

Oggi si sopravvaluta l'importanza del «valore economico» del lavoro produttivo rispetto al «valore sociale intrinseco» di altri campi d'attività. L'importanza del lavoro necessario alla società, escluso dall'ambito produttivo, deve perciò godere di maggiore riconoscimento. Ciò non significa però svalutare il lavoro produttivo. Tutti infatti dipendiamo da una produzione efficiente di beni e servizi. Il ruolo che deve svolgere la monetizzazione per rivalutare il lavoro socialmente utile, ma finora non retribuito, deve essere discusso caso per caso. In quest'ottica, le soluzioni standard sono poco adatte, poiché appaiono difficilmente realizzabili e potrebbero generare nuovi meccanismi d'esclusione. L'importanza del lavoro produttivo può dunque venir relativizzata soltanto se parallelamente si rivalutano altre attività necessarie ed utili per la società.

Il passaggio culturale dalla società agraria corporativa a quella industriale moderna ha liberato l'individuo da particolari vincoli sociali. La fede nel progresso, anche per quanto riguarda la propria carriera («... da lavapiatti a miliardario...»), si è trasformata nella più importante forza motrice ideologica per lo sviluppo della società. Nel frattempo però il pubblico è diventato consapevole dei costi che questo processo comporta. Oggi si rende dunque necessario rivedere il concetto di carriera individuale onde poter offrire a tutti più eque opportunità di vita (a livello nazionale e internazionale) e garantire la sopravvivenza dell'umanità. Cosa deve cambiare per il singolo? Semplice: l'ideale dell'utilità sociale deve prevalere sull'idea tradizionale del successo individuale. È di fondamentale importanza che il sistema educativo dei paesi industrializzati appoggi questi orientamenti, dando maggiore risalto al significato della comunità e della solidarietà.

### **4. Il contributo dell'istruzione al processo di apprendimento della società**

Il livello di formazione, pur non garantendo un posto di lavoro, influenza e facilita l'accesso alla vita profes-

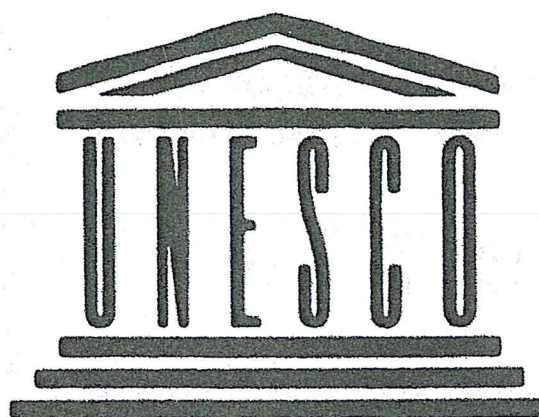
sionale, in particolar modo durante un periodo di crisi. Inoltre, il progresso sempre più rapido della scienza e della tecnica richiede un aggiornamento costante delle proprie conoscenze. Va poi sottolineato che l'estrema mobilità che si domanda ai lavoratori, nonché l'importanza che rivestono oggi le competenze che non sono di natura tecnica ma più prettamente sociale, rendono necessario un uso intensivo dei programmi di formazione continua. E non bisogna dimenticare che lo sviluppo economico delle regioni del Sud e dell'Est incoraggia gli Stati membri dell'OCSE a creare dei posti di lavoro per i quali occorrono livelli di qualificazione più elevati. In linea di massima, i mutamenti sociali ai quali assistiamo attualmente, la perdita del senso dei valori di riferimento tradizionali, l'immigrazione e l'integrazione di persone appartenenti ad una moltitudine di culture diverse, la violenza urbana, l'emergere di problemi nuovi in ambiti quali l'ambiente, ecc., rappresentano altrettante sfide intellettuali per i membri della nostra società. La formazione continua merita dunque di essere incoraggiata così come il suo valore sociale deve finalmente venir riconosciuto.

La formazione non rappresenta un settore della società separato e che funziona in modo autonomo; è invece un ambito che resta fortemente condizionato dal quadro politico ed economico. Il settore della formazione professionale – come pure quello delle scuole superiori-università, delle scuole superiori professionali oppure di altri istituti di formazione – deve tenere conto, sia nelle strutture sia nei piani di studio, delle esigenze economiche e sociali odierne. Il moltiplicarsi di tirocini pratici durante il periodo di formazione professionale, la creazione di programmi di formazione continua elaborati con l'aiuto di specialisti, così come collaborazioni più intense nel settore della ricerca applicata, potrebbero agevolare un connubio fra l'amministrazione pubblica e le imprese private, un connubio che merita di essere sviluppato. La capacità del mercato elvetico del lavoro di affrontare il futuro sottintende dunque una maggiore collaborazione fra Stato, economia e sistema educativo.

La precarietà del posto di lavoro e le varie modalità di riduzione dell'orario di lavoro confermano la necessità di una formazione continua legata

alla vita professionale e giustificano un rilancio di più largo respiro e più ambizioso del concetto di educazione permanente. La formazione degli adulti favorirebbe così sia la mobilità dei lavoratori sia la parità fra i sessi nella vita lavorativa. L'accesso alla formazione, agevolata grazie a provvedimenti quali il congedo professionale per motivi di studio oppure lo stanziamento di fondi come l'assegno-studio, rimane uno degli obiettivi principali che per essere realizzati richiede decisioni urgenti. L'attuale tendenza alla riduzione dell'orario di lavoro deve dunque es-

zionali: formazione professionale, attività lavorativa, pensionamento. Eppure, senza formazione continua, la formazione di base diventa presto obsoleta. Senza rinnovo culturale, l'individuo si ritrova ben presto prigioniero di punti di riferimento superati. In poche parole, i rapidissimi cambiamenti in campo politico e sociale rendono la formazione continua una necessità per tutti nel tempo e nello spazio. Il valore sociale della formazione merita un miglior riconoscimento, che vada oltre al perfezionamento, divenuto ormai indispensabile nella vita professionale.



sere messa a profitto al fine di intensificare i provvedimenti educativi destinati agli adulti.

I tradizionali contenuti della formazione vanno attualizzati in modo da offrire nuovi curricula. Occorre tenere presente che il processo di socializzazione del singolo andrà incontro a notevoli difficoltà se dovesse aumentare il divario fra l'istruzione scolastica e la cultura dell'ambiente circostante. L'equilibrio personale al quale mira l'educazione richiede che vengano trovati legami fra autonomia della personalità e integrazione sociale. L'identità va di pari passo con l'appartenenza alla comunità. L'individuo può trovare un senso ai suoi impegni solamente quando la società riconoscerà come valide le sue scelte personali. È necessario dunque che gli apprendistati previsti nei programmi di formazione tengano conto delle dimensioni dello sviluppo personale e di scelta etica affinché tutti i membri della società possano cogliere le sfide di un mondo pieno di sconvolgimenti.

Troppo spesso il sistema di formazione deve seguire gli schemi tradi-

Una società in crescente e sempre più rapido mutamento deve dunque adoperarsi affinché l'acquisizione di nuove conoscenze sia possibile durante tutta la vita.

Nel 1949 la Svizzera aderiva all'UNESCO e lo stesso anno il Consiglio federale nominava la *Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO*. Essa è un organo consultivo delle istanze governative incaricato di elaborare risposte agli interrogativi dell'UNESCO. La Commissione assicura inoltre il legame tra l'UNESCO e le cerchie che, nel nostro paese, si interessano alla sua problematica e contribuisce alla realizzazione, sul piano nazionale, degli obiettivi dell'UNESCO.

La Commissione si articola in cinque sezioni (Educazione e società, Scienze naturali, Scienze sociali, Cultura, Comunicazione). La *Sezione Educazione e Società* ha scelto la disoccupazione quale tema centrale per il periodo che va dal 1993 al 1996.

Ulteriori esemplari del manifesto sono ottenibili presso la Commissione nazionale svizzera per l'UNESCO, Segreteria, Eigerplatz 1, 3003 Berna (tel. 031/324.10.67, fax 031/324.10.70).

# Una deviazione può diventare una scorciatoia?

*Alcune conclusioni-chiave delle ricerche americane riguardanti le scuole «a cicli»\**

*Presentazione tenuta nell'ambito del seminario organizzato a Friburgo dall'Istituto romando di ricerche e documentazioni pedagogiche il 29 novembre 1995, sul tema «I cicli d'apprendimento, Giro d'orizzonte critico» (Linda Allal, Università di Ginevra).*

Il riferimento alle esperienze e alle ricerche effettuate in altri paesi potrebbe essere considerato, a prima vista, come una specie di «deviazione» – magari inutile – davanti alle preoccupazioni specifiche di un sistema scolastico (friborghese, ginevrino, vallesano, ecc.) forzatamente differente, fors'anche molto differente dai sistemi educativi dipendenti da altre culture o da altre tradizioni. Anticipo però tuttavia l'ipotesi che questa deviazione potrebbe permettere un benefico arretramento critico e costituire inoltre una sorta di «scorciatoia», suscettibile di sostenere un sistema scolastico nell'evitare alcune difficoltà riscontrate altrove; potrebbe poi assicurare, con più chiarezza e maggior lucidità, la conduzione dei propri tentativi d'innovazione. Gli studi condotti negli altri paesi non forniscono delle risposte alle domande che si pongono le scuole della Svizzera romanda, ma possono – credo – contribuire alla creazione di un inventario di problemi pertinenti da anticipare.

Questa presentazione comprenderà tre parti. Prima di tutto, esaminerò due gruppi di ricerche condotte negli Stati Uniti a proposito di innovazioni tendenti alla costituzione di scuole «a ciclo» (*nongraded schools*)<sup>1)</sup>. Si tratta da un lato di un'analisi storica, sotto forma di studi di casi, realizzata da Tyack & Tobin (1994), e dall'altro di una sintesi di studi comparativi misuranti gli effetti delle esperienze condotte in poco più di un centinaio di scuole (Gutiérrez & Slavin, 1994). Nella terza parte, verrà studiato un aspetto particolare della gestione individualizzata dei percorsi degli allievi in rapporto alle ricerche sul ritardo scolastico.

Le scuole americane «a ciclo» non presentano delle forme d'organizza-

zione identiche ai cicli di apprendimento, già presenti in Francia, in Belgio e in via di introduzione in diversi Cantoni romandi<sup>2)</sup>. Ma decise somiglianze esistono sul piano delle finalità mirate (uguaglianza di possibilità e di livelli di riuscita degli allievi) e su quello dei principi di base dell'azione pedagogica: adattamento dell'insegnamento alle differenze fra gli allievi, diversificazione dei modi di raggruppamento degli allievi, decompartmentazione delle classi, gestione dei percorsi e delle attività didattiche da parte di insegnanti che lavorano in gruppo, trasformazione delle procedure di valutazione. Un excursus a partire da queste esperienze può aiutarci a sostenere la nostra riflessione sullo spazio dei cicli nelle scuole romande.

## Storie di scuole «a cicli»

L'analisi presentata da Tyack & Tobin (1994) riguarda l'organizzazione dell'insegnamento primario e secondario negli Stati Uniti fra il 1860 e il 1980. Questa analisi evidenzia che la strutturazione della scuola in classi per gradi, raggruppando gli allievi della stessa età, è un'innovazione – in rottura con le forme d'organizzazione scolastica precedenti – che si è imposta in quasi tutto il paese verso l'inizio del secolo. Nonostante ciò, a partire dagli anni '20 molti riformatori, in particolare una riformatrice, Helen Parkhurst, iniziatrice del Dalton Plan, mettono in discussione l'organizzazione in cicli e propongono nuovi modelli di struttura scolastica. Nel piano Dalton, le classi sono soppresse; gli allievi avanzano seguendo il loro ritmo personale secondo un «contratto» individualizzato, negoziato durante un incontro mensile fra maestro e allievo. La valutazione è centrata sulla progressione dell'allievo rispetto agli obiettivi, invece che essere focalizzata sul confronto fra allievi. Se un lavoro è insufficiente, l'allievo deve porvi rimedio in modo da raggiungere gli obiettivi del contratto (si tratta quindi di una specie di pedagogia della padronanza ante litteram). Gli allievi producono anche dei lavori in piccoli gruppi, con ra-

gazzi di età differente, e possono completare le esigenze di base dei loro contratti attraverso alcuni lavori complementari secondo scelte personali. Per quanto riguarda la gestione del sistema, si pretende un'intensa collaborazione fra gli insegnanti che lavorano in gruppo.

Tyack & Tobin hanno inventariato i risultati degli studi che hanno seguito la messa in pratica di questa innovazione. Secondo un'inchiesta condotta nel 1930 in 8600 scuole, 162 (2%) praticano il piano Dalton in modo integrale e 486 (6%) in modo parziale. Ma nel 1949 i ricercatori individuano soltanto un istituto che pratica questa forma di organizzazione: una delle scuole fondate dalla stessa Parkhurst. Altri casi di rinnovamento, volti ad instaurare un sistema di insegnamento «per cicli», hanno conosciuto di conseguenza un destino simile a quello del piano Dalton. Questa constatazione porta i due storici a porsi la seguente domanda: perché queste innovazioni, energicamente sostenute dagli specialisti dell'epoca, hanno lasciato così poche tracce nel tempo?

Fra i vari fattori esplicativi (d'ordine pedagogico, istituzionale, socioeconomico, politico), due si evidenziano come problemi comuni a tutti i casi analizzati. Il primo problema risiede nell'attitudine dei conduttori delle riforme: troppo spesso si dimostrano poco aperti ad un vero dialogo con i loro avversari o con gli scettici appartenenti al corpo insegnante o alla comunità. In virtù dello spirito «intra muros», nessuna risposta credibile è stata fornita alle preoccupazioni dei genitori e dei responsabili politici, così che i dubbi si sono trasformati in breve tempo in un movimento generale di rifiuto delle riforme. Il secondo problema attinge alle difficoltà riguardanti il mantenimento nel tempo delle innovazioni: molti insegnanti implicati all'inizio lasciano le scuole interessate. Le partenze sono dovute alla mobilità generale del corpo insegnante (fattore senza dubbio più accentuato negli Stati Uniti che nella Svizzera romanda), ma anche a un fenomeno (non specifico al contesto americano): il *burn-out*, cioè lo sfinimento risultante dalle esigenze mal «dosate» delle riforme (pesantezza della gestione dei dossier degli allievi, giustificazioni da rielaborare senza tregua, riunioni frequenti e compiti cumulativi al di fuori dall'orario scolastico).

Tyack & Tobin (1994, p. 478) riassumono la conclusione della loro analisi come segue:

*«I riformatori credono che le loro innovazioni cambieranno le scuole, ma è importante riconoscere che le scuole modificano le riforme. Ancora, e ancora una volta, gli insegnanti hanno messo in opera le riforme, ma in modo selettivo e riaggiustato. Piuttosto che individuare in queste muta-*

*ne instaurate nelle scuole elementari ginevrine hanno portato, fra l'altro – come precisa Dottrens (1953, p. 19) –, ad una trasformazione del sistema di valutazione, ed in particolare alla sostituzione «delle nostre cifre quantitative e frazionabili con giudizi qualitativi...». Perché queste innovazioni sono state abbandonate – vedi anche cancellate dalla coscienza collettiva – al punto che a Ginevra, nel 1995, la*

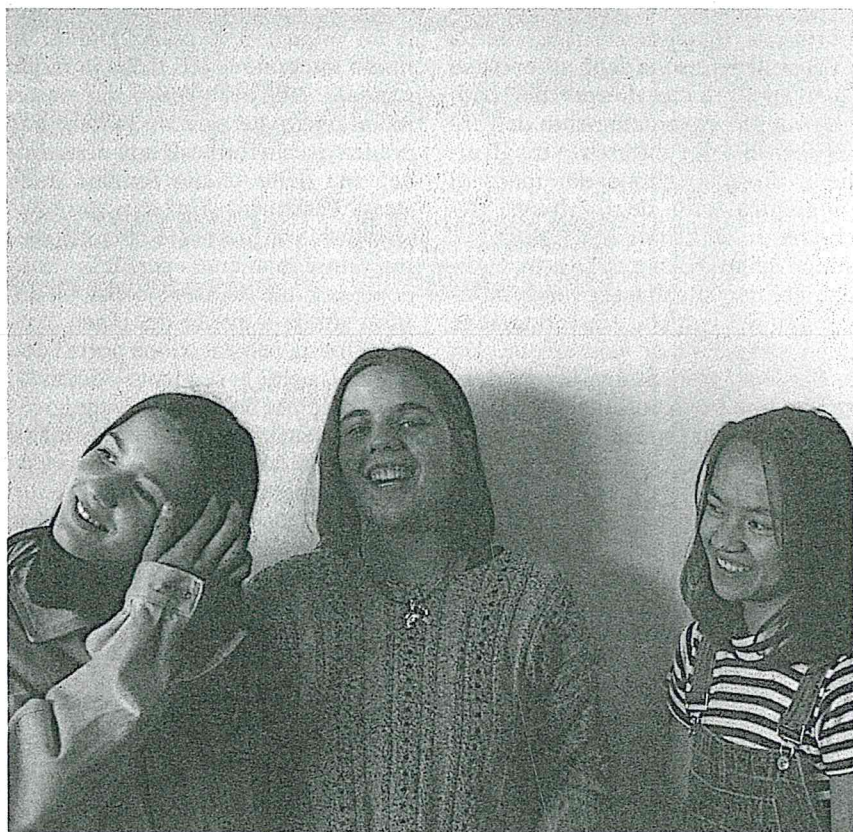
dettagliato sulle ricerche di valutazione dell'efficacia delle scuole elementari che, nel corso degli ultimi trent'anni, hanno messo in atto un sistema di insegnamento «per cicli». L'analisi riguarda un gruppo di ricerche, alcune delle quali effettuate in Canada (province anglofone) e in Inghilterra, ma la cui maggioranza è stata realizzata negli Stati Uniti, in una trentina di stati. Nell'analisi vengono riportati solo gli studi basati su di un piano sperimentale controllato, che confronta gli effetti dell'insegnamento nelle scuole «a ciclo» con gli effetti dell'insegnamento negli istituti equivalenti dove l'abituale organizzazione per classi omogenee è mantenuta. Lo scopo della pubblicazione è di precisare gli effetti di queste due forme di organizzazione scolastica sull'apprendimento degli allievi, soprattutto nelle materie di base (inglese e matematica). In totale, 57 studi concernenti più di 30'000 allievi vengono trattati in questa meta-analisi.

I ricercatori hanno identificato diverse varianti di programmi d'insegnamento «per cicli». Per questa presentazione, è possibile distinguere tre principali tipi.

**Tipo 1.** Nei programmi del tipo «piano Joplin», la struttura di base rimane un'organizzazione per classi definite in funzione dell'età, ma per l'insegnamento di determinate materie (solitamente la lettura, a volte la matematica) gli allievi sono suddivisi in gruppi di livello, comprendenti ragazzi di diverse età. Si tratta di una forma di decompartmentazione verticale, mirata ad un unico campo dell'apprendimento, applicata soprattutto nei primi anni di scuola elementare (gradi da 1 a 3).

**Tipo 2.** Questi programmi implicano una riorganizzazione globale della scuola che tocca tutte le materie o la gran parte di esse. La differenziazione delle attività didattiche e la gestione dei percorsi degli allievi (applicazione di test che valutano il progresso, ridefinizione continua dei gruppi) vengono assicurate attraverso la concertazione fra gli insegnanti che lavorano nel gruppo. L'allievo mantiene spesso un legame con un insegnante o con una classe di riferimento, ma partecipa a diversi gruppi d'apprendimento differenti. I gruppi, organizzati per livello o in funzione degli interessi dell'allievo, hanno spesso una composizione multi-età.

**Tipo 3.** Questi programmi compren-



Allieve della Scuola media di Castione

*zioni un problema da evitare – si potrebbe considerarle una virtù potenziale – delle riforme potrebbero essere pianificate in vista della loro «ibridazione» secondo i bisogni e i saperi locali. Alla stessa stregua, le finalità potrebbero essere considerate come delle ipotesi – dei piani schematici da valutare secondo i loro effetti – piuttosto che degli obiettivi fissati prima ancora della partenza».<sup>3)</sup>*

È interessante osservare che gli eventi studiati da Tyack & Tobin avevano, anche all'epoca, dei riscontri con i dibattiti pedagogici nella Svizzera romanda. Gli approcci all'insegnamento individualizzato proposti da Dottrens a Ginevra, negli anni '30, si sono ispirati in parte al piano Dalton, salvaguardando la loro propria specificità. Le forme di individualizzazio-

sostituzione delle note ritorna ad essere una delle maggiori preoccupazioni delle scuole che partecipano al rinnovamento attuale volto alla messa in atto dei cicli di apprendimento? Non è sicuro che si possa rispondere a questa domanda. Com'è sottolineato da Tyack & Tobin (1994), il metodo storico è confrontato con un dilemma spesso irrisolvibile: al momento del lancio di un'innovazione, le intenzioni e le giustificazioni sono l'oggetto di numerosi scritti, ma al momento della sua scomparsa, le decisioni vengono prese senza lasciare alcuna traccia documentata.

#### **Analisi degli effetti di un insegnamento «per cicli»**

Gutiérrez & Slavin (1992) hanno pubblicato uno studio estremamente

dono un'importante componente di istruzione individualizzata: ogni allievo progredisce secondo il proprio ritmo seguendo una sequenza di compiti realizzati individualmente (specialmente nelle discipline di base). L'allievo dispone peraltro di un discreto margine di libertà nella scelta delle sue attività: per esempio, decide il suo passaggio nei differenti atelier (*learning stations*) messi a sua disposizione. Diverse attività si svolgono in grandi gruppi, ma l'accento è posto sulle interazioni di tipo didattico e su situazioni «tutorate» (fra pari o con un insegnante d'appoggio). Il lavoro in équipe fra insegnanti e le interazioni multi-età sono ricorrenti. Questo terzo caso si distingue dai programmi di tipo 1 e 2 principalmente per il fatto che i docenti non dispensano in nessun caso un insegnamento diretto a dei gruppi-classe. Due principali conclusioni scaturiscono dalle analisi di Gutiérrez & Slavin (1992):

1. Pochi studi (solo 3 su 57) evidenziano un effetto negativo dei programmi «per ciclo». Nella maggior parte dei casi (34), le differenze fra scuole con e senza cicli non sono sufficientemente chiare per propendere in favore di uno o dell'altro approccio. Infine, in un numero ristretto ma non trascurabile di ricerche (20), si constata un effetto positivo (e statisticamente significativo) attribuibile all'organizzazione «a cicli».

Questi risultati contengono degli elementi che possono rallegrare o scontentare, a dipendenza delle singole posizioni. I partigiani di una scuola «per cicli» sottolineeranno che gli effetti positivi sono sicuramente più numerosi di quelli negativi. Gli scettici sottolineeranno, al contrario, l'elevato numero di risultati inconcludenti che, aggiunti a quelli negativi, superano i casi dove i risultati sono positivi.

2. Gutiérrez & Slavin hanno pure analizzato la variazione degli effetti di un insegnamento «per cicli» in base al tipo di programma messo in atto. Dimostrano che gli effetti positivi sull'apprendimento sono più frequenti nei programmi di tipo 1 e 2, dove diverse forme di differenziazione coesistono con i momenti di insegnamento diretto destinato a dei gruppi classe (anche se quest'ultimi si ricompongono periodicamente e comprendono una dimensione multi-età poco riscontrabile in una struttura tradizionale). In altri termini, un'individualizzazione molto spinta non

### Cicli d'apprendimento e di insegnamento al servizio dell'allievo, dei suoi bisogni, della sua progressione, della sua riuscita

| Elementi di consenso                                                                                                                                                                                                                                                                             | Domande aperte (e punti potenziali di divergenza)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Occorre instaurare una organizzazione scolastica in cicli pluriennali (a livello di programmi e di scadenze di valutazioni ufficiali*), al fine di tener meglio conto delle differenze fra gli allievi (ritmi, approccio, motivazioni, ecc.).                                                 | Quale la durata dei cicli (2, 3 anni, di più)?<br>Ci sono dei collegamenti da stabilire con dei momenti chiave dello sviluppo?<br>Si può ammettere che degli allievi passino un numero di anni (di mesi?), variabile all'interno di un ciclo (ripetizione «camuffata» ma facilmente individuabile, percorsi accelerati per allievi «dotati»)?                                                           |
| 2. Occorre rendere più elastica la gestione della classe, promuovere differenti forme di decompartmentazione fra le classi, le età, ma mantenere un insegnante di riferimento per ogni gruppo di allievi.                                                                                        | Quale grado di «esplosione» del gruppo-classe è compatibile, ad ogni età, con un apprendimento armonioso sul piano cognitivo, affettivo e sociale?<br>Quali sono i vantaggi e gli inconvenienti di classi mono e multi-età?                                                                                                                                                                             |
| 3. Occorre sviluppare delle competenze di alto livello che l'allievo sarà in grado di attivare e utilizzare nelle situazioni complesse della vita extra e post scolastica, ma che gli daranno allo stesso tempo delle possibilità di accesso alle forme di studio valorizzate nella sua cultura. | Che peso occorre accordare rispettivamente alle competenze disciplinari e trans-disciplinari, e come articolare queste competenze?<br>Quali situazioni didattiche e quali modalità di gestione della classe favoriscono l'acquisizione di competenze contestualizzate ma potenzialmente (in situazione di ricostruzione) trasferibili?                                                                  |
| 4. Bisogna promuovere il lavoro in équipe fra gli insegnanti, e in particolare la gestione collettiva dei percorsi degli allievi (decisioni di inquadramento pedagogico, di composizione delle classi, di promozione, d'orientamento).                                                           | Quale investimento occorre accordare al lavoro in équipe?<br>Quali condizioni permettono di assicurare un lavoro in équipe duraturo?<br>Che margine d'individualità di ogni insegnante occorre preservare?<br>Come formare gli insegnanti alla gestione e alla presa di decisione collettiva centrata sui bisogni degli allievi?                                                                        |
| 5. Occorre accordare una priorità alla valutazione formativa, al suo ruolo nella regolazione delle attività d'apprendimento, adottando delle forme di valutazione ufficiali* funzionali (non troppo pesanti) da inserire in un insieme di contatti fra la scuola e i genitori degli allievi.     | Quale energia consacrare al miglioramento dei mezzi di valutazione ufficiali*, paragonati all'investimento nella valutazione formativa?<br>Occorre a volte una forma di valutazione ufficiale (note, bollettini descrittivi) e delle modalità nuove (portfolio, incontri tripartiti) orientate verso lo sviluppo delle competenze meta-cognitive dell'allievo e il dialogo insegnante-allievo-genitori? |
| * valutazione ufficiale = valutazioni sommative iscritte in un documento ufficiale e valutazioni di pronostico in vista di decisioni di promozione o d'orientamento                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Linda Allal & Edith Wegmuller, settembre 1995                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

costituisce – in base ai risultati delle ricerche a disposizione – la forma di adattamento scolastico più importante rispetto agli effetti sull'apprendimento di base<sup>3)</sup>.

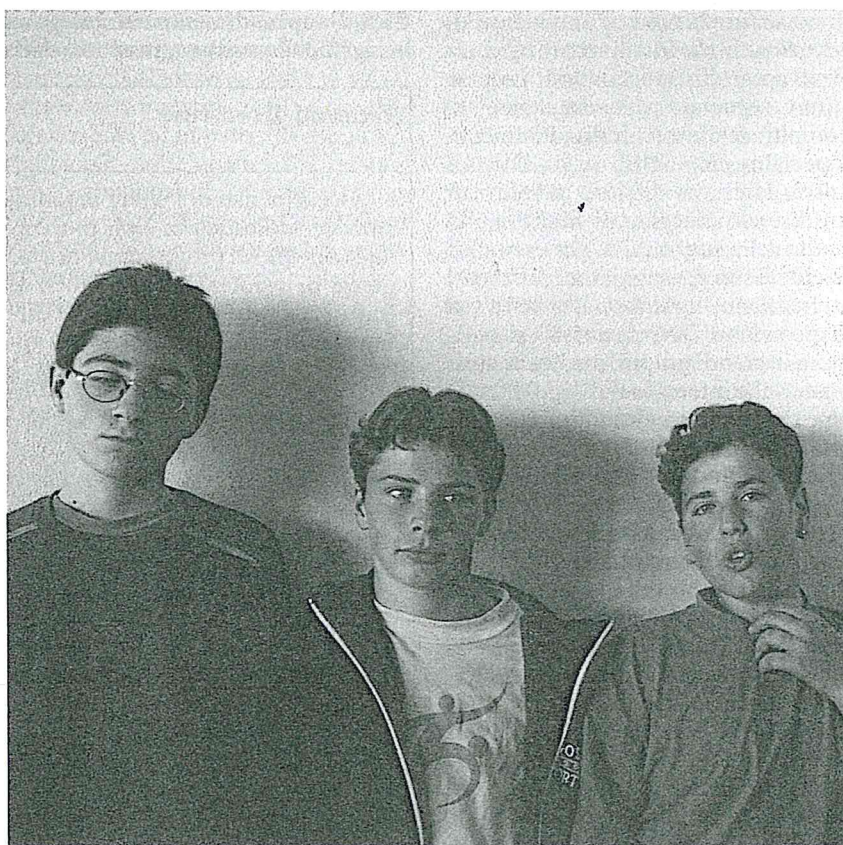
È interessante porre questi risultati in relazione con la posizione enunciata da Dottrens, parecchi anni or sono, a Ginevra. Tutti, preconizzando l'adozione di alcuni aspetti del piano Dalton, pensavano che l'individualizzazione dovesse essere articolata con attività collettive, con momenti d'insegnamento diretto impartito dal maestro e con una vita di classe che favorisse degli obiettivi di socializzazione, altrettanto importanti quanto l'apprendimento di base. Dottrens ha descritto gli effetti perversi del lavoro individualizzato portato all'estremo, soprattutto sotto forma di compito carta-matita, nei termini seguenti: *«Il Piano Dalton ci piaceva, grazie a questa libertà relativa che permette ai bambini di organizzarsi il loro lavoro, (ma) non ci sembrava possibile ammettere questa soppressione radicale delle relazioni fra il maestro e la classe, questa dominazione ossessiva del libro..., questa estensione prodigiosa del lavoro scritto che trasforma l'allievo in macchina in grado di annerire la carta e i maestri in apparecchi per correzioni illimitate.»* (Dottrens, 1953, p. 31).

Sfortunatamente, e conviene segnalarlo, il materiale per l'insegnamento individualizzato elaborato sotto la direzione di Dottrens (le famose schede dette «di recupero, di sviluppo, d'esercizio») non ha evitato alcuni sbandamenti che Dottrens stesso aveva denunciato.

### Una scuola elementare a diverse velocità?

In quest'ultima parte, esaminerò un aspetto importante della gestione individualizzata dei percorsi scolastici: le decisioni concernenti la progressione dell'allievo e i problemi del ritardo scolastico. Limiterò le mie osservazioni alla situazione della scuola elementare.

Nell'abituale sistema organizzato per classi, la gestione del percorso degli allievi è regolata attraverso le decisioni di promozione e di ripetizione. Le ricerche sulle incidenze di queste decisioni, in base agli studi effettuati a Ginevra (Allal, Perréard Vité & Ntamakiliro, 1994; Bain, 1988; Hutmacher, 1993) come pure in base alle indagini su vasta scala realizzate negli Stati Uniti (Meisals



Allievi della Scuola media di Castione

& Liaw, 1993, Shepard & Smith, 1989), giungono tutte alla stessa conclusione. Nel quadro della scuola elementare, la ripetizione non apporta nessun beneficio significativo per l'allievo<sup>4)</sup>. Confrontando alcuni gruppi di allievi dello stesso livello che sono stati promossi o che hanno ripetuto la classe, si constata che i loro livelli di riuscita scolastica a breve termine sono somiglianti – in altre parole, i ripetenti hanno perso un anno (a volte di più), hanno acquisito un'etichetta permanente che ha spesso delle ripercussioni negative sulla loro immagine di sé e sulle loro aspirazioni, senza beneficiare di un vantaggio identificabile in termini di risultati nell'apprendimento scolastico. La convinzione di numerosi insegnanti secondo la quale la ripetizione apporterebbe dei benefici evidenti è basata sulla loro osservazione degli effetti immediati (progresso dell'allievo durante l'anno ripetuto, eventualmente durante uno o due anni seguenti); sfortunatamente, l'analisi degli effetti a lungo termine non è conseguente di queste prime ottimistiche constatazioni.

La creazione delle scuole «a cicli» negli Stati Uniti, come pure la messa

in atto dei cicli d'apprendimento in Europa, è sovente giustificata dalla volontà di offrire un'alternativa alla ripetizione. Eliminando le classi, instaurando i cicli pluriennali, si prevede in generale che gli allievi avanzeranno con ritmi differenti: alcuni impiegheranno più tempo per percorrere una tappa stabilita (per esempio, resteranno tre anni in un ciclo che la maggior parte degli allievi effettua in due); altri realizzeranno eventualmente un percorso accelerato.

La gestione di queste variazioni di ritmo pone diversi problemi. Un gran numero di scuole «a cicli» negli Stati Uniti hanno adottato l'approccio detto di «progressione continua» (l'allievo avanza attraverso una sequenza di unità gerarchizzate, passando dall'una all'altra in qualsiasi momento in base ai risultati raggiunti in alcuni test formativi). In un simile approccio, gli scarti fra i più lenti e i più veloci possono raggiungere un rapporto di 1:5 (Block, 1971). Si corre quindi il rischio (segnalato da Dottrens) di una individualizzazione talmente spinta che conduce ad un'esplosione di qualsiasi vita di classe. Nel sistema dei cicli d'apprendimento, si insiste soprattutto

sullo sfoltimento delle scadenze delle valutazioni e delle certificazioni, situandole all'inizio e alla fine dei cicli. Ora, in entrambi questi casi, sorgono importanti problemi. Se, all'inizio di un ciclo, si applica un sistema di depistaggio degli allievi deboli con lo scopo di offrir loro un percorso dai ritmi rallentati e delle forme di inquadramento rinforzate, si rischia di trovarsi nella situazione paradossale nella quale una determinata forma di insuccesso (o, in ogni caso, di ritardo socialmente identificabile) è garantito e pianificato in anticipo. Se, al contrario, si prende la decisione di trattenere l'allievo ancora un anno al termine della durata normale del ciclo, si instaura evidentemente una forma di ritardo scolastico di poco differente dalla ripetizione, in pratica una ripetizione «camuffata» ma facilmente individuabile.

Io condivido i timori di Gutiérrez & Slavin (1992) riguardanti le ripercussioni negative di un sistema d'insegnamento primario a differenti velocità. I partigiani dei cicli d'apprendimento di durata variabile danno a volte l'impressione che, in un sistema simile, gli allievi in difficoltà avanzano tranquillamente con il loro ritmo senza veramente rendersi conto del loro ritardo, senza subire le conseguenze di un marchio sociale. Questo modo di vedere non tiene conto di una realtà non circoscrivibile: anche gli allievi più deboli sanno contare e sanno constatare l'avanzamento dei compagni che hanno cominciato nello stesso periodo. Sanno contare anche i genitori, gli orientatori e i futuri datori di lavoro, i quali, in alcuni casi, non mancheranno di innestare sul ritardo scolastico diverse sanzioni negative.

Per concludere, la mia lettura delle ricerche disponibili mi porta ad assumere la seguente posizione:

- Nella gestione dei cicli di apprendimento nella scuola elementare occorre prevedere uno stesso numero di anni di studio, in totale e per ciclo, per tutti gli allievi, salvo deroghe eventuali per dei casi assolutamente eccezionali. In altre parole, delle misure di differenziazione pedagogica dovranno operare all'interno di strutture che non cristallizzano, per una parte degli allievi, delle forme precoci di insuccesso e di disinvestimento verso la scuola.
- Eliminando ogni forma di ripetizione, classica o camuffata, è es-

senziale che le risorse recuperate vengano investite in altre forme di lotta all'insuccesso scolastico: rafforzamento delle équipes pedagogiche e dei posti di insegnanti complementari o d'appoggio; mantenimento degli effettivi della classe ad un livello accettabile; creazione di posti di formazione continua, di supervisione, d'accompagnamento dei progetti d'istituto e di ricerca sul terreno; miglioramento del collegamento fra scuola e mondo del lavoro, come, ad esempio, la creazione di orientamenti appropriati per i giovani alla fine della scolarità che si trovano senza inserimento, né contratto d'apprendistato, né possibilità di prosecuzione degli studi. Si può pensare che tali investimenti avranno una dinamicità accresciuta se saranno integrati in una struttura di cicli d'apprendimento.

Occorre aggiungere che le misure che ho appena enumerato dovrebbero essere accompagnate da dispositivi di ricerca rigorosi, suscettibili di apprezzarne gli effetti e di riaggiustare le risposte alle sfide derivanti dalla pratica.

**Linda Allal**

\*L'autrice ringrazia Greta Pelgrims Ducrey per i suoi commenti alle versioni precedenti di questo testo.

[Traduzione a cura di Plinio Luconi, Locarno]

#### Note

<sup>1)</sup> Nell'originale «nongraded schools»: per la traduzione è stata preferita la formulazione «per cicli o a cicli», ritenuta più pertinente con le nostre situazioni scolastiche e la loro relativa nomenclatura. Tuttavia, non sempre l'uso di questa formulazione è stato possibile, per cui a volte si è optato per il mantenimento della traduzione «per gradi». (ndt)

<sup>2)</sup> La tabella allegata riassume i punti di consenso e le domande aperte che nascono dalle realizzazioni e esperienze, all'estero e in Svizzera, volte a instaurare dei cicli d'apprendimento o un insegnamento pluriennale nell'ambito della scolarità obbligatoria (Allal & Wegmuller, 1995). Nel contesto svizzero si può constatare la messa in opera, da più di una decina d'anni, di un sistema di cicli raggruppati in gradi 1-2 e 3-5 nel Canton Ticino; si prevede attualmente la creazione di cicli d'apprendimento nell'ambito del rinnovamento della scuola elementare intrapreso a Ginevra, a partire da questo autunno,

come pure l'introduzione dei cicli d'apprendimento nel progetto vodese EVM 96 (Ecole vaudoise en mutation - 1996).

<sup>3)</sup> Libera traduzione (ndt).

Fra i programmi con una forte componente d'individualizzazione, il programma IGE (Individually guided education) presenta dei risultati globalmente migliori rispetto agli altri. Fornisce, di conseguenza, delle indicazioni riguardo alle vie più promettenti per la definizione di un'articolazione fra individualizzazione e lavoro in (grandi o piccoli) gruppi, nell'ambito di un programma di tipo 2.

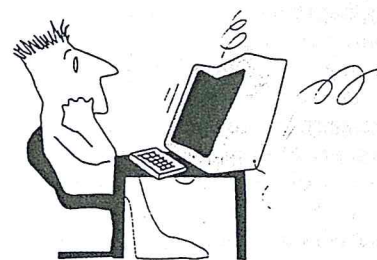
<sup>4)</sup> Questa affermazione concernente la scuola elementare potrebbe applicarsi anche al sistema d'insegnamento secondario senza differenziazione strutturale in sezioni o per indirizzo. Per contro, in una scuola secondaria che funziona sulla base di un orientamento selettivo, come è il caso in Svizzera, si incontrano dei casi dove l'allievo chiede di ripetere allo scopo di rimanere in un indirizzo scelto al posto di passare in un altro (vedi scuola media ndt). Questi casi di ripetizione «strategica» possono a volte giustificarsi nell'interesse dell'allievo, fin tanto che la domanda riflette veramente il punto di vista di quest'ultimo.

#### Riferimenti bibliografici

- Allal, L.; Perréard Vité, A.; Ntamakiliro, L., *Commencer l'école par l'échec*, Journal de l'enseignement primaire, no 51, pp. 30-34 (1994).
- Allal, L.; Wegmuller, E., *Progression des élèves, progression des écoles*, Document préparé pour des journées d'études destinées aux inspecteurs de la scolarité obligatoire, Ittre (Belgique) et aux conseillers pédagogiques du Canton de Vaud, septembre 1995.
- Bain, D., *Le redoublement, une mesure efficace, pour qui?*, In D. Bain (Ed.), *La recherche au service de l'enseignement?*, (pp. 57-71), Genève: Centre de recherche psycho-pédagogique (1988).
- Block, J. H., *Mastery learning: Theory and practice*, New York: Hart, Rinehart & Winston (1971).
- Dottrens, R., *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (3e édition; 1ere édition: 1936), (1953).
- Gutiérrez, R.; Slavin, R., *Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis*, Review of Educational Research, 62, pp. 333-376 (1982).
- Hutmacher, W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire: Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève: Service de la recherche sociologique (cahier 36), (1993).
- Meisels, S. J.; Liaw, F. R., *Failure in grade: Do retained students catch up?*, Journal of educational Research, 87(2), pp. 69-77 (1993).
- Shepard, L. A.; Smith, M. L. (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention*, London: Falmer Press (1989).
- Tyack, D.; Tobin, W., *The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change?*, American Educational Research Journal, 31, pp. 453-479 (1994).

# Sessualità degli adolescenti e AIDS

*Processi e negoziazioni nell'ambito delle relazioni sessuali e nella scelta della contraccezione*



## RIASSUNTO DEI PRIMI RISULTATI DELL'INCHIESTA IN TICINO

A cura di: Istituto universitario di medicina sociale e preventiva di Losanna e di Zurigo, in collaborazione con l'Ufficio promozione e valutazione sanitaria (DOS), l'Ufficio studi e ricerche (DIC) e i Centri di pianificazione familiare (CPF) del Cantone Ticino

### Introduzione

Attualmente si conosce ancora poco delle relazioni che i giovani vivono all'inizio della loro vita sentimentale, e di come prendono le decisioni che riguardano le loro prime relazioni sessuali e la contraccezione.

Lo studio ha voluto esplorare questi temi al fine di migliorare i servizi e i programmi di prevenzione e di educazione destinati ai giovani in questo campo.

### L'inchiesta

Tramite un questionario presentato su dei computer portatili, si sono sondati gli aspetti relativi ai comportamenti dei giovani e alle loro attitudini riguardo alla sessualità.

Il questionario informatizzato è stato sviluppato assieme a 10 giovani che hanno partecipato a 4 giorni di lavoro con giochi di ruolo e discussioni di gruppo.

In totale 4283 giovani svizzeri hanno partecipato all'inchiesta durante il 1995. Anche in Ticino 759 giovani fra i 16 e i 20 anni hanno risposto al questionario.

L'informatizzazione ha garantito l'anonimato e la confidenzialità, invitando i giovani a rispondere a domande adattate alla loro esperienza personale. Poche sono state le domande lasciate senza risposta e questo anche per quanto riguarda i temi più delicati.

I giovani che hanno compilato il questionario rappresentano la popolazione giovanile fra i 16 e i 20 anni che frequenta i licei, le scuole professionali o le scuole per apprendisti, come illustrato nella tabella.

### Ognuno vive l'adolescenza e la sessualità a modo suo

I giovani che hanno partecipato alla realizzazione del questionario e quelli che hanno accettato di rispondere alle domande, si sono espressi sulla loro vita sessuale e affettiva.

Certe percezioni, rappresentazioni o comportamenti sessuali sembrano essere condivisi da un gran numero di giovani. Variano comunque notevolmente a dipendenza del sesso, dell'età e degli ambienti socioculturali. In altre parole, contrariamente a quanto si pensa in genere, i giovani sono diversi tra di loro e hanno comportamenti, modi di esprimersi e idee differenti.

Queste diversità si riscontrano anche nel modo in cui i giovani iniziano l'attività sessuale. Al momento dell'inchiesta nove giovani su dieci avevano già scambiato dei baci, altri no. C'è chi ha già avuto un'esperienza sessuale con baci, carezze o altri contatti fisici (73.4% dei giovani).

La prima esperienza sessuale ha incluso, per alcuni, anche contatti orogenitali (23.2% delle esperienze sessuali), per altri ancora vi è stato un rapporto con penetrazione (46.9% delle esperienze sessuali).

Tre persone su quattro dicono che, nel corso dell'ultimo anno, hanno avuto spesso il desiderio di avere una relazione con qualcuno. Nello stesso periodo, il 52.7% delle ragazze e il 64% dei ragazzi dice che gli è capitato di provare piacere accarezzandosi da solo.

### Il primo rapporto sessuale

– Utilizzeremo il termine «rapporto sessuale» per designare un rapporto sessuale con penetrazione –

Con l'aumentare dell'età, aumenta anche il numero di giovani – maschi e femmine – che hanno già avuto un

| Partecipanti all'inchiesta<br>TICINO       | Ragazze<br>362 | Ragazzi<br>397 | Totale<br>759  |
|--------------------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>ETÀ</b>                                 |                |                |                |
| 16 anni                                    | 24.9%          | 19.9%          | 22.3%          |
| 17 anni                                    | 38.9%          | 34.5%          | 36.6%          |
| 18 anni                                    | 22.4%          | 31.0%          | 26.9%          |
| 19 anni                                    | 12.4%          | 11.6%          | 12.0%          |
| 20 anni                                    | 1.4%           | 3.0%           | 2.2%           |
| <b>TIPO DI FORMAZIONE</b>                  |                |                |                |
| Apprendistato                              | 37.3%<br>(135) | 61.2%<br>(243) | 49.8%<br>(378) |
| Scuole medie superiori e sc. professionali | 62.7%<br>(227) | 38.8%<br>(154) | 50.2%<br>(381) |
| <b>NAZIONALITÀ</b>                         |                |                |                |
| Svizzera                                   | 69.9%          | 60.2%          | 64.8%          |
| Straniera                                  | 30.1%          | 39.8%          | 35.2%          |
| <b>RESIDENZA</b>                           |                |                |                |
| Agglomerato urbano                         | 44.2%          | 44.6%          | 44.4%          |
| Campagna                                   | 55.8%          | 55.4%          | 55.6%          |

Tabella: Principali caratteristiche del campione in Ticino

rapporto sessuale: a 18 anni la metà degli apprendisti e un terzo degli studenti hanno già avuto un rapporto sessuale. Nel campo dei sentimenti e dei desideri sessuali, la scoperta avviene progressivamente: esplorare le proprie reazioni, i propri desideri e cercare di capire cosa prova l'altro, costruire una relazione... tutto ciò necessita di tempo.

Ognuno segue il proprio ritmo, alcuni non hanno avuto rapporti sessuali, altri hanno avuto uno o più partner (fra chi ha già avuto rapporti sessuali, 9% delle ragazze e 20.5% dei ragazzi dichiarano di aver avuto più di quattro partner).

Il primo rapporto sessuale ha luogo per l'85.8% delle ragazze e il 54.5% dei ragazzi nell'ambito di una relazione affettiva stabile. Un giovane su due ha avuto il suo primo rapporto sessuale con la persona con la quale ha vissuto ciò che definisce «la sua prima esperienza sessuale» (nessuna differenza fra le risposte dei maschi e quelle delle femmine).

Nella metà dei ragazzi, la prima partner era più giovane o della stessa età, mentre per la maggioranza delle ragazze il partner era più anziano e, a volte, anche molto più anziano. Per il 42% dei ragazzi questo rapporto sessuale era il primo per entrambi i partner, mentre questo vale solo per il 30.3% delle ragazze.

Escludendo i giovani che hanno avuto un primo rapporto con un partner occasionale, la maggioranza dei giovani – nel quadro di una relazione affettiva stabile – ha aspettato qualche tempo (chi una settimana, chi più di tre mesi) prima di avere il primo rapporto sessuale.

Le ragazze dicono spesso che le cose vanno troppo in fretta e che i gesti diventano troppo insistenti.

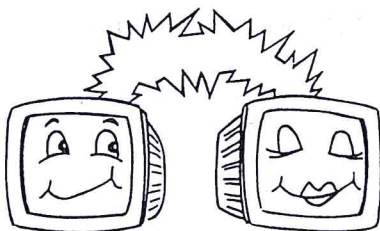
Forse, per i ragazzi come per le ragazze, è difficile sapere quando ci si sente veramente pronti: diventa quindi utile parlarne assieme.

### Uso della contraccezione

La maggioranza dei giovani dice di aver utilizzato un metodo di contraccezione durante il primo rapporto sessuale: 92% delle ragazze e 89.5% dei ragazzi.

Se il primo rapporto ha luogo nell'ambito di una relazione occasionale, il ricorso a metodi contraccettivi è molto meno frequente.

Il metodo più utilizzato dai giovani al primo rapporto sessuale è il preservativo maschile (73.4%). La pillola con-



traccettiva è utilizzata da sola (7.6%) o con il preservativo (9%).

Seguono il coito interrotto (11.3%), l'astinenza periodica (3.1%) e gli altri metodi.

Durante una relazione affettiva stabile, l'uso della contraccezione subisce delle evoluzioni: poco meno della metà (41%) delle ragazze e più di un quarto dei ragazzi (27.4%), dicono di aver cambiato metodo, passando perlopiù dal preservativo alla pillola.

La maggior parte delle volte questo cambiamento avviene almeno un mese dopo il primo rapporto sessuale, generalmente a causa dell'evoluzione della relazione e della fiducia reciproca che si instaura: gli intervistati dicono che «ci si conosce meglio», che i due partner si sentono «impegnati» nei confronti dell'altro/a o di aver potuto parlare dei loro rispettivi passati sessuali e valutare così i rischi assunti nelle loro precedenti relazioni.

Così, anche i giovani che hanno avuto diversi partner hanno tendenza ad utilizzare il preservativo meno sistematicamente man mano che hanno nuove relazioni.

### Scelte difficili

I risultati indicano che i giovani utilizzano piuttosto il preservativo all'inizio di una relazione per poi passare in seguito perlopiù alla pillola contraccettiva, per prevenire una gravidanza indesiderata.

Attualmente, per i giovani che vogliono avere rapporti sessuali esiste la possibilità di utilizzare contemporaneamente sia pillola che preservativo per prevenire i due tipi di rischi.

Infatti, il rischio di una gravidanza indesiderata esiste. In Svizzera, fra i giovani che hanno avuto rapporti sessuali, il 2.5% delle ragazze dichiara di essere già stata incinta (lo stesso numero di ragazzi lo dicono per la loro partner).

Per evitare il rischio di una gravidanza indesiderata, il 26.2% delle ragazze che hanno già avuto un rapporto

sessuale ha usato almeno una volta la pillola del giorno dopo. Questo avviene sia in caso di mancato uso della contraccezione, sia in caso di rottura del preservativo.

### Parlarne per decidere

La sessualità è un linguaggio che si esprime con i gesti, lo sguardo, le parole.

L'inchiesta mette in evidenza l'importanza delle discussioni e il ruolo degli scambi nella presa di decisioni a due. La situazione sembra molto differente secondo il tipo di relazione stabilito con il/la partner.

In una relazione stabile, i partner parlano spesso di contraccezione, del rischio di gravidanza o dell'aids così come dei loro sentimenti o dei loro progetti per il futuro.

Sono invece meno frequenti le discussioni sulle esperienze sessuali anteriori dei due partner e i rischi presi o evitati (contatti orali non protetti o assenza di preservativo) nonché i rischi presi iniettandosi droghe.

Tre volte su quattro, le discussioni sulla contraccezione, sui partner o sui rischi anteriori hanno luogo prima del primo rapporto sessuale con quel/la partner.

È invece più difficile parlare con un partner occasionale. Infatti, tutti i temi citati sono affrontati più raramente nell'ambito di un rapporto sessuale occasionale.

### Chiedere aiuto: il ricorso ai servizi

Esistono persone con le quali i giovani possono parlare sul tema della sessualità e che possono aiutarli quando sono in difficoltà. I giovani che hanno qualcuno vicino (genitori o amici/che) a cui possono parlare della loro sessualità sono numerosi: 92% delle ragazze e 80.9% dei ragazzi.

Fra gli interrogati, due ragazze su cinque e un ragazzo su dieci si sono già rivolti ad un Centro di pianificazione familiare (CPF) o hanno consultato un medico per parlare di sessualità o di contraccettivi, mentre circa una ragazza su cinque è seguita regolarmente da un/a ginecologo/a o al CPF (una ragazza su due fra le ragazze sessualmente attive).

### In conclusione

Quando si tratta di parlare in generale di aids, le discussioni avvengono senza problemi tra i partner, ma diventano più difficili quando si tratta di affrontare questioni precise come per esempio i rischi in altre relazioni.

Di fronte a questo problema ci sono due proposte: incoraggiare i giovani a parlarne assieme e a utilizzare sempre il preservativo.

Le negoziazioni sul rapporto sessuale e sulla contraccezione sono differenti a seconda del tipo di relazione. E' meno facile parlare con un partner occasionale. In queste situazioni, infatti le decisioni sono prese più di rado in comune. Ne consegue che l'uso del preservativo è in questo caso meno frequente, proprio nelle situazioni in cui sarebbe più opportuno usarlo sempre.

Questi primi risultati dimostrano l'importanza degli scambi e della comunicazione nell'ambito delle relazioni sentimentali e sessuali, nonché di una sensibilizzazione e di un'educazione sessuale anche in ambito scolastico.

Le scuole e gli intervistati che ne hanno fatto richiesta hanno già ricevuto un breve riassunto dei risultati principali.

Attualmente si stanno effettuando ulteriori analisi specifiche al campione ticinese, con lo scopo di fornire per l'inizio 1998 maggiori informazioni ai docenti e agli allievi sulle tematiche legate alla sessualità degli adolescenti.

Sono già sin d'ora disponibili:

- il rapporto completo sulla ricerca a livello svizzero:

Françoise Narring, Pierre-André Michaud, Hans Wyder, Felix

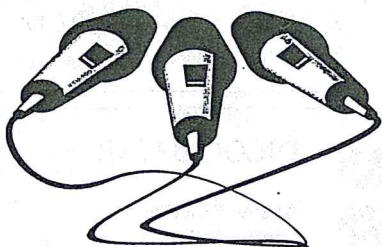
#### Indirizzi utili

Centri di pianificazione familiare (CPF) presso gli Ospedali:

- Bellinzona tel. 820 92 32
- Locarno tel. 756 75 51
- Lugano tel. 805 61 48
- Mendrisio tel. 646 72 89

Inoltre:

- Aiuto Aids Ticino, Lugano tel. 923 17 17



Davatz, Marianne Villaret, Sexualité des adolescents et SIDA: processus et négociations autour des relations sexuelles et de la contraception, Raisons de santé N°4, Institut Universitaire de Médecine Sociale et Préventive, Lausanne, 1997;

- il rispettivo opuscolo riassuntivo: Gli adolescenti e la sessualità: circostanze, discussioni e scelte legate alla vita sentimentale e sessuale.

Per ottenere copie della documentazione o per informazioni supplementari sulla ricerca, rivolgersi a: Laura Inderwildi e Luana Tozzini, sociologhe.

Ufficio promozione e valutazione sanitaria (UPVS), DOS, Via Orico 5, 6501 Bellinzona, tel. 804.30.50, fax. 825.31.89.

Per l'animazione di dibattiti o gruppi di riflessione sul tema della sessualità degli adolescenti, rivolgersi a:

Marina Armi, consulente in pianificazione familiare e in sessuologia. UPVS, DOS, tel. 804.30.46 (il giovedì).

N.B. In questo testo viene usata la forma plurale al maschile intendendo sia maschi che femmine, e questo per non appesantire il testo.

## A proposito di qualità nella scuola: atti del seminario

«La qualità nella scuola»: questo il tema del seminario che l'Ufficio studi e ricerche del DIC, in collaborazione con l'Ufficio studi universitari, ha organizzato nel dicembre dell'anno scorso al Monte Verità di Ascona. Ora l'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato gli atti del convegno in un volume, «A proposito di qualità nella scuola», che riassume il tenore generale del seminario e raccoglie i contenuti delle conferenze.

Il rapporto, recentemente dato alle stampe, intende offrire un'occasione di discussione e si propone come strumento utile per il dibattito generale sulla qualità nella scuola.

Anche per il settore scolastico sono state ipotizzate trasformazioni ed evoluzioni alla luce soprattutto di alcuni elementi: da un lato, il fatto che nel mondo dell'economia (produzione e servizi) siano stati sviluppati strumenti di misurazione della qualità ormai essenziali per i processi decisionali e di gestione offre alla scuola una nuova occasione di approfondimento e di progresso; dall'altro lato, il *new public management*, cioè un nuovo stile di gestione dell'azienda pubblica, basato su modelli in parte mediati dalla gestione delle aziende private, segnala alle scuole l'opportunità di cambiamenti sostanziali. Il mondo della scuola si trova quindi a dover affrontare nuove e urgenti sfi-

de dettate dai mutamenti economici e sociali.

Come si legge nell'introduzione agli atti, «alcuni relatori si sono soffermati sui principi filosofici alla base del *new public management* o di altri modelli finalizzati alla gestione della qualità, altri ancora – dopo alcune considerazioni di carattere teorico – hanno esaminato limiti e prospettive del discorso della qualità nella scuola (...). Tutti gli interventi hanno comunque evidenziato la necessità e nello stesso tempo l'urgenza per la scuola di confrontarsi con questo argomento. Altro punto di accordo è costituito dal fatto che alcuni principi possano essere ripresi dal mondo aziendale, ma dovranno forzatamente essere reinterpretati per trovare un'efficace applicazione nella scuola (...). Il discorso è quindi avviato. Le idee espresse nella tavola rotonda che ha concluso il seminario di studio dovrebbero costituire una sorta di piattaforma dalla quale trarre alcuni spunti per proseguire il lavoro».

Gli atti del seminario contengono il testo delle conferenze e un riassunto della tavola rotonda che ha concluso il convegno.

La pubblicazione «A proposito di qualità nella scuola» può essere richiesta direttamente all'Ufficio studi e ricerche, Dipartimento dell'istruzione e della cultura, tel. 091/804.34.91.

## Le spese per l'insegnamento delle lingue in Ticino

(Continuazione da pag. 2)

1'706 franchi per alunno, contro 1'571 per l'insieme della Svizzera. Questa apparente somiglianza non deve però nascondere due realtà ben diverse.

Come è stato detto, la spesa unitaria per la formazione linguistica è in media più alta in Ticino che nel resto della Svizzera. Tuttavia, la spesa unitaria per l'istruzione in generale è, al contrario, leggermente inferiore (rispettivamente 14'851 contro 15'028 franchi per allievo). Ciò evidenzia in modo marcato l'importante sforzo del Canton Ticino nell'insegnamento delle lingue.

In secondo luogo, esiste una differenza non trascurabile della ripartizione degli effettivi tra i due cicli post-obbligatori e quindi del volume delle competenze linguistiche trasmesse agli allievi ticinesi. Nel 1993/94, quasi il 40% dell'effettivo del secondario post-obbligatorio era iscritto in una scuola media superiore, mentre il 60% rimanente seguiva una formazione in una scuola professionale o per apprendisti. Questa ripartizione era rispettivamente del 30% e del 70% in Svizzera. Possiamo dedurre che gli allievi ticinesi che sono alla fine del ciclo secondario post-obbligatorio beneficiano, in generale, di un insegnamento delle lingue relativamente

intenso, dato che le scuole medie superiori sono generalmente più imperniate sulla trasmissione delle competenze linguistiche delle altre scuole del ciclo post-obbligatorio (solo il 5% delle spese di insegnamento è infatti destinato alle lingue nelle scuole professionali e per apprendisti, contro il 23% nelle scuole medie superiori). Questa considerazione non tiene evidentemente conto dei fattori che hanno un'incidenza sulla qualità dell'insegnamento come le tecniche pedagogiche, effettivo per classe, ecc., ma merita comunque di essere rilevata.

In terzo luogo, l'analisi della spesa mette in evidenza l'importanza relativa dell'insegnamento dell'inglese in confronto alle lingue nazionali. Queste ultime assorbono, nel Canton Ticino, l'84% delle spese per l'insegnamento delle lingue seconde, mentre la media svizzera si situa attorno al 60%. Il resto è essenzialmente imputabile all'inglese. La ripartizione della spesa per lingua e per alunno secondo la regione linguistica è riassunta dalla tabella a pagina 2.

Benché nelle tre regioni linguistiche principali l'inglese goda in media di un finanziamento inferiore a quello della seconda lingua nazionale, l'importanza che gli si attribuisce varia da regione a regione. L'insegnamento dell'inglese assorbe più del 40% della spesa unitaria in Svizzera tedesca, circa il 30% in Svizzera romanda e solo il 15% in Ticino. Ciò riflette il fenomeno naturale per il quale le minoranze linguistiche tendono ad adattarsi alle maggioranze con le quali condividono uno stesso territorio. Gli Svizzeri romandi mobilitano, ad esempio, più risorse per l'insegnamento del tedesco che gli Svizzeri tedeschi per il francese; in Ticino, l'investimento finanziario principale sarà concesso per l'insegnamento delle due lingue maggioritarie, nei confronti delle quali gli italofoni si trovano in minoranza. Una volta stabilite queste «priorità», viene definita l'importanza da assegnare all'inglese: gli si darà maggior peso nelle regioni linguistiche che sono minoritarie solo nei confronti dell'inglese stesso – è il caso della Svizzera tedesca, ma non della Svizzera Romanda né del Ticino.

Pur trattandosi di esempi, questi dati stimolano alcune riflessioni. Innanzitutto, una certa prudenza si impone nel commentare questi risultati. Visto il carattere incompleto dei dati disponibili, le informazioni

mancanti sono state sostituite da stime, cioè da approssimazioni dei valori reali. Ci auguriamo che, in futuro, siano disponibili dati più completi, soprattutto per quanto riguarda il numero di ore totali di insegnamento per materia.

In secondo luogo è importante sottolineare che una statistica delle spese è un semplice strumento di gestione scolastica, un'informazione che non può essere interpretata isolatamente. Più precisamente, i costi relativi all'insegnamento delle lingue devono essere messi in relazione con i benefici, materiali o meno, di cui godono le persone che hanno migliorato le loro conoscenze grazie all'insegnamento ricevuto. Ciò induce a concentrarsi su quello che è, probabilmente, lo scopo principale di tutto il progetto di ricerca: la valutazione dei tassi di rendimento sociali dell'insegnamento delle lingue seconde. I primi risultati ottenuti mostrano che questi tassi sono particolarmente alti e pertanto giustificano ampiamente l'attribuzione di risorse all'insegnamento delle lingue moderne.

**Claudio Sfreddo  
François Grin\***

\*Département d'économie politique, Université de Genève. Gli autori ringraziano il Programma nazionale di ricerca n° 33 («Wirklichkeit unserer Bildungssysteme»/ «L'efficacité de nos systèmes de formation») per il suo sostegno finanziario.

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.-