

SCIENZE

Scuola e nuove tecnologie
Prendendo spunto da quanto è emerso dal convegno «Internet nella scuola o Internet per la scuola», svoltosi a Bellinzona lo scorso 20 giugno, si propongono alcune considerazioni e orientamenti pedagogici sulla diffusione dell'informatica e dei nuovi mezzi di comunicazione nella scuola.

Sotto inchiesta l'istruzione in Svizzera: buona, ma non sempre ai primi posti
Principali risultati emersi nell'ambito del Programma nazionale di ricerca 33 concernente il tema de «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione». Attraverso l'analisi dei dati raccolti e il confronto con i sistemi di formazione di altre nazioni, il Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica osserva che l'istruzione si rivela alquanto positiva in riferimento alle lingue straniere, alla matematica e alla formazione degli apprendisti; segnala invece qualche ombra nel campo delle scienze naturali e in lettura.

Gli indicatori di istituto, di Norberto Bottani

Intervento tenuto al Seminario dell'associazione CROT-CES nel settembre 1999 attorno al tema della valutazione nell'ambito dell'educazione. Il testo evidenzia tre categorie di indicatori: sulle competenze decisionali degli istituti, sul funzionamento della scuola, sulle conoscenze trasmesse agli allievi.

Per un approccio ecologico alla prevenzione delle dipendenze, di Andrea Gianinazzi

Riflessione su come affrontare il tema della prevenzione delle dipendenze. L'articolo mette in guardia da un modo di prevenire che, rivolgendosi alle persone maggiormente coinvolte in questa problematica, prende a modello la normalità comportamentale orientando verso di essa gli interventi di dissuasione/repressione e di informazione; nel contempo indica quale soluzione un approccio di tipo ecologico, oltremodo attento all'ambiente fisico e sociale nel quale viene alimentato il di-

sagio. In questa metodologia ecologica anche la scuola può rivestire un ruolo importante nella misura in cui essa riesce a favorire nei giovani sentimenti di autostima e s'impegna a promuovere negli istituti progetti per la promozione della salute.

L'affaticamento professionale degli insegnanti, di Gaston Goumaz

Analisi dei fattori che favoriscono l'affaticamento dei docenti, con accento posto più sui fatti e sulle situazioni individuali che non sugli aspetti quantitativi. Proposte d'intervento per prevenire, a livello d'istituto, la demotivazione nei docenti.

I corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino, di Emese Gulàcsi Maz-zucchelli

Descrizione dell'attività svolta dalle scuole complementari a favore di ragazzi e giovani appartenenti alle comunità straniere residenti in Ticino.

Comunicati, informazioni e cronaca

da: RADIX, promozione della salute, Lugano



Scuola e nuove tecnologie

La recente giornata di studio che la Divisione della scuola ha organizzato sul tema «Internet nella scuola o Internet per la scuola» è stata un'occasione estremamente utile per fare il punto, per interrogarsi sulla diffusione dell'informatica e dei nuovi media nelle nostre scuole e per delineare le possibili prospettive di sviluppo.

In questo campo siamo alla vigilia di nuovi impegni anche per l'autorità politica. Entro la fine dell'anno il Consiglio di Stato dovrà presentare al Parlamento la richiesta di un credito d'investimento per l'acquisto e il rinnovamento della dotazione informatica delle sedi scolastiche cantonali. Lo scorso quadriennio l'importo stanziato fu di 8,7 milioni; ragionevolmente una cifra analoga potrebbe essere riproposta anche nei prossimi anni.

Nel corso dell'autunno dovrebbe pure essere attiva e messa a disposizione dei docenti la «banca dati» della Divisione della scuola. Una sorta di fonte documentaria e informativa che sarà gestita dal Centro didattico cantonale e che potrà, col tempo, interessare molti docenti delle scuole di ogni ordine e grado. Sarà quindi possibile per i docenti sia proporre sia utilizzare il materiale di carattere pedagogico presente in questo sito.

Anche a livello nazionale non mancano le novità. È di poche settimane orsono la decisione della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione di dare il via ad un progetto ambizioso ma indispensabile: il *server* svizzero dell'educazione. L'obiettivo è quello di mettere in rete le fonti informative esistenti in Svizzera nel settore educativo e di renderle accessibili alle persone interessate. Ma il *server* sarà pure un luogo di comunicazione, nelle diverse lingue nazionali, così da favorire gli scambi tra le classi, gli allievi e i docenti. Sarà uno strumento per conoscere meglio le diverse realtà cantonali e per presentare in modo organico il variegato paesaggio educativo svizzero all'estero.

Perché si è voluto riflettere su questo tema? Il motivo è semplice: l'irruenza di questi nuovi mezzi nella società, e di conseguenza nel settore formativo, prefigura nuovi scenari per il sistema educativo. L'apprendimento infatti

non si limiterà più al tempo e allo spazio scolastico, ma si realizzerà sempre più lungo tutta la vita e in luoghi assai diversi: la classe, la casa, il posto di lavoro.

Conseguentemente il settore formativo sarà sempre più coinvolto in un profondo cambiamento che riguarderà sia il cosa sia il come insegnare. Anche il ruolo del docente è destinato a cambiare. La scuola perde progressivamente il monopolio del sapere e sempre più altri partner si affacciano sulla scena. Bisognerà abituarsi a convivere con questa concorrenza, forse più agguerrita di quelle che la scuola ha conosciuto negli anni scorsi.

Prendono sempre più piede le possibilità di formazione a distanza e le università virtuali si stanno diffondendo. Così, tanto per esemplificare, vediamo che una importante casa editrice italiana sta sostituendo il tradizionale sussidiario delle elementari con la pubblicazione di un sito dal quale è possibile scaricare lezioni interattive, esercizi di autoapprendimento e giochi didattici. Oppure da alcune settimane è consultabile un sito dove si può sapere tutto sui compiti. Un forum dove gli studenti possono inviare i propri dubbi sulle principali materie quali l'italiano, la matematica, la geografia, la fisica. A rispondere sono stati invitati gli adulti che vogliono mettere il loro sapere a disposizione degli studenti.

Ma non vi sono solo rose. Da alcuni mesi un *soft* consente ai genitori di una scuola americana di accedere al *database* digitale della scuola dove vengono archiviati i dati degli allievi. In questo modo i genitori possono conoscere in diretta le note assegnate ai propri figli, le osservazioni dei docenti sul loro impegno e comportamento, le assenze. «Bigiare» la scuola nell'epoca di Internet diventa un po' più difficile.

Alle nostre latitudini il dibattito è da tempo avviato. Il tema è stato recentemente sollevato anche da un'interpellanza parlamentare e da alcuni contributi scritti. Le riflessioni in atto sono meritevoli della più ampia considerazione sia per gli aspetti culturali che l'argomento solleva sia per le ripercussioni tecniche e metodologiche che l'informatica determina nelle scuole di ogni ordine e grado.

Dal profilo culturale oggi è indispensabile dotare i nostri giovani di un bagaglio di conoscenze legate ai nuovi media e, in particolare, all'uso dell'informatica e della rete di comunicazione Internet. Si tratta di assicurare un'alfabetizzazione di base a tutti gli studenti poiché questi nuovi strumenti sono utili per l'acquisizione di nuovi saperi e per accedere a numerose fonti informative. Compito della scuola è di fare in modo che il ricorso a queste nuove tecnologie sia alla portata di tutti gli allievi e che la padronanza di queste capacità non sia motivo per accrescere ulteriormente le differenze tra chi dispone dei mezzi per accedervi e chi ne è sprovvisto.

La nostra scuola in questo campo ha già operato con intensità, ma molto rimane ancora da fare. In questa sede è opportuno rammentare:

- le esperienze in atto nelle scuole elementari dove l'ordinatore è presente in quasi tutti gli istituti;
- l'integrazione dell'informatica nei programmi di scuola media (si prevede che entro il 2001 gli allievi che usciranno dalla scuola dell'obbligo disporranno di un'appropriata formazione all'uso delle nuove tecnologie) e di scuola media superiore (dove è attiva anche una rete tra gli istituti);
- l'uso dell'informatica nelle scuole professionali e l'apertura di curricoli professionali specifici (dal mediatico all'informatico di gestione, ecc.);
- lo stanziamento di crediti per il rinnovamento delle apparecchiature informatiche nelle scuole, l'acquisto dei programmi, i cablaggi, ecc.;
- i corsi di formazione e di aggiornamento destinati ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado;
- la presenza della Facoltà di scienze della comunicazione a Lugano.

L'introduzione dei nuovi media nella scuola non può e non deve essere considerata solo un fatto tecnico, poiché essa comporta inevitabilmente un riesame delle pratiche pedagogiche degli insegnanti e, conseguentemente, un diverso modo di fare scuola. Se il compito della scuola è quello di favorire

(Continua a pag. 24)

Questo fascicolo è illustrato con alcuni disegni tratti da «Il diario segreto...», Radix Svizzera Italiana, La buona stampa, Lugano

Sotto inchiesta l'istruzione in Svizzera: buona, ma non sempre ai primi posti¹

Il sistema svizzero di formazione è buono, ma in un confronto a livello mondiale non occupa il primo posto assoluto che noi troppo spesso gli attribuiamo. I 39 progetti di ricerca svolti tra il 1994 e il 1999 nell'ambito del programma nazionale di ricerca (PNR 33), «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione», danno un'immagine differenziata, anche se non completa dell'istruzione in Svizzera.

Da questi studi risulta che in diversi settori sono necessari dei cambiamenti: in un confronto internazionale i risultati in scienze naturali, e in particolare in chimica, degli allievi e delle allieve della scuola media (VII° e VIII° classe) lasciano molto a desiderare e anche le competenze relative alla lettura degli adulti non sono senz'altro le migliori. Più della metà degli svizzeri ha difficoltà a leggere un testo di prosa semplice, per esempio un foglio di istruzioni o un foglietto illustrativo di medicinali. Non è raro che i corsi di specializzazione e d'aggiornamento organizzati a livello aziendale ignori-

no le necessità di sviluppo vere e proprie dei collaboratori. Molto spesso rinforzano le disuguaglianze sociali piuttosto che eliminarle.

I 39 lavori di ricerca hanno dato tuttavia anche dei risultati positivi: a livello internazionale le prestazioni delle allieve e degli allievi, per quanto attiene alla matematica, sono ottime; investimenti annui netti di 1,7 miliardi di franchi per la formazione degli apprendisti nell'azienda valgono la spesa; e i grossi impegni finanziari per l'insegnamento delle lingue straniere sono proficui non solo per gli individui ma anche per le finanze pubbliche.

I risultati del Programma nazionale di ricerca (PNR 33) «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione» sono stati discussi al congresso internazionale «Educazione e formazione per il XXI° secolo: visioni, modelli, efficacia». Questo congresso, nello stesso tempo conclusione ufficiale del programma nazionale di ricerca e riunione annuale della Società svizzera per

la ricerca sulla formazione, ha avuto luogo dal 29 settembre al 2 ottobre 1999 all'Università di Neuchâtel, con la partecipazione di Ivan Rickenbacher, Ruth Dreifuss, Martine Brunschwig Graf, che dirige il Dipartimento dell'istruzione pubblica del Canton Ginevra, il suo collega zurighese Ernst Buschor, il sociologo François Dubet dell'Università di Bordeaux ed il filosofo Jürgen Mittelstrass dell'Università di Costanza.

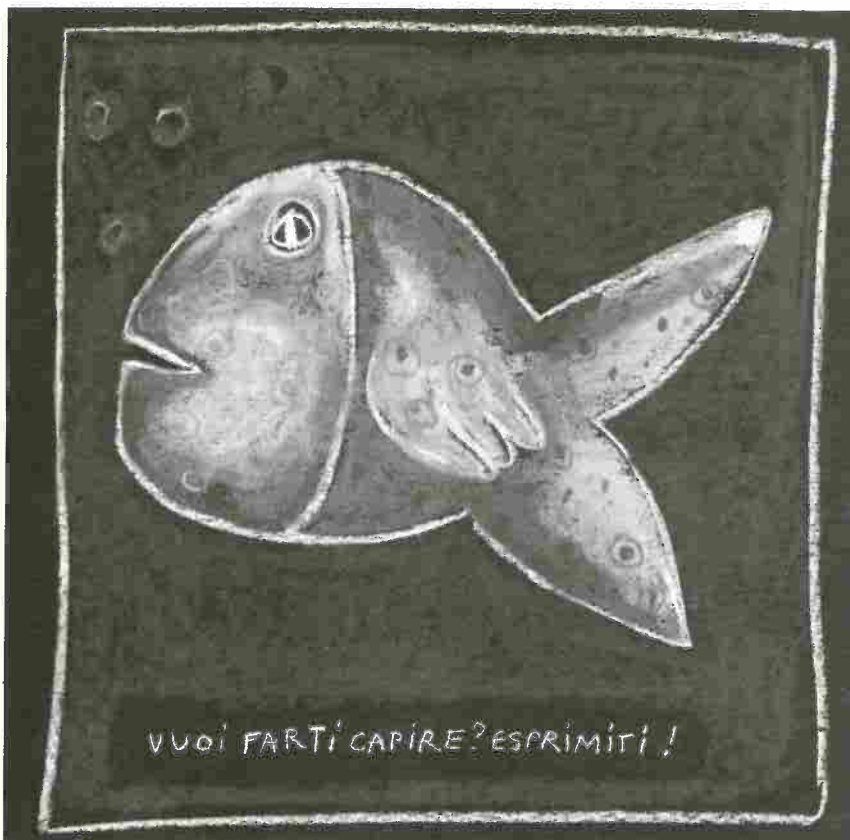
«Che cosa frutta la nostra formazione?»: con questo titolo provocante i responsabili del programma nazionale di ricerca hanno presentato il rapporto finale², redatto dal giornalista scientifico bernese This Wachter.

I dati statistici di riferimento sul sistema svizzero di formazione sono impressionanti: il sistema formativo svizzero, con i suoi 21 miliardi di franchi l'anno, è uno dei più costosi al mondo. Tra i paesi dell'OCSE solo gli Stati Uniti, la Norvegia e la Danimarca hanno costi superiori ai nostri. L'educazione e l'istruzione pubblica e privata sono tra i più importanti datori di lavoro: il 5 per cento circa della popolazione attiva lavora in questo settore. E quasi la metà di tutta la popolazione svizzera è allievo, apprendista o studente a tempo pieno o parziale.

A queste importanti cifre si contrappone un'elaborazione del tutto insufficiente del funzionamento e dell'efficacia dei nostri sistemi educativi. La ricerca svizzera sulla formazione è troppo debole per rispondere in modo fondato e scientifico a tutti gli aspetti relativi alla domanda «Che cosa apporta la nostra istruzione?» e per spiegare i diversi aspetti della questione. I risultati cui si è giunti nell'ambito del programma nazionale di ricerca «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione», per il quale erano stati messi a disposizione 15 milioni di franchi, chiariscono comunque almeno alcuni importanti aspetti parziali.

Quanto costa l'istruzione...

Nell'ambito del PNR 33 «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione», diversi progetti di economia della formazione si sono incentrati sul valore di mercato della formazione. Un primo risultato: l'istruzione non solo costa soldi, ma ne apporta anche, e questo non solo agli individui. Anche le finanze pubbliche conseguono degli utili attraverso gli investimenti nell'istruzione. L'economista ginevrino François Grin, specializzato, nell'economia dell'istru-



zione, ha presentato per la prima volta in Svizzera delle cifre affidabili sui costi per l'insegnamento delle lingue straniere. Ne risulta che per insegnare le lingue straniere in Svizzera si spende annualmente qualcosa come 1,6 miliardi di franchi. Nell'anno scolastico 1993/94, 590 milioni sono stati spesi per l'insegnamento del francese, 240 milioni per il tedesco, 84 milioni per l'italiano e 5,5 milioni per il romancio. L'inglese è la lingua per la quale – a livello nazionale – si spende di più, ovvero 620 milioni di franchi. E per lo spagnolo si spende di più di quanto si spenda per la quarta lingua nazionale, e cioè 17 milioni di franchi.

Grazie al lavoro di François Grin sappiamo oggi come si suddividono le spese per l'insegnamento delle lingue straniere a livello regionale per i diversi livelli di scuola: mentre nel Canton Zurigo per ogni allievo si spendono ogni anno 903 franchi per le lezioni di francese, il Canton Ginevra investe per l'insegnamento del tedesco ben 1224 franchi per allievo (questi valori tengono conto di tutti i livelli di scuola). Il Cantone Neuchâtel con i suoi 848 franchi pro allievo e per anno spende meno di Ginevra e di Zurigo, ma più di Berna (706 franchi). Se si confrontano tra loro le regioni linguistiche, la Svizzera

francese investe di più nell'insegnamento del tedesco (905 franchi) della Svizzera tedesca per l'insegnamento del francese (778 franchi). Inversa è invece la situazione per quel che concerne l'inglese: nella Svizzera tedesca si spende di più con 696 franchi per allievo all'anno che nella Svizzera francese (465 franchi).

...e quanto vale?

L'istruzione, ed in particolare quella riferita alle lingue, non solo è costosa, ma è anche conveniente. Alla base di quest'affermazione c'è un'inchiesta rappresentativa condotta nel 1994/95 da Grin su 2400 persone attive residenti in Svizzera di età compresa tra i 18 e i 62/65 anni.

L'investimento più redditizio è risultato essere quello dell'insegnamento dell'inglese, in particolare per le donne svizzero-tedesche. Grazie alle conoscenze in inglese, il loro stipendio è sino al 50 per cento superiore a quello delle loro colleghe che – fatta eccezione per l'inglese – hanno le stesse qualifiche. Ma anche l'apprendimento di una seconda lingua nazionale risulta essere redditizio. Uno svizzero francese o un ticinese che parla bene il tedesco guadagna un quarto di più di un collega con le stesse qualifiche, ma senza conoscenze di tedesco. E

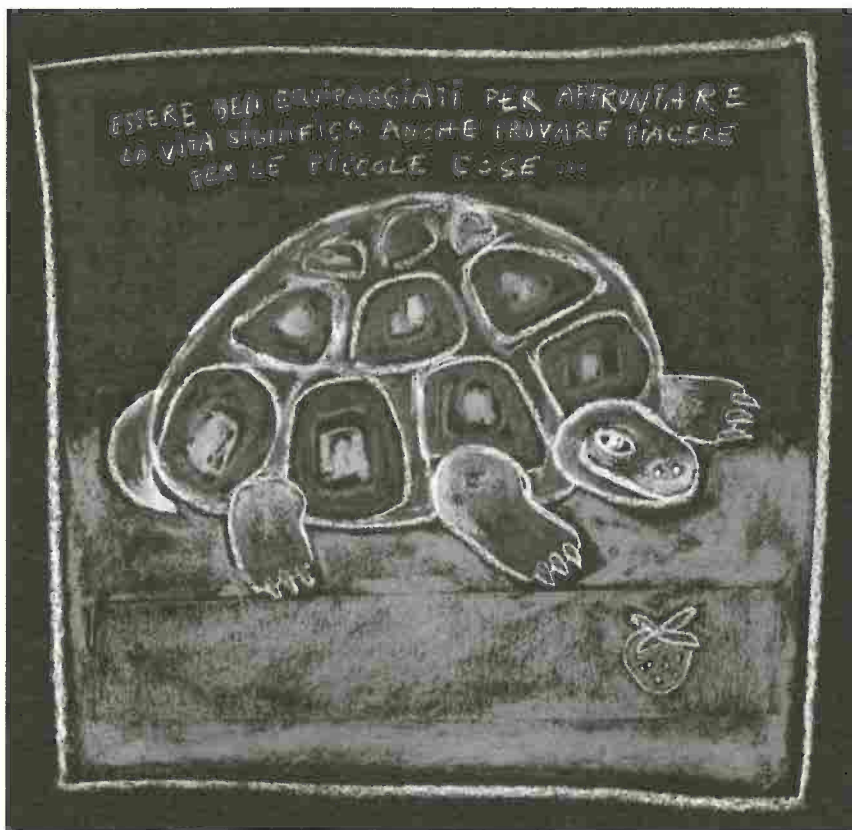
vale la pena di studiare anche il francese: uno svizzero tedesco con buone conoscenze di francese guadagna in media il 15 per cento in più di un collega senza le stesse conoscenze.

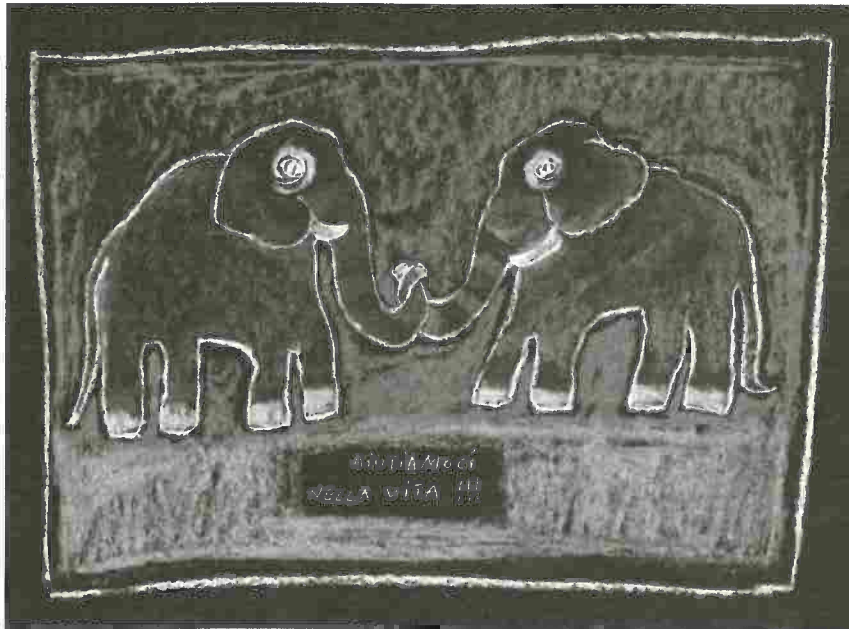
«La società sostiene i costi e il singolo ne approfitta»: si tratta di un luogo comune che le recenti ricerche non confermano. Degli investimenti nel settore dell'istruzione approfitta infatti tutta la società. Tramite il mercato del lavoro, rientra solamente quello che lo Stato investe. Le lezioni di tedesco nella Svizzera francese, valutate a 900 franchi per persona all'anno, fruttano un utile di almeno il 7 per cento. L'inglese apporta nella Svizzera francese un reddito del 6 per cento. Gli investimenti nell'insegnamento del francese rendono nella Svizzera tedesca addirittura l'8 per cento. I migliori risultati in assoluto vengono dagli investimenti nell'insegnamento dell'inglese nella Svizzera tedesca: con un profitto del 13 per cento.

L'istruzione non è solo un compito dello Stato

Un tema importante nel programma nazionale di ricerca «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione» è stato quello relativo a «istruzione ed economia privata». È risultato che l'economia investe ogni anno 1,7 miliardi di franchi netti nella formazione degli apprendisti. E anche per i corsi di aggiornamento e perfezionamento all'interno delle aziende vengono impiegate somme a volte notevoli. Tuttavia proprio nel settore della formazione all'interno delle ditte si sono notati alcuni punti deboli: spesso l'offerta di corsi di perfezionamento non tiene conto delle necessità vere e proprie di sviluppo dei collaboratori. I corsi in metodologia del lavoro, collaborazione e comunicazione sono riservati ai quadri dirigenti. L'istruzione dei subalterni si limita al settore pratico e specifico e non prepara sufficientemente ad adattarsi a situazioni nuove all'interno dell'azienda o a nuove esigenze dettate dal mercato del lavoro.

In nessuna delle sei ditte di media grandezza della Svizzera tedesca esaminate dai sociologi Walter Schöni e Martin Wicki, il personale ha partecipato alla presa di decisione relativa al fabbisogno di formazione all'interno dell'azienda. Per le aziende che desiderano migliorare i loro corsi di perfezionamento, il gruppo di ricerca ha pubblicato una «Guida ad una formazione di qualità» che tiene conto del-





le necessità e delle esigenze pratiche e che comprende anche dei fogli appositamente preparati per ampliare l'offerta di corsi di formazione per l'azienda.

Aggiornamento professionale: chi ha, riceve

«L'aggiornamento professionale rinforza le diseguaglianze sociali». A questa conclusione giunge un'inchiesta realizzata dalla prof.ssa Marlis Buchmann, sociologa zurighese, nell'ambito del Programma nazionale di ricerca «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione». L'inchiesta condotta su due gruppi di età diversa, le cosiddette «coorti», fornisce una conferma scientificamente fondata su un fenomeno della cui esistenza si supponeva da tempo: i corsi di aggiornamento vengono seguiti da quelle persone che possiedono già una formazione. A chi non possiede una formazione non vengono praticamente proposte delle possibilità per migliorarsi.

Le donne seguono un po' meno degli uomini i corsi di aggiornamento, tuttavia lo scarto tende a diminuire: tra i giovani il 72 per cento delle donne segue dei corsi contro il 78 per cento degli uomini. Tra le persone d'età più avanzata la percentuale è del 57 per cento per le donne e del 66 per gli uomini. Ma sarebbe errato dedurre da questi risultati che gli uomini e le donne approfittano allo stesso modo dell'istruzione: mentre gli uomini che seguono regolarmente dei corsi d'aggiornamento aumentano il loro reddito in media di 400-800 franchi,

le donne continuano spesso a guadagnare allo stesso modo, che abbiano seguito dei corsi oppure no. Le stesse differenze di redditività si notano anche nel caso di istruzione professionale superiore: gli uomini che seguono dei corsi d'istruzione professionale superiore guadagnano in media 300 franchi in più, le donne, invece, non ricevono nessun aumento di salario. Questo risultato meraviglia anche per un altro aspetto: in effetti, ci si potrebbe attendere che all'interno del mondo del lavoro i corsi di formazione superiore favoriscano remunerazioni maggiori rispetto a corsi di più breve durata che mirano a delle qualifiche specialistiche. Ma queste aspettative non sono state confermate dai risultati delle ricerche compiute dal gruppo di sociologi zurighesi.

La popolazione non vuole una rivoluzione a scuola

Quali sono le aspettative della popolazione nella scuola e nel sistema di formazione? Un'inchiesta rappresentativa, compiuta nell'ambito del Programma nazionale di ricerca «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione» dal sociologo ginevrino Dominique Gros tra 1400 persone in età compresa tra i 15 e i 64 anni, dimostra che la stragrande maggioranza, e cioè il 95 per cento delle persone interrogate, si attende dalla scuola che dia a tutti le stesse possibilità. Il fatto che, secondo tutte le statistiche disponibili sulla formazione, la scuola non soddisfi quest'esigenza,

è noto solo ad un quarto della popolazione. Ciò nonostante la popolazione svizzera non vuole una rivoluzione a scuola: solo il 10 per cento delle persone interrogate desidera cambiare in modo radicale il sistema scolastico. Quasi l'80 per cento della popolazione desidera mantenere invariato il numero giornaliero di ore di scuola.

In generale si può dire che la maggioranza della popolazione è soddisfatta del corpo insegnante. Meno positivo è invece, sempre secondo i risultati dell'inchiesta, il giudizio sui genitori: il 70 per cento delle persone interrogate trova che i genitori si occupino sempre meno dei propri figli. Si notano infine delle differenze regionali quando gli interrogati si esprimono sulle funzioni della scuola. Il ricercatore riassume la situazione nel modo seguente: «In Ticino la scuola è l'istanza dell'educazione, nella Svizzera francese l'istituzione che si occupa di insegnare e nella Svizzera tedesca il luogo della formazione della personalità». Per quel che concerne le carenze delle influenze sul sistema scolastico, gli interrogati indicano al primo posto l'influsso insufficiente della cultura (49%), quello degli allievi stessi (42%) e dei genitori (37%). I politici godono, invece, di un'influenza eccessiva (41%).

Questi risultati, e tanti altri, del Programma nazionale di ricerca (PNR 33) «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione» vengono presentati nel rapporto finale di facile lettura pubblicato dal giornalista scientifico bernese This Wachter. Una breve descrizione dei progetti e gli indirizzi di contatto dei ricercatori sono presentati anche sulle pagine Internet del programma di ricerca: «<http://agora.unige.ch/nfp33>».

Note:

¹⁾ Il testo raccoglie alcune conclusioni alle quali si è pervenuti attraverso il Programma nazionale di ricerca (PNR 33) «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione». L'adattamento in versione italiana è di Giovanna Lafranchi e Dante D. Scolari.

²⁾ Anne-Claude Berthoud, Walo Huttmacher, «Che cosa frutta la nostra formazione?», conclusione del PNR 33 «L'efficacia dei nostri sistemi di formazione», Verlag Rüegger, Coira/Zurigo, pp. 171, fr. 37.50, internet: «www.rueggerverlag.ch».

Gli indicatori di istituto*

L'effetto istituto

Nei giorni nostri il tema della valutazione è fondamentale nell'ambito dell'educazione; non è più soltanto un campo di ricerca, è anche un campo di applicazione. Nonostante che negli ultimi anni in questo settore siano stati fatti passi da gigante sul piano metodologico, ci sono ancora molti fraintendimenti tra i docenti. Esploreremo degli strumenti che permettono di avere una conoscenza obiettiva e non intuitiva dei fenomeni scolastici.

Come introduzione, voglio proporre una veloce cronistoria per chiarire la domanda «**perché valutare gli istituti scolastici?**».

Circa trent'anni fa, in piena ondata di democratizzazione degli studi, sono state compiute due grandi inchieste internazionali (Coleman e Jencks negli Stati Uniti) sull'uguaglianza scolastica. I ricercatori si sono chiesti quali erano i fattori suscettibili di favorire la riuscita degli allievi appartenenti a differenti ceti sociali.

I risultati delle due inchieste sono stati molto critici nei confronti della scuola: la scuola aveva un'incidenza minima sui risultati scolastici. Stando ai risultati la scuola non poteva modificare le possibilità di riuscita. Il carattere molto determinista di queste conclusioni ha avuto, all'epoca, un effetto disastroso.

Verso la fine degli anni Settanta, con alcune ricerche anglosassoni, si sono voluti verificare quei dati. Ricercatori come Rutter, Mortimore e Goldstein hanno tentato di dimostrare che i giochi non sono fatti in anticipo, che la scuola produce un effetto, un valore aggiunto e dunque arreca qualcosa a chi la frequenta.

Altre ricerche in questa direzione sono poi avvenute alla fine degli anni Ottanta, quando è sbocciato il movimento delle scuole efficaci, impegnate ad identificare i parametri che caratterizzano la buona scuola (Nuttal: «Le scuole vanno giudicate per ciò che sono in grado di modificare...»).

Dunque, non si tratta assolutamente

di una visione di scuola utopica. Queste ricerche hanno tra l'altro ispirato, agli inizi degli anni Novanta, alcune riforme scolastiche (Tennessee, Chicago ecc.).

Si può quindi costatare che, da trent'anni a questa parte, gli studi sull'effetto istituto hanno scatenato un vero e proprio tornado negli ambienti scolastici.

Gli strumenti di ricerca hanno un'importanza fondamentale a quattro livelli. Infatti essi permettono di:

1. identificare i bisogni di apprendimento; in mancanza di dati scientifici, si ha una conoscenza intuitiva, olistica, globalizzante, ma imprecisa;
2. fissare degli obiettivi di apprendimento precisi per ciascun allievo, per ogni classe. Sono strumenti che permettono di lavorare con cognizione di causa, di diagnosticare esattamente i problemi di un istituto (abbandonando l'angelico pettegolezzo pedagogico) e anche di proporre interventi veramente mirati;

3. mettere in atto una strategia di informazione su ciò che fanno le scuole, sulla strategia che esse perseguono e, quindi, di dipanare l'opacità che vi regna. Dunque, puntare sulla trasparenza, poiché oggi si sa che è una delle condizioni che favorisce il miglioramento degli effetti che possono essere prodotti da una scuola;

4. attuare politiche di istituto che utilizzano nel migliore modo possibile le risorse di quest'ultimo.

E' dunque importante scoprire l'effetto preciso di una variabile, poiché, una volta fatto ciò, si può tentare di modificarla.

Il concetto fondamentale insito in tutte le procedure portate avanti attualmente è quello di **valore aggiunto**. Che cosa apporta di specifico l'istituto allo sviluppo dell'allievo? Certo, un allievo si sviluppa e cresce indipendentemente dalla scuola che frequenta, ma ci si può legittimamente chiedere se questa scuola non abbia in ogni modo un'influenza implicita o esplicita sul suo modo di pensare e sui suoi apprendimenti.

Per questo motivo, quello che è in gioco, è proprio **la costruzione della misura** di ciò che succede all'interno dell'istituto (= del processo scolastico).

L'obiettivo dei ricercatori è quello di fornire agli insegnanti e ai direttori di istituto una «cassa degli attrezzi» per aiutarli ad autovalutarsi.

Individuo tre categorie di indicatori:

- Gli indicatori sulle competenze decisionali dell'istituto: che tipo di decisioni prende un istituto e come le prende? Ci sono competenze proprie dell'istituto e altre che esso si arroga. L'analisi compiuta a questo livello indica già una differenza tra quegli istituti che utilizzano maggiormente tali competenze e quegli altri, più timorosi, che le utilizzano in misura minore.
- Gli indicatori sul funzionamento della scuola: qual è lo stile di direzione di una scuola, la sua leadership, quali sono le interazioni nella scuola e tra la scuola e il mondo esterno, su cosa vertono le riunioni, come gli insegnanti organizzano il loro insegnamento, come sono raggruppati gli allievi?
- Gli indicatori sulle conoscenze: che cosa imparano o non imparano gli allievi frequentando una certa scuola? Questi indicatori possono anche essere di un altro ordine che va al di là dei puri e semplici risultati scolastici. Per esempio: le attitudini, i sentimenti degli allievi, il loro grado di socialità, di collegialità o di civiltà.

È evidentemente importante che queste variabili siano misurate all'inizio e alla fine della scolarità.

Le variabili di queste tre categorie di indicatori devono essere messe in relazione tra di loro; si sa, per esempio, che c'è una correlazione tra le competenze decisionali di un istituto e le conoscenze degli allievi. Queste variabili interagiscono tra di loro e il gioco di queste interazioni dà, con precisione, degli indicatori di prestazione dell'istituto.

Esempi di studi sulle differenti categorie di indicatori

1. Competenze decisionali

I risultati dello studio internazionale dell'OCSE sulle competenze decisionali delle scuole primarie e secondarie indicano che alcuni paesi possiedono grande autonomia a questo livello (per esempio il Cile,

l'Ungheria, il Regno Unito), mentre altri lasciano un infimo margine di manovra alle scuole (per esempio Stati Uniti, Svizzera, Irlanda).

I criteri di questi studi riguardano i diversi ambiti decisionali della scuola. Sono state identificate 36 decisioni-tipo in quattro settori-chiave: l'organizzazione dell'insegnamento, la pianificazione, la gestione dell'istituto e l'utilizzazione delle risorse finanziarie. E' interessante vedere, per esempio, come sono introdotte nuove opzioni o nuove discipline.

In ognuno di questi settori-chiave sono stati analizzati i tipi di decisioni prese, come e a quale livello sono state prese.

2. Gli indicatori della vita scolastica

Si entra qui nella vita intima della scuola: la stabilità del personale, la

gestione degli allievi, l'utilizzazione del tempo, la valutazione degli allievi ecc.

Ogni istituto può darsi dei propri indicatori. Il mondo misterioso e talora impenetrabile della scuola può essere in parte decifrato.

Un'indagine è stata realizzata dall'OCSE nel 1995/96 sotto forma di questionario. Sono stati considerati alcuni indicatori: la stabilità del personale insegnante, la leadership, la cooperazione tra l'insieme del personale, la politica di valutazione degli allievi, ecc.

3. Il valore aggiunto

Il valore aggiunto può essere definito come la misura dei progressi medi realizzati dagli allievi tra il loro livello di riuscita a prove strutturate all'entrata e quello all'uscita dalla scuola.

Occorre dunque compiere due misu-

razioni: il confronto tra di loro sarà un indicatore del valore aggiunto. Questa misurazione richiede una molteplicità di strumenti.

In questo campo sono stati compiute esperienze francesi e inglesi; i dati più affidabili sono quelli inglesi, poiché tengono conto di un maggior numero di variabili.

Secondo uno studio di Sally Thomas, la differenza osservata nei risultati delle scuole è spiegata per il 75% dalle conoscenze anteriori degli allievi e per il 24% dalle caratteristiche della scuola e da altri fattori. In Francia, indagini del medesimo ordine, condotte nei licei, sfociano in una percentuale più elevata dell'influenza della scuola sulle prestazioni degli allievi (circa 50%).

Conclusioni

Siamo in un campo di ricerca estremamente ricco e stimolante, di grande qualità; è importante conoscere questi lavori per impostare indagini analoghe.

Queste ricerche, siano esse qualitative o quantitative, mirano a un'identica cosa: fare sì che le scuole riescano ad impadronirsi dell'autonomia. Più l'autonomia degli istituti è grande, migliore è la qualità di vita, migliori sono i risultati e le conoscenze degli allievi.

L'autonomia è un apprendistato: controllando bene il funzionamento dell'istituto, controllando meglio le variabili e le loro incidenze, sviluppando misure del funzionamento e delle prestazioni dell'istituto, si adotta un'attitudine sperimentale per leggere e sfruttare adeguatamente gli indicatori.

L'autonomia non è un «do it yourself». Ecco perché occorre creare un nuovo partenariato: quello tra ricerca e scuola.

Norberto Bottani



* Traduzione in italiano, di Mare Di gnola, di una libera rielaborazione dell'intervento del prof. Norberto Bottani al Seminario organizzato dall'associazione CROTACES durante il settembre 1999 a Estavayer-le-Lac.

Per un approccio ecologico alla prevenzione delle dipendenze

Il bisogno di prevenzione

La prevenzione delle dipendenze nasce dalla realtà di tutti i giorni; nasce dall'emergenza, dalla cronaca, dai casi di vita vissuta e nasce soprattutto dalla paura. Come tale è strettamente imparentata con la repressione, con la dissuasione, con la sanzione e la punizione. Ne è imparentata, sebbene da un punto di vista genealogico le segua; spesso viene invocata per il manifesto fallimento delle prime; altre volte ne rappresenta il volto umano, l'aspetto vendibile, l'elemento di pubbliche relazioni. Per tutte queste ragioni la prevenzione mantiene una sua sostanziale ambiguità e appare così difficile staccarla dalle sue origini per conferirle altri contenuti e altri stili di lavoro.

La scuola ha vissuto pienamente questa ambiguità, tentata da una parte di eludere i nuovi problemi come non pertinenti rispetto agli obiettivi di formazione e di educazione affidatigli e dall'altra di farsene carico con strumenti, spesso inadeguati, oppure radicati nella tradizione: se per l'educazione stradale si è fatto capo alla polizia, per l'igiene dentaria ai dentisti, per la salute ai medici, per la violenza e la legge ora alla polizia ora ai giudici, per il «male morale» al sacerdote, per questo nuovo problema della droga si fa ricorso ora all'uno ora all'altro o all'altro ancora, ma senza che il problema venga compreso a partire da una chiara rete di conoscenze e di saperi interdisciplinari.

In questi ultimi anni vi è stata una profonda riflessione sugli stili di lavoro messi in atto nel campo della prevenzione e si è passati progressivamente da stili di lavoro centrati essenzialmente sulla profilassi, l'igiene personale e la conoscenza dei rischi ad approcci sempre più comprensivi. Da stili di lavoro rivolti in modo essenziale all'individuo e ai suoi comportamenti, si è passati a modelli che tendono a includere l'ambiente in cui l'individuo vive, la società, il modo in cui quest'ultima si organizza e i valori che la caratterizzano.

La ricerca delle cause

Quando parliamo di prevenzione ognuno ha in mente una sua idea. Il concetto di prevenzione ammette sempre un correlativo: la prevenzione è sempre prevenzione di qualcosa, normalmente di qualcosa di negativo, di pericoloso, di indesiderabile. Come tale essa appare ragionevole e anche desiderabile. Si ritiene razionale e desiderabile che, in condizioni normali, si adottino misure volte a evitare il prodursi di eventi particolarmente negativi o dannosi. Nella vita tutti abbiamo imparato, attraverso l'esperienza diretta o l'educazione ricevuta, che determinate cose è opportuno evitarle. Tutti sanno benissimo che in inverno bisogna vestirsi in un certo modo e che se si suda bisogna coprirsi. Più o meno allo stesso momento dell'anno tutti escono con il paltò (o qualcosa di simile) e più o meno allo stesso momento tutti lo rimettono in naftalina. Questo lo abbiamo imparato, l'abbiamo fatto nostro. Nessuno si sognerebbe di proporre una campagna di prevenzione sul corretto uso del paltò, però su come si attraversa una strada sì. Su quello bisogna fare una campagna di informazione; bisogna sensibilizzare sull'uso del preservativo, della cintura di sicurezza, sull'importanza di alcune vaccinazioni, ecc. Conosciamo gli effetti possibili, tutti negativi, di un comportamento che non tenga conto di tutto ciò perché conosciamo, o presumiamo di conoscere, i vincoli che legano due eventi apparentemente lontani. Siamo abituati a ritenere che la natura di questo vincolo sia di tipo causale: conosciamo la causa, possiamo regolarci di conseguenza, e adottare le misure che le impediscono di produrre il suo effetto. Poco importa se siamo in un modello di tipo deterministico (io lo chiamerei anche «ingenuo») dove tutto si lega in maniera necessaria: se non tengo la destra sarò causa di un incidente; uscire senza paltò in una giornata fredda e umida può essere causa di un malanno.

La costruzione della realtà non di rado avviene secondo questi meccanismi che hanno un loro fondamento soprattutto di natura conoscitiva. «*Scire per causa*» era la raccomandazione per chi intendeva accingersi alla vera conoscenza.

Questi meccanismi esplicativi diventano però spesso, quando non celano una vocazione riduzionista, vere e proprie credenze. Certo la «credenza nel nesso causale» mette in condizione di tranquillità, semplifica il lavoro poiché, di fatto, semplificando la realtà, riducendola, togliendole dettagli giudicati irrilevanti, la si pone alla portata dei nostri schemi concettuali. Se poi tutta la faccenda entra in un circolo vizioso poco importa: «*simplex sigillum veri*», la semplicità è garanzia di verità. E la semplicità porta spesso al semplicismo, alla generalizzazione, allo schematismo, quindi a risposte inadeguate, stereotipate, a luoghi comuni e, infine, al pregiudizio. Sì, perché la ricerca della causa, quando si parla di problemi che ci minacciano, che ci fanno paura (e quando parliamo di droga affiora la paura della parola), si trasforma nella ricerca della colpa: di chi è la colpa? Chi dobbiamo colpire? Chi è l'untore?

Quello che ci possiamo chiedere una volta completata questa discesa agli inferi è che tipo di prevenzione si può fare con questo tipo di strumenti se non una «prevenzione dalla prevenzione». Giunti qui «non fare» è infatti il minore dei mali.

Droga: un surplus di senso

Oggi sappiamo che non ha più molto senso parlare di prevenzione delle droghe, sebbene siano ancora molti a ritenere che un intervento debba essere puntualmente centrato sulla rimozione di un problema specifico. Esiste così una prevenzione riferita all'alcol, una alle droghe, una al tabacco, una ai medicinali e così via.

Se nella nostra società insistiamo più sulla droga, non è perché il problema sia più drammatico o più rappresentato dal punto di vista epidemiologico: è perché lì vi è un surplus di senso. Lì si scontrano le rappresentazioni di una società che preferisce andare a teatro e guardare le tragedie degli altri, piuttosto che osservarsi e capire le proprie. Se così intesa, la prevenzione diventa allora il biglietto che si deve pagare per l'entrata e, soprattutto, per l'uscita. Ma la prevenzione non è questo o,

per lo meno, può anche essere qualcosa d'altro, di completamente diverso. Tener conto di un solo fattore causale è possibile solo con una buona dose di malafede. La scelta della droga avviene dopo che l'individuo ha tentato, ricorrendo alle risorse sue e dell'ambiente, altre possibilità che non hanno dato l'esito sperato. La scelta della droga è un atto di semplificazione compiuto nei confronti di una realtà che diventa sempre più incomprensibile, sempre più ridondante, in cui i messaggi e le attese sono spesso in dissonanza (Festinger, 1967). Oggi viviamo una situazione di continua dissonanza emotiva e cognitiva in cui oltre alla nostra identità dobbiamo vivere con tutte le identità che ci assegnano gli altri. Qui si radica il disagio, la dissonanza: la droga permette il collasso delle diverse identità in un'unica dimensione identitaria: quella del drogato, del tossico. Ciò che appare incomprensibile è che anche la prevenzione e i suoi stili di lavoro abbiano seguito questo atto di semplificazione quando tutto richiederebbe un approccio fondato su un modello multifattoriale dove la droga è solo una delle costellazioni, nemmeno la più «luminosa», dell'universo.

Già Olievenstein (Olievenstein, 1973) aveva avvertito che non è possibile parlare di «tossicodipendente» senza considerare tre elementi che entrano in gioco: le sostanze consumate, l'individuo che consuma e il suo ambiente socioculturale.

Se la droga, come le dipendenze più in generale, è allora un atto di semplificazione, una fuga, un ripiegamento, una rinuncia, bisogna chiedersi perché si giunge a questo tipo di scelta; quali sono gli elementi che entrano in gioco e come è possibile agire.

È quindi indispensabile considerare le situazioni di disagio (latente o percepito) come aventi moltissime origini e rendersi conto che cercare di evitarle/prevenirle significa dare agli individui gli strumenti per riconoscerle, discuterle e farvi fronte. Significa però anche chiedersi perché esistono individui in grado di superare gli eventi critici della vita e altri no. Che strumenti hanno elaborato nella loro vita? Possono essere «insegnati»? Come? Significa chiedersi come funzionano le reti sociali, i sistemi di valori e perché in certe società gli individui trovano risorse nell'ambiente in cui vivono, mentre in altre questo non succede se non in modo parziale e discontinuo. Significa anche chiedersi che cosa rappresentano le droghe in questa società e come mai vi è questo surplus di attenzione, di «dignità» sulla droga. Perché un operatore che si occupa di droga ha una visibilità sociale diversa da chi si occupa di alcolisti?

Si potrà capire allora che l'idea dell'andare a teatro, di poter disporre di scene aperte, ma ben delimitate, diventa un'illusione fuorviante, come del resto diventa illusione colpevole credere nell'esistenza di isole felici.

Disagio e devianza: disagio nella norma e devianza dalla norma

Nella scuola siamo abituati a lavorare sulla norma e, quindi, sulla normalità. Tutti i programmi della scuola e le attese dei docenti sono costruiti sulla normalità, ossia su un bambino che è un'astrazione tipico-ideale di tutti i bambini di quell'età in una data società (Minoggio, 1991). Quando un docente entra in una seconda media, sa che è giusto aspettarsi alcune cose dai membri di quella comunità. Ed è giusto che sia così, purché vi sia una continua circospezione sulle categorie che si utilizzano per descrivere la norma, la regolarità, l'identico al di là della diversità. Ma la realtà resta sempre diversa, molteplice, pluralistica. Quello che spesso succede è che il modello si sostituisca alla realtà e da esplicativo diventi normativo. La mancata corrispondenza al modello viene così intesa come allontanamento dalla norma e quindi come devianza, marginalità, caso.

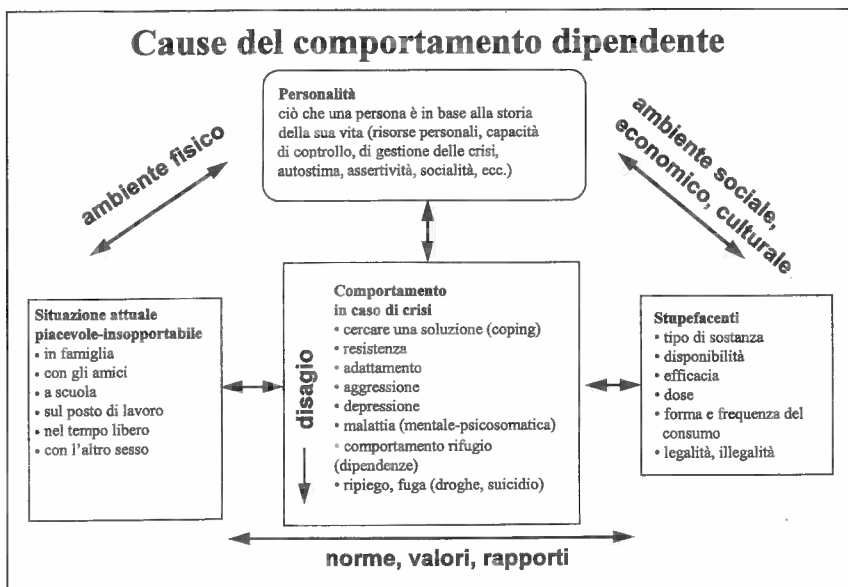
Su questo si potrebbe discutere a lungo e già lo si è fatto: perché abbiamo deciso di privilegiare ciò che meglio corrisponde al modello piuttosto che ciò che se ne discosta? Credo perché dentro alla norma si è più tranquilli che fuori, si corrono meno rischi, la vita è più sicura e prevedibile. Non si tratta, beninteso, di beni trascurabili, benché possano essere il corrispettivo della noia, del grigiore, dell'appiattimento e del conformismo.

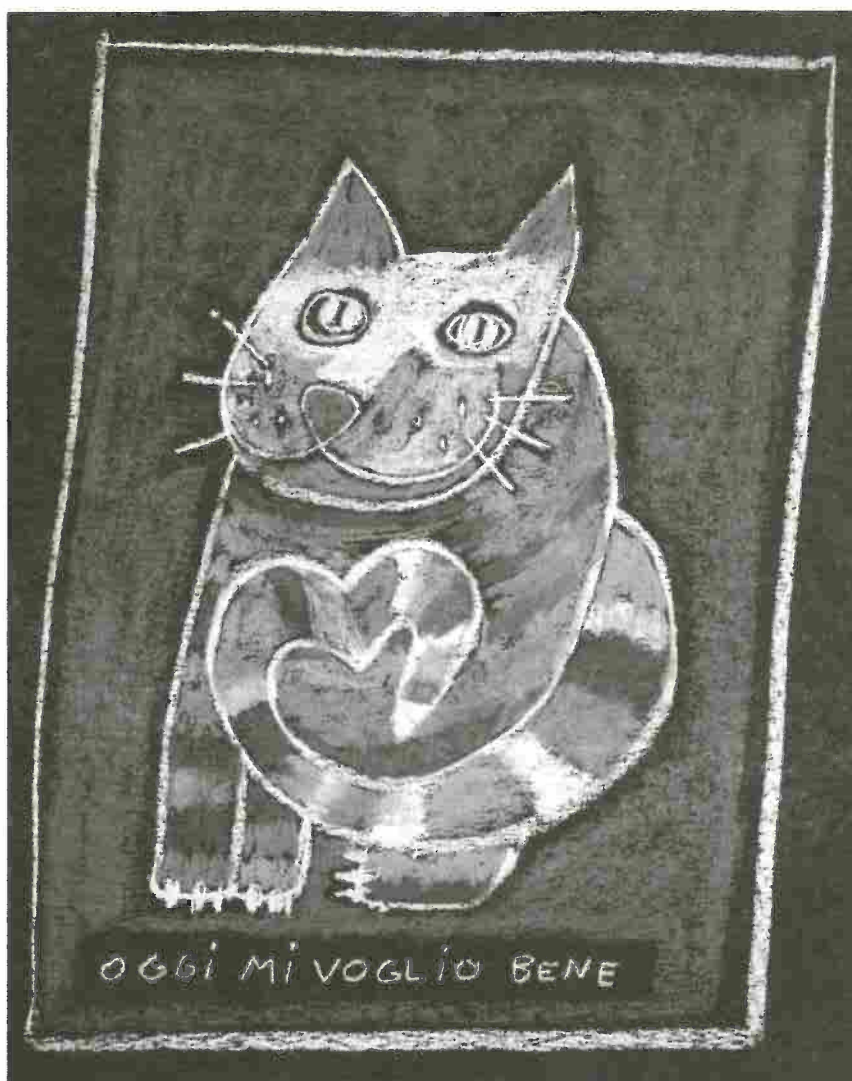
Dissuasione, repressione e informazione

Siccome chi si sottrae al modello finisce per correre dei pericoli, è più esposto a determinate conseguenze che potrebbero mettere in pericolo anche il gruppo, ecco che si ritiene in generale giustificato il ricorso a misure di normalizzazione. La legge è una di queste, assumendo ora il carattere della dissuasione ora quello della repressione.

L'informazione è un altro espediente di normalizzazione poiché tende in genere a produrre consenso, adesione al progetto della società. Volendo semplificare, possiamo dire che, in generale, quando si pensa al concetto di prevenzione si pensa soprattutto ancora a questi due elementi: quello della repressione-dissuasione e quello dell'informazione. L'obiettivo è quello di includere, di assimilare all'interno della norma il diverso, la diversità, ossia di semplificare anco-

(adattamento da VSD/ISPA)





ra una volta il quadro per renderlo meglio controllabile.

Se pensiamo a quanto si è fatto nella scuola per far fronte al disadattamento scolastico, vediamo che buona parte delle strategie vanno proprio nel senso di portare l'individuo il più vicino a quel tipo di comportamento cognitivo che una comunità data ritiene desiderabile per i suoi membri. Ora, questi stili di lavoro nella prevenzione – repressione/dissuasione e informazione – pur essendosi in qualche modo affermati in tempi successivi, continuano a sopravvivere uno accanto all'altro e mantengono una loro legittimità e, per più di un aspetto, garantiscono la nostra incolumità. La repressione e la dissuasione nella circolazione stradale hanno sicuramente una funzione essenziale, sebbene non ci si possa ridurre solo a queste. Oggi si auspica infatti una

maggiore educazione, sensibilizzazione e informazione degli utenti della strada; si parla anche di misure passive come quelle relative alla moderazione del traffico che, di fatto, spostano l'attenzione dall'individuo all'ambiente circostante con l'obiettivo di rendere compatibili i comportamenti degli automobilisti con certi valori: sicurezza, rispetto degli altri, qualità della vita, ecc. Eppure la repressione appare come la tentazione più ricorrente e quella a cui è più difficile opporre argomenti (Testa-Turri, 1995).

Se si vuole capire che cosa è la prevenzione da questo punto di vista, possiamo dire che da una parte è il tentativo di normalizzare, introiettandola, ogni forma di comportamento che possa in qualche modo rappresentare una minaccia per il gruppo, per la collettività sia da un

punto di vista sanitario, sociale, ambientale, ma anche, e forse soprattutto, simbolico. Dall'altra, essa è anche un modo per armonizzare sul piano collettivo interessi individualmente divergenti.

In questi casi, come in altri, l'obiettivo di contenere i fenomeni di allontanamento occasionale (trasgressione) o più duraturo (devianza) da una norma può dirsi raggiungibile con questi mezzi. Se però ci fermiamo qui non riusciamo a capire come mai certe trasgressioni e certe deviazioni rispetto alla norma non possono essere né controllate né gestite in maniera efficace né con la dissuasione-repressione, né con l'informazione. Senza poi dimenticare che il «disagio nella norma», quello vissuto nel silenzio della propria casa, può portare a risposte forse anche più definitive di quello «contro la norma».

Ci dobbiamo allora chiedere se è sempre giustificato occuparsi della prevenzione del disagio. Che cos'è il disagio: è una malattia, una situazione economica precaria, uno stato di infelicità, un'ansia, una preoccupazione, uno status esistenziale? Oppure è semplicemente il modo di darsi della coscienza infelice; il fenomeno della ricerca di senso, del significato delle proprie azioni e del proprio essere? O forse tutte queste cose assieme? Si tratta di vedere se la comparsa di un disagio sia «la conseguenza di una crisi esistenziale in atto o se essa sia il costo di strategie nell'inserimento sociale» (Negri, 1994).

È chiaro che se riteniamo che occorra in qualche modo eliminare ogni forma di potenziale disagio – ritenuto origine di forme di devianza o di dipendenza indesiderabili – finiamo in un vicolo cieco, poiché quello che è qui ritenuto un male di per sé potrebbe rappresentare in realtà il presupposto stesso della creatività sociale, del cambiamento, della ricerca di soluzioni sul piano personale e collettivo. Ritenere che la prevenzione possa portare a una sorta di felicità per tutti e una società perfetta, apatica e atarassica è un'illusione, a meno che non vi sia il tentativo di ricuperare visioni utopistiche dove, all'emarginazione degli infelici, si sostituisca l'emarginazione dell'infelicità.

L'uso della paura

Quando ci troviamo di fronte a qualcosa o qualcuno che sconvolge le norme che condividiamo, la prima reazione è quella di costringere que-

sto qualcosa o qualcuno a rientrarvi con mezzi sia di tipo dissuasivo sia di tipo repressivo: la paura rappresenta per esempio un efficace strumento dissuasivo, mentre la sanzione, la multa, la pena rappresentano un mezzo sia dissuasivo, sia repressivo. La tentazione di generalizzare l'uso della paura è sempre forte anche perché è facilmente accessibile e sembra aver dato buoni frutti con buona parte di noi. Come non utilizzarla quindi anche in altri ambiti come quello del consumo di sostanze illegali?

Qui sorge però la prima difficoltà. Perché la paura è utilizzata solo per ciò che è illegale? Paura dell'arresto, paura di finire nei pasticci, paura di un contagio, paura della morte? L'impasse è determinata dall'approccio «per sostanze» a ciò che è illegale e che giustifica il ricorso a mezzi straordinari, anche di tipo terroristico. Ma in questo modo la prevenzione rimane monca perché si limiterebbe alle sole sostanze illegali, considerato che l'uso della paura sarebbe mai tollerato per il tabacco, per l'alcol, per i medicinali. E sarebbe anche strabica perché dovrebbe utilizzare due strategie, due linguaggi, due verità per prevenire il consumo di sostanze potenzialmente problematiche a dipendenza della loro legalità o illegalità, quando sia il consumo ricreativo sia quello problematico sono comunque il fenomeno della stessa realtà.

Con un'aggravante: per l'adolescente la paura è un sentimento controverso: egli cerca di evitarla, ma nel contempo la ricerca costantemente. La paura è un sentimento che gli serve per affrontare la vita, serve quale difesa; a riconoscere e a superare i propri limiti, indica quando bisogna tirarsi indietro ma ci dice anche quando andare avanti può essere piacevole. L'adolescente impara che con la paura si può giocare, che i limiti non sono al di là del proprio orizzonte, ma vi sono inclusi e l'orizzonte già significa superamento. La paura per l'adolescente significa soprattutto paura dell'altro sesso, paura di non riuscire, paura di non piacere, paura di non essere riconosciuto, paura di non esistere. Da qui il grande interesse per la morte, per il lutto. Il successo del genere horror, fatto oggetto di indagine da parte di alcuni bibliotecari di scuola media¹, sta a dimostrare che immagini macabre di morti, teschi, spettri e pensieri luttuosi interessano gli adolescenti così come la

morte eroica, il rischio estremo inteso come superamento della paura di morire costituiscono l'orizzonte, anche solo immaginario, entro cui si svolgono molte esperienze individuali. L'idea del suicidio ricorre di frequente negli adolescenti (Michaud & Narring, 1994) e costituisce, con gli incidenti, una delle principali cause di morti giovanili (Weiss, 1993).

In uno studio effettuato in Francia (Tursz, 1989) si poneva la correlazione tra suicidi e incidenti, osservando che laddove diminuiva l'indice dei primi aumentava quello dei secondi. Si tratta di vedere se, in un caso o nell'altro, le diagnosi siano più accurate, ma resta comunque il sospetto che molti incidenti non siano altro che suicidi mascherati o comunque giochi di morte: nella descrizione di molti incidenti legati ad attività rischiose si manca spesso di considerare che il principale piacere di queste attività è la ricerca, se pur simbolica, della morte o del suo intorno.

Non ha quindi alcun senso usare per dissuadere messaggi che usano la paura della morte. Si rischierebbe di sortire l'effetto contrario: la morte attira persone interessate alla morte. Dire che la droga uccide significa dare un messaggio ambivalente con effetti boomerang, perché questo rappresenta un modo piacevole di parlare di droga e gli adolescenti sanno che la droga può essere una faccenda «terribilmente piacevole».

Fattori di rischio e «victim blaming»

La nostra voglia di trovare le cause ci fa spesso, parlare di fattori di rischio di gruppi a rischio. Quando parliamo di fattore di rischio pensiamo a uno o, più spesso, a più elementi di natura biologica, ambientale (ambiente fisico, socioculturale, economico) e comportamentale associati a una predisposizione più marcata verso una malattia o un incidente. Un gruppo di persone che condivide uno o più di questi fattori è un gruppo a rischio. Ora vi sono due limiti di un approccio centrato esclusivamente sui fattori di rischio: da una parte si concentra l'intervento su uno di questi fattori (per esempio il consumo di tabacco, di alcol o anche di cannabis) isolandolo dal contesto socioculturale in cui vive l'individuo, dalla sua storia, ecc. Quello che succede è che per questione di comodità si preferisce scegliere tra i fattori di rischio quelli in-

dotti dai comportamenti, ossia quelli più o meno liberamente scelti dall'individuo, trascurandone altri per i quali potrebbe essere coinvolta l'intera società: inquinamento, rumore, disoccupazione, disagio scolastico, ecc.

Vi è poi un secondo limite che finisce per porre anche problemi di ordine etico: un approccio centrato essenzialmente sui comportamenti individuali porta a una eccessiva responsabilizzazione, e forse anche a una colpevolizzazione dell'individuo (*victim blaming*) (Anderson, 1984). Si propone qui la metafora del teatro, della scena e degli spettatori innocenti che stanno al di qua, allo scuro, in una platea che è già proscenio.

Prevenzione come informazione

L'informazione è una componente essenziale della prevenzione. Per poter scegliere occorre disporre di tutti gli elementi che possono permettermi di scegliere quello che per me in quel momento è più desiderabile. Quando si cercano soluzioni preventive a un problema, si ritiene che tutto si riduca a una carenza di elementi di valutazione che porta l'individuo a scelte inconsapevoli. In fondo, ancora troppo spesso si ritiene da parte di politici e di addetti ai lavori che tutto il problema della droga sia un problema di informazione. L'informazione, si dice, manca, oppure, se c'è, non è trasmessa in maniera efficace.

Ma non sempre l'informazione funziona nel senso delle intenzioni della prevenzione. Mi limito a un solo esempio. Sappiamo da tempo che esiste un problema con i solventi. Vi sono ragazzi che inalano i vapori delle colle, dei correttori, dei pennarelli. In alcuni paesi vi sono stati delle morti dovute al fatto che, per amplificare l'effetto del solvente, lo si inalava incappucciati in un sacchetto di plastica. Informare i ragazzi della pericolosità di questi prodotti è un'informazione che molto probabilmente produce più effetti negativi che positivi. La stampa, con le sue esigenze di informare dando tutti i dettagli, ha innescato spesso processi di imitazione in altri giovani. Mostrare immagini di tossicodipendenti o, peggio ancora, invitarne uno in classe per parlare della propria esperienza può rivelarsi una scelta molto pericolosa poiché la comunicazione avviene a molti livelli: parlando di un'esperienza in termini molto negativi si possono trasmettere messaggi di positività. In

occasione della presentazione di un opuscolo sull'anoressia² Fabiola De Clercq, autrice di numerose pubblicazioni sull'argomento, diceva come le informazioni dietologiche venissero usate dal soggetto anoressico per perdere ulteriore peso, ossia per rendere più efficiente il perseguimento del proprio «progetto».

Eppure la convinzione che il consumo di sostanze pericolose, l'adozione di comportamenti violenti, l'anoressia, il suicidio siano una questione di ignoranza e che i problemi di ignoranza possano colmarsi solo attraverso l'informazione è dura a morire ed ha radicamenti remoti. È il vecchio convincimento socratico che l'uomo fa il male perché non conosce il bene, ma già San Paolo, molto pragmaticamente, aveva dovuto riconoscere che pur conoscendo e approvando il bene, gli uomini continuano a seguire il male. E non è già questo un insanabile conflitto per chi non ce la fa a percorrere le strade dell'eccellenza o della santità?

Se solo si avesse il tempo di parlare di droghe con i giovani in un contesto aperto in cui ognuno potesse esplicitare tutto il proprio sapere, da parte degli adulti, dei docenti e dei genitori ci si accorgerebbe che in fatto di droga i giovani ne sanno spesso molto più di loro. Se non ne parlano è perché, in qualche modo, sapere è già una colpa; l'interesse è già pericoloso.

Qui bisogna essere chiari: dare informazioni significa essere informati correttamente su tutti gli aspetti relativi alle proprietà di determinate sostanze e ai problemi che potrebbero derivare dal loro consumo. I ragazzi sanno che quando parliamo di droga lo facciamo spesso perché ne abbiamo paura; comunichiamo la nostra paura; la nostra informazione avviene alla luce di rappresentazioni che sono profondamente diverse dalle loro.

Le droghe ci fanno paura, ma la nostra paura finisce per interessare chi ci sta davanti. L'informazione ci deve es-

sere, ma essa deve in primo luogo essere rivolta ad adulti, docenti, genitori, animatori giovanili, giornalisti, ecc. Uno studio condotto su un campione di duemila genitori (ISPA 1994) ha mostrato come i genitori che si reputano ben informati sul tema della droga siano anche quelli che ne hanno meno paura. Ora questa maggiore tranquillità, che non significa superficialità o banalizzazione, porta anche a un atteggiamento diverso e più disposto al dialogo. E sappiamo che spesso il disagio è il sintomo dell'incapacità di comunicare, di ascoltare e di capire.

Verso un nuovo paradigma: un approccio ecologico al disagio

I problemi complessi si risolvono con strumenti complessi. Spesso siamo nella condizione di chi vuole riparare il computer usando pinza e cacciavite visto che c'è già riuscito con la macchina per lavare, con il ferro da stiro, ecc. Certo, pinza e cacciavite possono servire per risolvere determinati problemi o, per lo meno, per togliere i rivestimenti, per aggiustare la spina se il problema è lì, ma poi ci si rende conto che oltre un certo livello non si può più andare: ci vogliono altri attrezzi. Nel campo della promozione della salute siamo un po' nella medesima situazione. La salute non è più soltanto una questione sanitaria, come del resto non è più solo una questione di comportamenti e di abitudini che si traducono in fattori di rischio.

Sempre più spesso l'attenzione viene posta sulla qualità dell'ambiente fisico e, soprattutto, su quello sociale, economico e culturale (Evans, Barer & Marmor, 1994). In particolare il segreto della longevità in buona salute di un individuo andrebbe ricercato nei mezzi e nelle strategie che utilizza per affrontare e gestire gli eventi della vita (*life events*) e le situazioni di crisi. Ora, ancora una volta, questi mezzi sono associati al sentimento di autostima e alle capacità di controllo (*locus of control*); si tratta di risorse che variano direttamente in funzione dello statuto socio-economico e delle capacità di affrontare situazioni di crisi (Renaud & Bouchard 1995).

In pratica, abbiamo una realtà sociale che diventa sempre più complessa e purtroppo spesso vogliamo farvi fronte con strumenti che andavano bene per altre realtà molto più trasparenti e più lineari, i cui valori di riferimento erano chiari e in cui tut-



te le istituzioni perseguivano obiettivi affini.

In questa situazione di inadeguatezza le identità individuali, anche quelle più forti, rischiano di distruggersi, di perdersi, di essere allontanate poiché non comprensibili né assimilabili: dopo aver armeggiato a lungo con il cacciavite e con la pinza si butta il computer perché irrimediabilmente rotto.

Siamo disposti a riconoscere che la nostra è una società complessa, che non è facile viverci, che siamo sollecitati da più parti da una serie interminabile di stimoli di ogni tipo; una società che chiede molto ai suoi membri in termini di efficienza, di prestazione, di rapidità. Ed è una società che comincia a chiedere molto anche ai suoi membri più giovani attraverso l'organizzazione scolastica che tiene sempre più conto di livelli da raggiungere, utilizzando anche in questo caso i dettami economici del miglior rapporto costo-benefici. Ora, anche da un punto di vista utilitaristico, occorrerebbe valutare se l'efficienza a tutti i costi non comporti a sua volta spreco di utilità collettiva. Come educatori non possiamo sapere se chi oggi si perde per strada, perché momentaneamente incapace di risolvere un'equazione o di coniugare una lunga lista di verbi francesi o tedeschi, non sarebbe stato in grado, domani, di risolvere problemi di gran lunga più utili per l'intera società.

In mezzo a questo sistema di attese incrociate sta l'individuo con la sua storia, le sue caratteristiche, le sue capacità, le sue risorse. Di fronte a situazioni di crisi, a problemi, a conflitti l'individuo cerca di farvi fronte utilizzando le risorse di cui dispone, le capacità di resistere e di trasformare elementi critici in nuovi stimoli.

Pensarsi in crisi

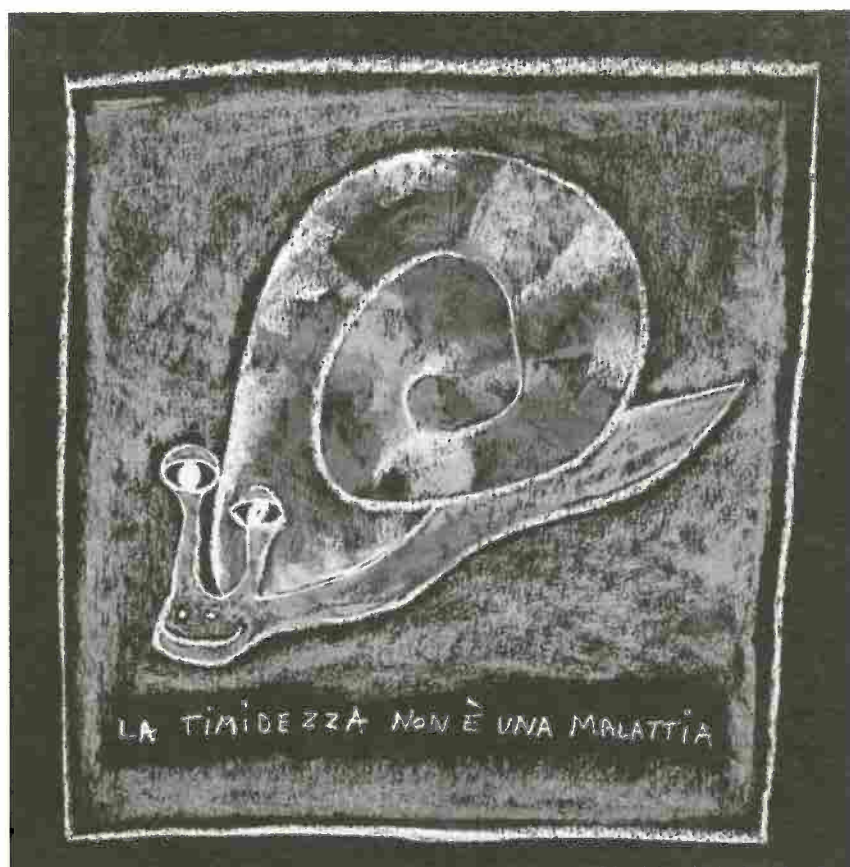
Si sente parlare dell'adolescenza come di «età critica», di crisi adolescenziale. Al di là del poco rispetto che talvolta si cela dietro queste definizioni, le ritengo corrette purché si dia un giusto significato al concetto di crisi. Prenderei quello etimologico intendendo per «krisis» il bivio, il momento della scelta e del giudizio. L'adolescenza è l'età delle scelte. Si è a un bivio, e si deve scegliere: si deve scegliere come cambiare, chi diventare e si ha una grandissima paura di farlo poiché se ne avverte l'irreversibilità. Parlando dell'adolescenza Erickson diceva che si tratta

di una condizione nella quale si esaspera il conflitto tra scelta e identità (Erickson, 1950): se per l'adulto la crisi di identità è soprattutto legata all'angoscia di perdere ciò che si è stati e che si è, per l'adolescente l'elemento di sofferenza è collegato all'approfondirsi del divario tra il non sapere chi si è e la paura di perdere ciò che si potrà essere.

Il problema nasce quando in questa situazione di crisi mancano in parte o anche completamente le risorse per gestire le pressioni, le tensioni, i conflitti che ne derivano; quando i sentimenti di autostima e di autoefficacia sono talmente mortificati da portare a un rifiuto completo della sfida, alla

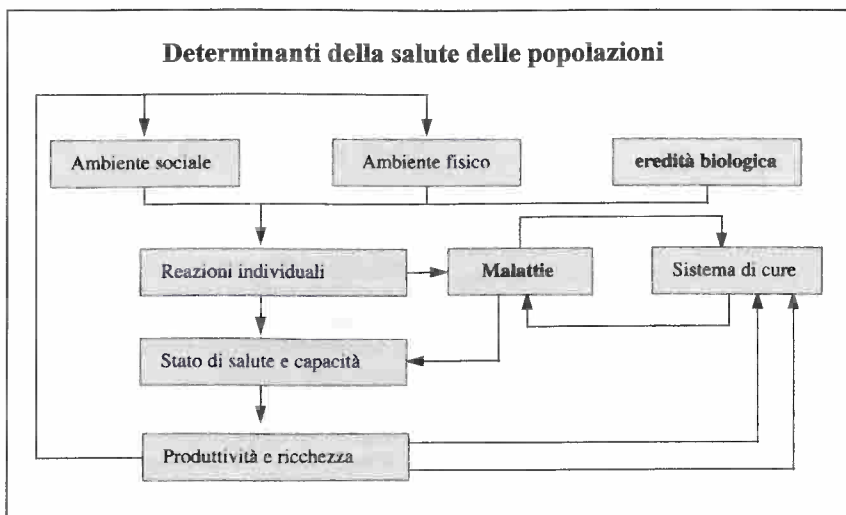
sintomatico vedere come la presenza di ragazzi provenienti da culture diverse dalla nostra sia ancora vissuta come un problema piuttosto che come una risorsa. Siamo abituati a pensare a noi nei momenti felici, nei momenti in cui gli altri ci valorizzano, ma è importante anche imparare a pensarci in situazioni di crisi. Che cosa potremmo fare? Di quali risorse possiamo contare? Su chi potremmo fare affidamento?

Capita ancora di sentire discorsi che danno come acquisita la separazione tra momento cognitivo e momento affettivo, come se la scuola avesse portato a compimento il progetto razionalista di separare la testa dal cor-



fuga attraverso soluzioni che al momento sembrano le uniche possibili. Si dice che oggi un individuo deve prepararsi a cambiare lavoro più volte nella sua vita. Probabilmente dovrà essere disposto a trasferimenti in altri paesi che lo porranno a contatto con altre culture e altri modi di pensare e di sentire. È legittimo chiedersi che cosa facciamo per fare in modo che si acquisiscano gli strumenti per affrontare questi eventi cruciali. È

po. Qualche anno fa una pubblicazione pedagogica aveva destato grande interesse e discussione poiché proponeva di andare «a scuola con il corpo»: già perché per troppo tempo il corpo è stato lasciato fuori dalla scuola e la sensazione è che lo sia ancora. Molte delle attenzioni che si danno al corpo, alla salute sono ancora basate su approcci cognitivi, ossia razionali e/o comportamentali. L'affettività resta un elemento da scopri-



Evans et al.

re all'interno dei processi educativi. Una prova in classe andata male, una battuta infelice del tipo «tu sei un cavallo sul quale non scommetterei mai» producono, in misura diversa, sentimenti di svalutazione, una sofferenza, un mancato riconoscimento nei confronti del quale taluno può anche non essere in grado di reagire in maniera efficace.

Più o meno tutti abbiamo qualche volta provato questi sentimenti: a scuola o anche dopo. Abbiamo imparato a gestirli e uscirne. Il problema sono quei ragazzi che escono dalla scuola senza aver provato altri sentimenti che questi, quindi con un senso di inadeguatezza del proprio essere, con una bassa considerazione del proprio valore. Quello che è tragico per questi ragazzi e queste ragazze è il fatto che non hanno potuto vivere all'interno della scuola almeno un'esperienza significativa nella quale potessero ricostruire il senso del loro essere qui e il piacere di esserci. In una vita che perde di valore la morte e le sue metafore (droga, rischio, violenza, ideologie aberranti) diventano l'unica via percorribile in grado di dare senso all'esistenza.

Una ricerca di pochi anni fa ha mostrato in maniera abbastanza eloquente come per tutte le sostanze il consumo delle persone che hanno abbandonato anzitempo la formazione scolastica sia significativamente superiore a quello delle persone che hanno completato un ciclo di studi. Al di là di alcune riserve di tipo metodologico possiamo dire che restare a scuola e completare la propria formazione professionale è sicuramente

un fattore di protezione da promuovere. È meglio star dentro la scuola che uscirne anzitempo. Ciò significa anche fare in modo che stare dentro la scuola sia comunque un'esperienza degna di essere vissuta, dove possono essere trovate risposte al proprio bisogno di significati, di autocertificazione, di assertività e, perché no?, di cittadinanza.

Il ruolo della scuola

La domanda che sorge a questo punto è se la scuola deve fare questo e, in caso affermativo, se è in grado di farlo. Credo che non esistano dubbi sul compito assegnato alla scuola anche in questo ambito. «Salute è educazione»: esiste una correlazione tra il livello di educazione/formazione e lo stato di salute di una popolazione (Kickbusch, 1997; Baierlé, 1997), sebbene oggi la tendenza sia sempre più quella di istruire che di educare, di trasmettere conoscenze a dei cervelli piuttosto che trasmettere competenze a delle persone.

Ci si nasconde dietro i programmi che sono densi, si invoca l'ordinanza federale di maturità che impone un sacco di cose. Il tempo c'è per fare qualcosa. Non si tratta di fare una lezione settimanale di prevenzione. Così il tempo non lo si trova. Si tratta di inserire la prevenzione, o meglio la promozione della salute, all'interno dei rapporti quotidiani tra le persone: tra docenti, tra allievi, tra docenti e allievi, si tratta di stare meglio assieme. La domanda che spesso mi capita di rivolgere ai docenti che intendono fare qualcosa nel campo della prevenzione è se vanno a scuola conten-

ti la mattina e che clima trovano quando arrivano in aula docenti. Il clima di collaborazione (o meno) tra direzione e docenti sembra influire positivamente (o meno) anche sul rapporto con gli allievi e le loro capacità di apprendere (Doudin, 1997). La salute, lo star bene, l'agio è una funzione dell'ambiente e delle relazioni che l'individuo scambia con esso. Il disagio nasce dall'inceppamento di queste relazioni, dalle frizioni che diventano attriti e poi rotture. E si diffonde. È opportuno iniziare a chiedersi le ragioni dell'elevato tasso di *burn out* presso i docenti. Ma quello che preoccupa dal punto di vista «ambientale» non è tanto quello che succede dopo la crisi, ma quello che succede nei mesi che la precedono in termini di comunicazione e interazione ambientale. Quindi, quando si vuole «far qualcosa» per promuovere la salute bisogna essere in chiaro che non si fa qualcosa per gli altri ma si fa qualcosa anche per se stessi. Promuovere la salute, in modo particolare quella mentale, significa agire sulle competenze psicosociali di tutti gli individui che appartengono a una determinata comunità.

In un documento elaborato dall'Organizzazione mondiale della sanità all'indomani della pubblicazione della Carta di Ottawa, si definiscono come competenze psicosociali le capacità di una persona di rispondere efficacemente alle esigenze e alle prove della vita quotidiana (WHO-OMS, 1993). In quanto tali esse svolgono un ruolo essenziale nella promozione della salute nel suo senso più largo in termini di benessere fisico, mentale e sociale. Ora, se si considera che sempre più spesso la salute dipende in misura maggiore dai comportamenti, dalle attitudini, dalla capacità di reagire di un individuo di fronte a un evento negativo, si capisce come la promozione della salute non possa non puntare sul rafforzamento di queste competenze e come la scuola non possa starsene a guardare poiché questa dinamica tocca sì gli allievi, ma non risparmia nemmeno i docenti.

Pur prendendo questa indicazione con una certa prudenza, mette conto di discuterne e vedere per esempio in che modo la scuola aiuta a risolvere i problemi e a prendere delle decisioni. Promuove la creatività e il senso critico? Gli individui (allievi e docenti) comunicano in maniera efficace? Come si valorizza l'assertività indi-

viduale, la collaborazione, la solidarietà? Che cosa si fa per imparare a gestire le proprie emozioni, la rabbia, le frustrazioni?

Si potrebbe discuterne a lungo senza mai arrivare da nessuna parte poiché ognuno ha la sua idea di creatività e di solidarietà; ognuno pensa di aver elaborato sue strategie per gestire lo stress, in molti casi anche efficaci. Già, ma perché non ne parliamo, perché non chiediamo ai ragazzi di spiegare che misure hanno preso per far fronte a un determinato avvenimento, per esempio una prova in classe andata male? Come hanno risolto un conflitto con un compagno, come sono riusciti a convincere i propri genitori che quel gruppo di amici non era una minaccia, come si può risolvere un problema di giustizia in classe, come discutere tra di loro, come difendere le loro posizioni e il loro punto di vista? Ci potremmo chiedere se, come docenti, valorizziamo la posizione di chi la pensa diversamente, di chi si profila, di chi non parla di hockey il giorno dopo il derby e vedere quali sono i suoi interessi. Si permette ai ragazzi di parlare di quello che li interessa?

La scuola offre oggi moltissimi momenti per migliorare la qualità di vita al proprio interno. La possibilità data agli istituti di avviare progetti in cui tutti siano coinvolti è sicuramente un unicum per il conseguimento di obiettivi di promozione della salute, purché riaccendano la voglia di fare scuola e non siano vissuti ancora una

volta come un ulteriore carico burocraticamente imposto dall'alto o come un'altra occasione per consumare attività più o meno alla moda.

Agire a più livelli

Ci possiamo chiedere se tutto ciò sia possibile. Come dice un proverbio americano, «If there is a will, there is a way». Si va là dove si vuole andare. Appendere un cartello in classe contro la droga o il tabacco può apparire molto più facile, ma sono sicuro che non si vada lontano se non affrontiamo alla radice i motivi per cui una persona fa determinate scelte. Certo, così facendo entriamo nel cuore del nostro modo di funzionare di individui e di società. Ma per questo la promozione della salute finisce anche per essere un progetto politico di trasformazione della società nel senso di aggiungervi qualità ogni volta che è possibile. Già, ma a questo punto bisognerebbe definire la qualità. Tutti abbiamo apprezzato la differenza che c'è tra un «non vali niente» e un «puoi farcela»; tra poter giocare in strada o in un bosco e dover stare in un recinto; tra un sorriso e un volto accagnato. La qualità è questa differenza.

Andrea Gianinazzi

Riferimenti bibliografici:

Anderson R. (1984), *Health Promotion: An Overview*, European Monographs in Health Education Research: n. 6.

Baierlé J.-L. (1997), *Santé scolaire: Pour une nouvelle politique de la santé à l'école*, *Soz. Präventivmed.*; 42: 332-341.

Doudin P.-A. (1997), *Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence*, *Rivista SSP*; 15: 8-17.

Erikson E. H. (1950), *Childhood and Society*, New York: W.W. Norton.

Evans R.G., Barer M.L. et Marmor T.R., editors (1994), *Why are Some People Healthy and Others Not? The determinants of Health of Populations*, Berlin: Aldine de Gruyter.

Festinger L. (1965), *Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford: Stanford University Press.

ISPA (1994), *Les parents entre angoisse et confiance*, Lausanne: SFA-ISPA

Kickbusch I. (1997), *Think Health: What Makes The Difference?*, *Health Promotion International*; 12: 265-272.

Michaud P.A., Narring F. (1994), *Studio nazionale sulla salute e gli stili di vita dei giovani tra i 15 e i 20 anni*, Lausanne: TUMSP.

Minoggio W. (1991), *Le rappresentazioni sociali del disadattamento scolastico*, Bellinzona: Documento USR.

Negri N. (1994), *Rete dei disagi e processi causali*, *Epid Prev*; 18: 146-150.

Olievenstein C. (1993), *Ecrits sur la toxicomanie*, Paris: Editions universitaires.

Renaud M., Bouchard L. (1996), *Pour un nouveau paradigme de la santé*, *Education et santé*; 106: 2-7.

Testa-Turri S. (1995), *Des écoles tentées par la répression*, *Interdépendences*; 19: 16-17

Tursz A. (1989), *Le risque accidentel chez les adolescents des pays développés: mortalité, morbidité*, *Neuropsychiatrie de l'enfance*; 37: 265-73.

Weiss W. (1993), *La santé en Suisse*, Lausanne: Payot.

WHO-OMS (1993), *Life Skills Education in Schools*, Genève.

Note:

¹⁾ «Perché ti piace? Perché mi fa paura!» *Gli adolescenti e il consumo di produzioni dell'orrore*. La persona di contatto è Theo Mossi, bibliotecario presso la Scuola media di Giubiasco.

²⁾ Si tratta dell'opuscolo informativo per i genitori e per i docenti «Digiunare nell'opulenza», edito da Pro Juventute in collaborazione con la Sezione sanitaria del DOS e di Radix. Tra le opere della De Clercq mi limito a segnalare: «*Tutto il pane del mondo*», Milano: Bompiani 1996 (Sansoni 1990).

Promozione della salute e del benessere

...con la persona

Promozione di abilità cognitive affettive e sociali. Rafforzamento della stima di sé, della capacità di fare e comunicare (autonomia, rafforzamento dell'io, solidarietà, disponibilità ad aiutare, capacità di ascoltare, ecc.), educazione all'affettività, all'assertività, alla socialità.

Rinforzo delle competenze specifiche che consentono all'individuo di meglio resistere alle pressioni del gruppo, capacità di affrontare e gestire i conflitti (cognitivi, sociali, affettivi, ecc.).

Informazione e sensibilizzazione sull'uso di sostanze che possono portare a dipendenza (droghe legali e illegali).

...nella società

Miglioramento generale della qualità della vita (nel mondo del lavoro, nell'ambiente nel quale si vive), miglioramento del clima sociale, della tolleranza. Azione sui determinanti della salute (ambiente sociale e fisico, comportamenti a rischio).

Riduzione dei fattori che possono portare a una situazione di disagio in modo particolare nella scuola e sul posto di lavoro.

Legislazione sulle sostanze suscettibili di portare a dipendenza.

L'affaticamento professionale degli insegnanti*

Per parecchio tempo (le cose cominciano a cambiare un po'), le associazioni professionali, i sindacati degli insegnanti e, dietro di loro, la maggior parte dei docenti presi individualmente, hanno evocato, per spiegare l'affaticamento professionale, dei fattori puramente quantitativi: numero degli allievi nella classe, numero delle ore di lavoro, tensione nervosa legata al comportamento sempre più difficile degli allievi di oggi, mancanza di tempo per occuparsi più individualmente del singolo allievo, ecc.

La semplice osservazione mostra che questi fattori hanno un'influenza solo su alcuni insegnanti e non su tutti e che, a condizioni apparentemente uguali, certi ne escono molto meglio di altri. Di fatto, le condizioni non sono mai le stesse per tutti.

D'altra parte, coloro che hanno avuto l'occasione, in qualità di psicoterapeuti, di occuparsi di insegnanti depressi ed esauriti a livello nervoso hanno potuto constatare che, nella maggior parte dei casi, l'elemento quantitativo gioca un ruolo secondario. In compenso, tutti presentano un calo importante dell'autostima, una seria messa in discussione della propria immagine.

Si sa l'importanza che riveste l'autostima nello sviluppo del bambino, dell'adolescente e nella vita adulta dell'essere umano. Fluttuante, costantemente minacciata dall'interno e dall'esterno, ipersensibile a qualsiasi circostanza, l'autostima, per essere mantenuta, richiede continuo dosaggio (né troppo, né troppo poco), adeguamento, riparazione, compensazione, ecc. Questa gestione è propria dell'adulto; ed è nel momento in cui questa gestione viene meno, quando l'autostima non può più essere mantenuta a un livello adeguato, che sorgono depressione, affaticamento, «cedimento». Questa diminuzione della propria stima e questa difficoltà a gestirla sono quasi sempre accompagnate da un conflitto interno che, latente fino a quel momento, «esplode» bruscamente e diventa insormontabile. La persona è combattuta fra due tendenze opposte, inconciliabili e tiranniche. Questo conflitto interno continua ad aumentare e finisce per far cedere.

Tale visione del problema in termini di autostima non è priva d'interesse; l'esperienza mostra che ha pure un valore pratico quanto al sostegno da accordare all'insegnante in difficoltà. Tuttavia, rimane da capire quali sono i fattori che possono intaccare l'autostima o perturbare la sua gestione e come essi operano.

Sembra si possano distinguere tre gruppi di fattori scatenanti.

Innanzitutto dei fattori interni, strettamente individuali. È la persona che, per ragioni lontane, spesso oscure, ha sempre avuto un'autostima fragile, insicura, costantemente minacciata e generalmente mal gestita. È chiaro che questa persona è da considerare come ad alto rischio; quando questa fragilità di base incontra uno o più dei fattori di affaticamento (vedi sotto), il cedimento è vicino.

In seguito, bisogna considerare i fattori inerenti alla vita umana e ai suoi rischi: l'adolescenza, a volte indebitamente prolungata o ritardata, un matrimonio deludente, la nascita dei figli, la loro partenza da casa più tardi, le rotture sentimentali, la menopausa o l'andropausa, certi lutti, le difficoltà nell'educazione dei propri figli, ecc. Sicuramente, ciò che conta più dell'avvenimento in sé è il modo in cui

è vissuto, come vi si reagisce. Il divorzio in sé è meno nocivo del disonore di essere un(a) divorziato(a), le difficoltà con i propri figli sono meno gravi quando si accetta di parlarne che quando si tace. Nell'opinione pubblica in generale, ma come pure presso gli insegnanti stessi, si ha tendenza a negare l'impatto che questi fattori possono avere sull'attività professionale del docente, sul suo atteggiamento in classe, sulla relazione con i propri allievi, sul mantenere la disciplina, sulla comunicazione con i colleghi. Si mantiene volentieri il mito dell'insegnante immutabile, di umore sempre uguale, senza stati d'animo, mai scosso dagli avvenimenti della vita privata. Ciò che contribuisce a deprimere colui che non si sente all'altezza di tali qualità.

Infine, e sono probabilmente i fattori che dovrebbero interessare maggiormente gli insegnanti e le rispettive associazioni professionali, vi sono quelli propri alla scuola, alla sua organizzazione, al suo funzionamento, alle modalità di assunzione degli insegnanti, agli elementi determinanti la loro scelta professionale e alle modalità di formazione. Tra i fattori che possono intaccare maggiormente l'autostima o contribuire al suo deficit, citiamo: la sicurezza dell'impiego (dall'espressione «essere sicuro di mantenere il mio impiego mi permette di sviluppare al massimo le mie qualità professionali» si passa in fretta a «perché mi licenzino, dovrei fare



qualche cosa di molto grave, potrei rimanere mediocre per parecchio tempo senza che nessuno se ne accorga, quindi se mi tengono non è perché sono apprezzato o perché sono competente»; il fatto, spesso oggetto di battute, che l'insegnante è qualcuno che non ha mai lasciato i banchi di scuola, passando dallo statuto di alunno a quello di docente, come se questa immersione totale garantisse spigliatezza e competenza (di fatto, è dopo alcuni anni di pratica, spesso soddisfacenti, che la domanda comincia a porsi crudelmente: «Se lasciassi questo mestiere, quale valore personale conserverei? Sarei capace di arrangiarmi altrove, di farmi assumere, di essere apprezzato?»); la solitudine dell'insegnante, le sue difficoltà di comunicazione con i colleghi, con i genitori dei suoi allievi, con altri adulti in generale (difficoltà di comunicazione, tendenza ad agire solo nel segreto della propria classe, aspetti che hanno giocato un ruolo nella scelta della professione e che, passata una certa età, si rivolgono contro l'interessato e non contribuiscono a dargli una migliore immagine di se stesso); la routine, fatale per definizione, che sotto la sua apparenza di economia fa perdere il piacere per la creatività, per l'innovazione, per la formazione continua (dal punto di vista dell'autostima bisogna deplorare coloro che riutilizzano instancabilmente le stesse lezioni o che premono per ottenere ogni anno la stessa classe; pensando di facilitarli il compito, essi lavorano contro se stessi). Bisognerebbe ancora parlare della mania delle scadenze (la paura di perdere del tempo, quando, nella maggior parte dei casi, è proprio accettando di perderne che si finisce per guadagnarne), dell'ossessione del programma, della paura del giudizio degli altri colleghi, della perdita del piacere per il rischio (sul piano metodologico, in particolare, non si osa più tastare, provare, sperimentare, sbagliarsi eventualmente): in tutti questi casi si tratta di comportamenti paradossali poiché, seppure destinati all'inizio a salvaguardare l'autostima dell'insegnante, conducono a lungo termine a intaccarla seriamente.

L'interrogativo che sorge immanicabilmente è quello relativo alle misure da prendere per prevenire l'affaticamento professionale.

Prima di citarne alcune (le proposte sono state numerose nel corso degli ultimi anni), pur sapendo che meriterebbero un approfondimento maggio-

re, non è inutile ricordare che, probabilmente nel mondo intero, la scuola si è sempre distinta per il suo funzionamento a circolo chiuso, per la sua intolleranza rispetto a ogni intervento esterno, per la sua tendenza ad autoriprodursi, per la sua convinzione di detenere la verità pedagogica. Così facendo, è chiaro che la scuola difende la sua autostima... istituzionale. Il problema, così per il singolo individuo come pure per l'istituzione, è che a lungo termine simili misure di difesa ottengono un fine contrario, finiscono per impoverire ciò che dovevano arricchire e si chiudono sempre con una perdita di libertà creatrice.

Una prima misura preventiva per l'autorità scolastica potrebbe dunque consistere nel cercare di rinunciare a questa posizione di onnipotenza; ciò non farebbe che ripercuotersi favorevolmente sull'insieme del corpo insegnante, sul suo sentimento di appartenenza a una scuola sufficientemente fiduciosa in se stessa (e nello stesso corpo insegnante) per aprirsi maggiormente all'esterno.

Quanto al resto, tutte le misure che si dovrebbero prendere per mantenere e sviluppare positivamente l'autostima dell'insegnante provengono più da una visione della scuola che da giustificazioni puramente tecniche. Esse dovrebbero situarsi a livello di assunzione (aprire maggiormente a candidati con altri percorsi formativi o che hanno già imparato e praticato un'altra professione), di formazione (la scoperta del «come fare» attraverso lo sviluppo di un certo piacere per la ricerca, la sperimentazione, i tentativi, la gestione delle ipotesi, il relativizzare le teorie apprese; approfittando dell'esperienza già accumulata attraverso uno o più anni di lavoro di gruppo, aiutando gli insegnanti a elaborare questo vissuto particolare e acquisire così una solida esperienza della dinamica dei piccoli gruppi, del lavoro in équipe, della relazione con altri adulti e soprattutto aiutandoli ad accettare la messa in discussione senza esserne completamente turbati); di formazione continua (considerandola non solo come un inventario di corsi e seminari facoltativi, ma anche come un'esigenza periodicamente ripetuta di partecipare a un progetto di gruppo, di scuola, di condurre la ricerca nella propria classe su un tema scelto, di confidare ai colleghi il prodotto di una riflessione personale). Nello stesso senso sarebbe utile sviluppare, o addirittura rendere obbligatorio in diversi

momenti della carriera, il fatto di andare a «vedere altrove», di dover provare ad adattarsi a circostanze completamente diverse da quelle dell'insegnamento. Più l'insegnante sarà disadattato, più dovrà fare uno sforzo inusuale per adattarsi e più benefica sarà la misura.

Tutte queste misure, e molte altre ancora, hanno lo scopo di permettere all'insegnante di prendere un certo distacco rispetto alla pratica di tutti i giorni e soprattutto rispetto a se stesso in questa pratica; in altri termini, decentrarsi. È questo decentramento, che si vorrebbe periodico, che permette di evitare lo stress, il sentimento di chiusura in una pratica rapidamente vissuta come «a senso unico», impedendo qualsiasi iniziativa personale, innovazione, sbocco, tutte cose che sono alla base della perdita dell'autostima. L'esperienza mostra – bisogna menzionarlo subito – che appena si cerca di sviluppare misure di questo genere si rischia di scontrarsi con forti resistenze provenienti dall'insegnante stesso che ha perso l'abitudine di pensare con la sua testa, di cercare di reinventare la sua pratica e che non ha più investito sufficientemente nel suo mestiere per mirare sistematicamente a una più grande economia!

La supervisione... parliamone! È chiaro che è una delle misure che per eccellenza permettono di condurre alla decentralizzazione auspicabile. Personalmente ho praticato molto la supervisione, sia nei panni di chi viene «supervisionato» sia in quelli di supervisore, con psicoterapeuti o con insegnanti, individualmente o in gruppo e... ci credo molto. Ma l'esperienza acquisita mi dà – lo temo – una visione troppo personale e forse troppo idealista per essere applicabile. Sono stato supervisore in tre situazioni caratteristiche.

Con psicoterapeuti principianti, per i quali la supervisione è un completamento della formazione o fa parte della formazione continua indispensabile in questa professione e ai quali si evitano certi scogli degli inizi: nessun problema!

Con insegnanti che hanno incontrato serie difficoltà, che sembrano legate a certi aspetti della loro personalità e simultaneamente alla loro visione della professione, ho praticato qualcosa di misto, al tempo stesso psicoterapia e supervisione. Si potrebbe anche chiamarla «psicoterapia breve incentrata sull'adattamento professionale» o «incentrata sui rapporti tra la profes-

sione e la personalità». Per chiarire la confusione di questi rapporti, penso che la mia formazione di psicoterapeuta sia stata indispensabile soprattutto per raggiungere abbastanza rapidamente risultati che permettessero all'interessato di «tirare avanti». Molte di queste persone avrebbero potuto intraprendere una psicoterapia classica: tutte sono state viste individualmente. Notiamo che in questa situazione siamo già a livello di prevenzione secondaria. Nessun problema nemmeno in questo caso.

Con gruppi di insegnanti che non hanno incontrato difficoltà particolari (o che non le riconoscono come tali) ma desiderosi di discutere o di approfondire alcuni aspetti della loro pratica, di meglio capire il comportamento e le difficoltà di certi allievi, addirittura di certi genitori, desiderosi anche di arrivare a una maggiore coesione in seno al loro gruppo quanto alla visione del lavoro. Qui ancora, per quanto riguarda il tipo di informazione da comunicare, nessun problema per lo psicologo.

Al contrario, riguardo alla forma, bisogna costatare che questo tipo di supervisione introduce di nuovo una gerarchia tra coloro che dovrebbero sapere e coloro che vorrebbero procurarsi questo sapere, ricollocando gli insegnanti in una delle due sole posizioni che conoscono, quella dell'insegnante e quella dell'alunno. Lo psicologo (o qualsiasi altra persona considerata come specialista) è sollecitato come un esperto. Quando si conosce la riluttanza della scuola e degli insegnanti nell'integrare un apporto esterno, anche se è stato sollecitato, ci si può interrogare sull'efficacia reale di questo tipo di incontri. Un progetto dell'Università di Ginevra che vuole formare degli insegnanti come supervisori per i loro colleghi si urta contro la stessa critica: ogni volta che si introduce nuovamente una gerarchia, si pone l'insegnante in una dipendenza nefasta per l'autostima e si arrischia nello stesso tempo di mobilitare delle resistenze a volte considerabili che gli impediranno di trarre vantaggio da questo apporto. L'ideale sarebbe, ci sembra, di favorire presso gli insegnanti la creazione di piccoli gruppi di supervisione tra colleghi associati, senza gerarchia dunque, dove si instauri una sufficiente fiducia per potersi esprimere liberamente. È probabile che perlomeno all'inizio la ricchezza degli scambi e dei contenuti ne risentirà un po', ma andrà a profitto di

un aumento dell'autonomia e di un'autovalutazione più favorevole delle risorse di ognuno, soprattutto quando queste ultime sono messe in comune.

Gaston Goumaz

Bibliografia:

Christophe DEJOURS, *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, coll. l'histoire immédiate, 1998;

Gaston GOUMAZ, *Enseignant, Enseigné, une estime réciproque*, Perly-Genève, Edition des Sables, 1991;

Hanes HILLMAN, Michael VENTURA, *Malgré un siècle de psychothérapie, le mon-*

de va de plus en plus mal, Londres, Ulmus Editions, 1998, pp. 1-53;

Gilbert KÜNZI, Jean-Charles RIEL, *Manager la santé dans l'entreprise*, Genève, Editions Carrefour prévention, 1998, pp. 53-60;

«Des enseignants suffisamment solides», in: *Cahiers pédagogiques*, mars-avril 1996;

«Burn out», in: *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, juin 1998.

* *Il testo originale è stato pubblicato sulla rivista «Réseau d'écoles en santé» con il titolo «L'épuisement professionnel des enseignants». La traduzione è di Luana Tozzini.*

I corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino

È ormai ampiamente risaputo che la situazione linguistica ticinese si è notevolmente diversificata negli ultimi decenni e questa realtà si riflette anche nella scuola in cui c'è un'alta concentrazione di immigrati della seconda generazione con competenze bilingui e non di rado plurilingui. Se dunque non stupisce più nessuno la presenza inconfutabile di questa sorta di Babele linguistica, comunque mitigata nel caso del Canton Ticino dalla presenza della lingua italiana che è nel contempo solida lingua veicolare e di integrazione, non tutti sono invece a conoscenza della presenza dei corsi di lingua e cultura d'origine, organizzati sul territorio già a partire dagli inizi degli anni '90.

Per fare luce su questa realtà, ampiamente consolidatasi nel Cantone, è nata l'idea di questa ricerca destinata in modo particolare agli operatori scolastici e a tutte le persone più o meno direttamente impegnate con i giovani di origine straniera e con le loro comunità. Lo studio persegue il duplice scopo di mostrare, da una parte, l'organizzazione e il funzionamento dei corsi di lingua e cultura d'origine, dall'altra, di soffermarsi su alcune considerazioni in merito alla tutela e alla promozione delle lingue minoritarie extranazionali in Europa (in modo particolare in Svizzera) e all'importanza del mantenimento della lingua e della cultura d'origine, secondo le ricerche

più recenti in ambito scientifico.

Lo scopo è, in definitiva, oltre al desiderio di soddisfare in modo esaustivo gli interrogativi dell'opinione pubblica in merito ai corsi di lingua e cultura d'origine, di avviare una riflessione attenta sull'importanza di questi corsi al fine di mantenere e sviluppare le competenze bi/plurilingui, premesse fondamentali per la crescita armoniosa della realtà psichica, sociale, culturale e linguistica dei giovani, figli di emigrati.

1. Le scuole complementari che organizzano corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino

Le scuole di insegnamento complementare o supplementare con corsi di lingua e cultura d'origine cominciano ad essere sperimentate in Svizzera a partire dagli anni '90. Le definizioni di complementare e supplementare indicano che queste scuole non hanno come scopo di sostituirsi a quelle locali, ma hanno l'intento di offrire ai giovani di origine straniera una formazione ulteriore nella lingua e nella cultura d'origine e si pongono pertanto a fianco delle scuole autoctone, proponendo corsi facoltativi.

In un primo tempo queste scuole nascono su iniziativa di alcuni genitori coadiuvati da docenti di lingua e cultura d'origine, in seguito, per quasi tutte le scuole indagate, intervengono anche i Ministeri della cultura dei paesi d'origine sia sul piano finanziario che

su quello pertinente alla gestione e ai contenuti di sapere.

Nell'anno scolastico 1998/99 le scuole complementari che impartiscono lezioni di lingua e cultura d'origine sul territorio sono otto: portoghese (del Portogallo), portoghese (del Brasile), spagnolo, macedone, albanese, serbo, croato, sloveno. Il numero di allievi per corso di lingua e cultura d'origine ed il totale degli allievi sono riportati nella tabella seguente:

Corso di lingua e cultura d'origine	N° allievi partecipanti
croato	178
portoghese	120
serbo	92
macedone	62
albanese	57
sloveno	7
portoghese brasiliano	3
Tot.	519

Come si può constatare i corsi più frequentati concernono le lingue croata, portoghese e serba. Una partecipazione più scarsa sembra invece riguardare i quattro gruppi restanti e ciò sembra riconducibile a diversi fattori, tra i quali ci sono, non da ultimo, anche il grado di integrazione e il profilo socio-culturale dei genitori.

I gruppi linguistici che organizzano corsi di lingua e cultura d'origine si concentrano principalmente nelle località a più alta densità demografica del Cantone. È interessante osservare che spicca al primo posto Bellinzona con una forte concentrazione di croati e portoghesi, gruppi linguistici in ogni caso ben rappresentati anche nel Sottoceneri. Gli albanesi si concentrano invece prevalentemente a Lugano e nel Luganese, mentre i macedoni sono particolarmente presenti a Locarno. Bellinzona e Lugano sono in definitiva le città con il maggior numero di allievi e gruppi linguistici diversi che hanno avviato corsi di lingua e cultura d'origine.

Da un'analisi interna dei corsi si può osservare che non ci troviamo di fronte a sperimentazioni occasionali, bensì a unità didattiche ben articolate che seguono specifici programmi ufficiali emanati dai Ministeri dell'educazione. I programmi definiscono inoltre gli itinerari curriculari, gli obiettivi, i materiali didattici ed i contenuti previsti per i giovani destinatari all'estero, a dipendenza delle diverse fasce d'età.

Le classi sono formate da un minimo di dieci allievi fino ad un massimo di ventiquattro e i ragazzi vengono suddivisi in gruppi di lavoro organizzati nel modo seguente: il primo gruppo comprende bambini dalla I alla IV classe (I-IV elementare)¹, il secondo bambini dalla IV alla VI classe (IV elementare-I media) e il terzo ragazzi dalla VII alla IX classe (II-IV media). I bambini vengono inseriti all'interno dei gruppi prendendo in esame soprattutto la classe d'inserimento nella scuola autoctona e l'età; i docenti cercano di formare, nel limite del possibile, classi composte da uno o al massimo due gruppi, ma è in ogni caso evidente che la programmazione didattica, con bambini di età diverse, è una sfida considerevole.

Gli insegnanti di lingua e cultura d'origine devono essere abilitati all'insegnamento nelle scuole dell'obbligo, ma abbiamo in più casi constatato la presenza di docenti che hanno conseguito titoli accademici. I loro contratti di lavoro sono di regola annuali e generalmente si prevedono quattro anni di insegnamento all'estero prima del rimpatrio o dell'arrivo di nuovi docenti.

Le materie insegnate sono: lingua e letteratura del paese d'origine, cultura, storia e geografia locali, tradizioni culturali e popolari, attività libere (musica, teatro, lavoro manuale e canto). Queste discipline dovrebbero sia contribuire a completare la formazione scolastica del giovane sia favorire lo sviluppo della sua identità multiculturale. Il perfezionamento delle competenze linguistico-comunicative nella lingua d'origine ha infine lo scopo di incoraggiarne l'uso in famiglia e nel proprio contesto.

È interessante sapere che gli allievi che frequentano queste scuole possono richiedere certificati di frequenza intermedi e ottenere, al termine degli otto o nove anni previsti, un attestato finale che permette loro, in caso di rientro in patria, di proseguire nel percorso scolastico. Alcuni paesi, inoltre, garantiscono delle agevolazioni per l'iscrizione alle università.

2. L'importanza dei corsi di lingua e cultura d'origine per i giovani plurilingui

Le motivazioni che spingono le famiglie ad iscrivere i figli ai corsi sono principalmente due.

La prima è di tipo strumentale ed è legata al progetto di rientro in patria e di conseguenza all'aspettativa che i figli

possano integrarsi (o reintegrarsi) senza grosse difficoltà nel sistema scolastico del paese d'origine.

La seconda motivazione riguarda la maggior parte degli immigrati ed è di tipo strettamente affettivo: i genitori desiderano che i figli non perdano le competenze acquisite nella lingua d'origine e che mantengano vivo il senso delle tradizioni e della cultura del paese di provenienza. Questa aspettativa non è condizionata da progetti di ritorno ed è interessante osservare che riguarda numerose famiglie con figli nati in Ticino che sono bilingui con la lingua italiana. In questi casi, ci troviamo di fronte ad una volontà di recupero della lingua e della cultura d'origine che, secondo i docenti di L1², non sembra in alcun modo comportare degli scompensi per i ragazzi né a livello personale (disagi intimi, conflitti tra più lingue e culture), né a livello scolastico. Al contrario, molti giovani bilingui, incoraggiati anche dai genitori a frequentare i corsi di lingua e cultura d'origine, sono motivati verso lo studio e ottengono un buon rendimento scolastico generale (vedi interviste alle docenti di serbo e croato); si può dunque ritenere che questi allievi traggano grandi vantaggi dalla frequenza del corso di L1 a livello intellettuale, culturale e linguistico. Per contro, la riluttanza dei genitori di iscrivere i figli ai corsi può dipendere da diversi fattori.

Uno di questi è che i corsi sono fuori dall'orario scolastico normale e i genitori che lavorano non possono di conseguenza accompagnare i figli alle sedi in cui si tengono le lezioni. Secondariamente, i corsi al mercoledì pomeriggio o al sabato mattina rappresentano per i giovani un sovraccarico di ore di studio; questo aspetto, che può incidere sulla loro motivazione verso la frequenza, rappresenta anche uno dei motivi principali che spinge i genitori a non iscrivere i figli ai corsi oppure a farlo solo per un breve periodo (uno o due anni al massimo). Un altro motivo che condiziona il comportamento dei genitori verso i corsi è l'atteggiamento di alcuni docenti delle scuole autoctone. Essi, infatti, sembrano ritenere che la frequenza del corso di lingua e cultura d'origine possa costituire un fattore di disturbo più che di arricchimento nei confronti dei contenuti di sapere (in modo particolare linguistici) trasmessi dalla scuola autoctona.

Da consigli di questo tipo trapela che

ci sono ancora docenti scarsamente sensibilizzati verso l'importanza del mantenimento della lingua d'origine; questi ultimi, oltre al pericolo di veicolare una connotazione negativa sulla lingua d'origine (o che viene interpretata come tale dai genitori e dai figli), sembrano ritenere che l'esposizione alla lingua italiana, all'interno della famiglia con i genitori, sia una proposta efficace per i giovani che presentano difficoltà scolastiche.

Forse alcuni insegnanti non si rendono conto che sovente i genitori immigrati non hanno delle ottime competenze nella lingua italiana (una buona competenza comunicativa non implica necessariamente una buona competenza linguistica!) e che le conseguenze delle nuove abitudini linguistiche all'interno della famiglia con i genitori possono comportare per i figli conflitti sul piano psicologico³ oltre che un depauperamento linguistico (privazione dell'esposizione alla lingua d'origine), più che un arricchimento nella lingua del paese ospite. Tutte queste situazioni sommate potrebbero interfe-

rire e condizionare ulteriormente il rendimento scolastico dei giovani.

A dire il vero, la scuola autoctona e gli operatori scolastici possono fare molto per incentivare i giovani a frequentare il corso di lingua e cultura d'origine. Prima di ogni altra cosa, è però necessario allontanare i pregiudizi e comprendere che il bambino non può che trarre vantaggi dalla sua condizione di bilingue, a patto che essa venga socialmente accettata e incoraggiata nella sua evoluzione.

Crediamo che, oltre alla questione dell'integrazione dei corsi nell'orario scolastico, la scuola autoctona dovrebbe seriamente prendere in considerazione il grande potenziale che possono rappresentare i corsi di lingua e cultura d'origine.

Se si creano le premesse per la collaborazione con i docenti di L1, pensiamo che l'istituzione scolastica e al suo interno tutti gli insegnanti (di materia, di italiano per allogliotti e del sostegno pedagogico) possano trarne utilità. Inoltre, mediante il dialogo ed il confronto, i docenti di L1 e quelli autocto-

ni possono trovare insieme soluzioni costruttive a problemi che li coinvolgono entrambi con i giovani migranti (questioni legate alla didattica, all'approccio con i ragazzi e le famiglie, ecc.).

Da parte loro, i docenti di L1 desiderano migliorare i rapporti con i docenti autoctoni, avere scambi sulla didattica e sui metodi d'insegnamento delle varie materie nonché sugli allievi in comune.

Ricordiamo che in altri cantoni svizzeri le collaborazioni tra docenti autoctoni e di L1 non sono una novità. Diverse scuole, che integrano il corso di L1 nell'orario ufficiale, hanno una commissione pedagogica in cui si trovano rappresentanti sia della scuola autoctona, sia di quella complementare. Le scuole autoctone devono essere al corrente dei programmi del corso di L1, mentre i docenti di L1 sono invitati a partecipare alle riunioni della scuola con tutti gli altri insegnanti. Nel caso di giovani di origine straniera, con specifiche difficoltà scolastiche, tutti sono chiamati a discuterne insieme, al fine di studiare interventi comuni e mirati nei singoli casi.

Per una soluzione del genere, che rientra nella prospettiva dell'educazione interculturale, è chiaro che sia la scuola autoctona che quella complementare sono chiamate a collaborare e a mettere in gioco, senza diffidenza, le competenze e le potenzialità reciproche. Forse varrebbe la pena di considerare i corsi di lingua e cultura d'origine non come corpi estranei ai sistemi scolastico e sociale, ma all'interno di essi, come risorsa.

Emese Gulàcsi Mazzucchelli

Note:

¹⁾ In realtà si sconsiglia la frequenza del corso in I elementare per non sovraccaricare il bambino già confrontato con i nuovi contenuti di sapere della scuola autoctona.

²⁾ Lingua d'origine.

³⁾ In particolare l'adozione di nuove abitudini linguistiche può forse fomentare un sentimento di rifiuto o di vergogna nei confronti della lingua d'origine.

Informazione:

Chi desidera ottenere una copia integrale della ricerca di Emese Gulàcsi Mazzucchelli, dal titolo *I corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino*, è pregato di rivolgersi alla segreteria dell'Ufficio dell'insegnamento medio presso il Dipartimento dell'Istruzione e della Cultura.



«Il castello incantato»

Per la seconda volta il Teatro dei Fauni organizza dal 12 luglio al 31 agosto 2000, presso il cortile del Castello Visconteo di Locarno, una rassegna internazionale di teatro musicale con figure e ombre.

Gli spettacoli si svolgeranno il mercoledì e il giovedì alle ore 21.00 secondo il seguente programma: «Ramayana» (Compagnia Gong, Ginevra, 12 luglio), «L'uccello del Paradiso» (Teatro dei Fauni, Locarno, 13 luglio), «Solo» (Walter Brogini, Italia, 19 luglio), «Bastien und Bastienne» (Puppentheater Kaspari, Germania, 20 luglio), «La capra, leggenda ticinese» (Teatro dei Fauni, 26 luglio), «Gulliver» (Valeri Ponarin, Russia, 27 luglio), «L'uccello del Paradiso» (Teatro dei Fauni, 16 agosto), «Als Schlemihl nach Warschau ging» (Färbetrieb, Speicher, 17 agosto), «La capra, leggenda ticinese» (Teatro dei Fauni, 23 agosto), «Pulcinella e la cassa magica» (Compagnia degli Sbuffi, Italia, 24 agosto), «Il principe Ranocchio» (Compagnia Roggero & Rizzi, Italia, 30 agosto), «Valige di luce» (Koffertheater, Basilea, e Teatro dei Fauni, 31 agosto).

La rassegna prevede inoltre due corsi destinati l'uno agli adulti e l'altro ai ragazzi, che avranno luogo presso le Scuole di Piazza Castello a Locarno:

«Animare» (improvvisazione con figure per adulti, organizzato dall'Associazione svizzera per il teatro di marionette: il 19 luglio alle ore 13.00 e il 21 luglio alle ore 16.00); «Costruzione e animazione di marionette a fili» (per ragazzi, dal 28 agosto al 1 settembre).

Per ulteriori informazioni, si invita a rivolgersi al Teatro dei Fauni, Muro della Rossa 26, 6600 Locarno, telefax 091/751.11.51, e-mail: fauni@bluewin.ch, Internet: www.magnet.ch/Teatro_Fauni.

«Una sceneggiatura e cinque poesie» di Angelo Gregorio

A due anni di distanza dalla morte di Angelo Gregorio (1942-1998), la Sezione della Svizzera Italiana del «Gruppo di Olten, Scrittrici e Scrittori svizzeri» ha voluto pubblicare un Quaderno commemorativo dedicato al proprio presidente scomparso.

Il Quaderno propone alcuni scritti inediti dello scrittore, già professore al Liceo di Lugano 1: la sceneggiatura «L'allievo scomparso» e cinque testi poetici («Vivere», «Cicco, padre mio», «A chi siede sui banchi dell'accusa», «Vive nella voragine», «Dall'A alla Z»). Il Quaderno «Una sceneggiatura e cinque poesie» (Edizioni Casagrande, pp. 64) è in vendita nelle librerie al costo di fr. 16.—.

Scuola e nuove tecnologie

(Continuazione da pag. 2)

l'accesso alle nuove informazioni diffuse via Internet, spetta pure alla scuola di rendere attenti i giovani sui pregi, sui difetti e sui limiti che si possono incontrare navigando nella rete.

Rinomati conferenzieri e numerosi responsabili di atelier hanno illustrato durante il convegno quanto d'interessante le nostre scuole hanno già saputo realizzare in questo campo. L'incontro è stato sicuramente un importante momento formativo per i numerosi quadri scolastici e per i docenti convenuti. La qualità delle relazioni e l'intensa partecipazione ai lavori consentiranno agli operatori scolastici di assumere pienamente le sfide di un fenomeno e di uno sviluppo tecnologico che non finisce di stupire, nel bene e nel male.

Fra le numerose suggestioni espresse dai conferenzieri due meritano di essere qui riproposte. Anche nell'epoca di Internet il ruolo del docente rimane fondamentale: a lui spetta il compito di aiutare gli allievi a trasformare l'informazione in conoscenza.

Quando far capo alle nuove tecnologie? Quando è necessario e utile, ma per far questo occorre conoscerne le possibilità. La riflessione deve continuare.

La valigia del turismo: nuova versione per le scuole professionali

Con il sostegno della Divisione della formazione professionale e di Ticino Turismo, la Scuola superiore alberghiera e del turismo ha realizzato una nuova versione de «La valigia del turismo»: dopo le versioni messe a punto negli anni 1998 e 1999 e destinate alle scuole elementari e alle scuole medie, la nuova versione si rivolge specificatamente alle scuole professionali. «La valigia del turismo», che consiste in una raccolta di materiale di sensibilizzazione sul tema del turismo, è stata ideata allo scopo di sensibilizzare i giovani sull'importanza del turismo sia in quanto attività economica sia in riferimento alla realtà socioculturale del Ticino.

Per informazioni, si prega di rivolgersi alla signora Michela Fiscalini, Scuola superiore alberghiera e del turismo, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona, tel. 091/821.60.24, e-mail: michela.fiscalini@icec.ti-edu.ch.

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mirko Guzzi
Giorgio Merzaghi
Renato Vago
Francesco Vanetta

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona
telefono 091 814 34 55
fax 091 814 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Salvioni arti grafiche
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale fr. 20.—
fascicolo singolo fr. 3.—

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