

SCUOLA STICINESE

Quali lingue insegnare nelle scuole?

L'editoriale riassume i punti centrali della discussione in atto a livello cantonale e federale nell'ambito della politica delle lingue, con particolare riferimento alla posizione che dovrà essere accordata alle lingue nazionali rispetto alla lingua inglese nell'insegnamento scolastico.

Compiti e funzioni dello psicomotricista all'interno del Servizio di sostegno pedagogico, di Wilma Crivelli

Vengono presentate le diverse fasi dell'attività dello psicomotricista, dalla presa a carico degli allievi segnalati, all'intervento psicomotorio che si prefigge di favorire nel soggetto un adattamento concreto al mondo reale, all'elaborazione di un progetto pedagogico mirato.

Il prefirocino d'integrazione nel Canton Ticino: un'esperienza costruttiva, di Gianni Moresi

Relazione tenuta nell'ambito della giornata nazionale organizzata dalla Commissione federale degli stranieri

sul tema «Promozione dell'integrazione».

Allievi superdotati: problema, patologia o moda?, di Edo Dozio

In questo contributo vengono proposti degli approfondimenti sul fenomeno degli allievi superdotati. L'accento è messo sulle attenzioni diverse che la pedagogia ha riservato al tema dagli anni Sessanta ai nostri giorni, sulle definizioni riferite al concetto di «bambino superdotato», sulle problematiche complesse che emergono nello studio di questo tipo di casistica.

La meningite da meningococco, dell'Ufficio del medico cantonale

Indicazioni mediche per una maggior conoscenza di una malattia che, causata da un batterio, colpisce soprattutto la prima infanzia.

«Andar per musei»: rivista periodica sull'attività museale, di Luciano Americani

Presentazione di una pubblicazione edita dal Centro didattico cantonale che si prefigge di far conoscere ai ra-

gazzi delle nostre scuole il linguaggio dell'arte e di conseguenza il senso estetico di opere d'arte, di tradizioni culturali, di memorie storiche.

Il lancio del Portfolio europeo delle lingue nell'Anno europeo delle lingue 2001, di Christoph Flügel

Che cos'è il Portfolio europeo delle lingue? A cosa esso serve e in cosa consiste esattamente? Oltre a rispondere a queste domande, la nostra rivista pubblica l'intera Dichiarazione che è stata sottoscritta dalla CDPE e da numerose associazioni padronali e sindacali.

Recensioni:

– Angelo Airoidi: «La Svizzera, storia di un successo?», di G. KREIS

– «Storia dei Grigioni», a cura di F. ISEPPI

– «Il Santo. Assassinio in cattedrale», di C. F. MEYER

– Marco Tonacini-Tami: «I depressi e i loro familiari», di B. LUBAN-PLOZZA, R. OSTERWALDER, T. CARLEVARO

Comunicati, informazioni e cronaca

Ex voto raffigurante imbarcazione presso Capolago, dedicato alla Madonna del Latte, nella Chiesa dei SS. Vitale e Agata, Rovio – Autore ignoto, del 1651 (Ufficio dei musei etnografici, Bellinzona)



Quali lingue insegnare nelle scuole?

Sul piano svizzero, e anche in Ticino, è in atto il dibattito sull'insegnamento delle lingue nelle scuole e sullo spazio da riconoscere alle lingue nazionali e all'inglese. La discussione riguarda sia le modalità e i tempi dell'insegnamento (dunque il come e il quando) sia l'ordine di introduzione delle lingue (prima una lingua nazionale oppure l'inglese?). La discussione coinvolge le autorità cantonali, confrontate con la forte richiesta di insegnamento della lingua inglese, la Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), che è divisa al suo interno, e pure le autorità federali, confrontate con l'iniziativa Berberat, dibattuta e approvata a Lugano dal Consiglio nazionale che propone di dare la precedenza all'insegnamento di una seconda lingua nazionale.

Anche nel nostro Cantone se ne discute. Alcuni atti parlamentari sono stati presentati. A questo proposito il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha istituito in data 2 novembre 2000 un Gruppo di lavoro incaricato di proporre, nel contesto dell'offerta complessiva dell'insegnamento delle lingue, alcune ipotesi di anticipazione dell'inglese obbligatorio a partire dalla I o II o III media.

Il Gruppo di lavoro, che consegnerà il proprio rapporto entro fine giugno 2001, fa pure riferimento ad un Gruppo esterno comprendente esponenti del settore economico, accademico, della formazione professionale, della comunicazione e dei genitori. Un primo incontro svoltosi in febbraio è stato particolarmente fruttuoso per ridefinire una politica dell'insegnamento delle lingue che comprenda due specifici ambiti d'intervento: l'insegnamento lungo tutta la scolarità e le iniziative di apprendimento parascolastiche ed extrascolastiche (soggiorni linguistici, corsi per adulti, formazione in altri ambiti linguistici, ecc.)

Com'è noto nelle nostre scuole dell'obbligo l'insegnamento delle lingue è così stabilito: francese obbligatorio a partire dalla III elementare, tedesco obbligatorio a partire dalla II

media, inglese opzionale in IV media (è scelto dal 50% degli allievi).

Nei licei gli allievi possono scegliere in I due o tre lingue seconde fra il francese, il tedesco, l'inglese, lo spagnolo, il latino e il greco. L'inglese in II liceo è scelto dal 91% degli studenti, il tedesco dall'82%, il francese dal 43%.

Alla scuola cantonale di commercio nei primi due anni sono obbligatori il francese, il tedesco e l'inglese; negli ultimi due anni l'obbligo riguarda solo l'inglese e il tedesco. È pure offerto un insegnamento bilingue (italiano-francese) nel secondo biennio. Infine nel settore delle scuole professionali (settore commerciale a tempo pieno e curricula che portano alle maturità professionali) agli studenti è offerto l'insegnamento obbligatorio dell'inglese e del tedesco, mentre il francese è facoltativo. Nelle scuole degli apprendisti di commercio il tedesco è obbligatorio, mentre l'inglese pur essendo opzionale è ampiamente scelto.

Anche nelle offerte dei Corsi per adulti la lingua inglese è largamente presente. Nell'anno scolastico 2000/2001 sono in programma 110 corsi d'inglese con 1800 partecipanti e 38 corsi di tedesco con 530 partecipanti. Non vi è stata per contro nessuna richiesta per l'organizzazione di corsi di francese.

In conclusione si può evidenziare come l'offerta della lingua inglese prende avvio nella scuola media e si consolida nelle scuole postobbligatorie e nella formazione degli adulti. Da segnalare pure il sostegno del Cantone ad iniziative individuali per soggiorni estivi o successivi ad una formazione postobbligatoria per migliorare l'apprendimento della lingua inglese o delle altre lingue nazionali. Aiuti finanziari sono stati concessi nel 2000 a 44 giovani per corsi estivi dopo la scuola media e a 327 giovani per corsi linguistici successivi alla conclusione della scolarità postobbligatoria. L'onere per il Cantone è stato di ca. 2,1 mio. di fr. annui. Il Canton Ticino, come già sostenuto dal direttore del Dipartimento dell'istruzione e della cultura, dà la preferenza all'insegnamento iniziale di una seconda lingua nazionale e, successivamente, all'insegnamento di una terza lingua nazionale e dell'inglese.

Particolare riguardo deve però essere rivolto all'insegnamento della lingua italiana sia nelle nostre scuole che in quelle degli altri cantoni. È importante riaffermare questo aspetto poiché nel dibattito in corso l'insegnamento della lingua materna è praticamente ignorato quando invece è risaputo che una buona padronanza nella prima lingua è una premessa all'acquisizione positiva delle altre lingue. Fra i numerosi temi da approfondire il Gruppo di lavoro si è concentrato inizialmente sui seguenti quesiti.

Quale deve essere la seconda lingua nazionale insegnata?

Ribadita la volontà di insegnare come seconda lingua una lingua nazionale, per noi probabilmente il



Compiti e funzioni dello psicomotricista all'interno del Servizio di sostegno pedagogico

Premessa

Nello sviluppo del bambino è ormai riconosciuta la stretta relazione tra corpo e mente. Nella prima infanzia è difficile scindere tra attività motorie e mentali. Anche in seguito, quando l'attività mentale può basarsi sulle capacità simboliche e rappresentative, l'importanza del corpo rimane determinante. Il corpo è la sede delle sensazioni, delle percezioni e delle azioni che stanno alla base di ogni esperienza che verrà poi mentalizzata.

Per questa ragione, è sicuramente opportuno che in un servizio che interviene sulle difficoltà di adattamento scolastico sia presente la figura dello psicomotricista. Il suo intervento assume particolare significato nell'età prescolastica, quando la componente motoria e quella psichica sono saldamente unite nell'agire globale del bambino. Ma la componente psicomotoria è presente anche nei processi di costruzione delle conoscenze scolastiche e negli apprendimenti. L'intervento nella prima infanzia spesso assume un'utile funzione di prevenzione: con brevi interventi ed appropriate indicazioni si possono produrre importanti miglioramenti.

La segnalazione

Di solito sono i docenti della scuola dell'infanzia o della scuola elementare che ci segnalano gli allievi che destano preoccupazione. Alcune volte le segnalazioni arrivano anche direttamente dai genitori preoccupati o su consiglio di qualche pediatra, oppure possono venire da altri membri dell'équipe (capogruppo, docenti di sostegno, logopedisti).

Occorre quindi in un primo momento ascoltare, capire qual è il problema dal punto di vista del docente, dal punto di vista del genitore.

I motivi della segnalazione sono molto diversi:

- Ci sono delle difficoltà che si manifestano a livello della personalità (timidezza, apatia, «bambini sulla luna», aggressività), difficoltà che non hanno una causa neurologica o organica, ma che sono legate all'affettività.

- Ci sono delle difficoltà che si manifestano a livello corporeo (maldestrezza, disprassie, iperattività, problemi della regolazione del tono muscolare, della lateralità), che s'inseriscono in un contesto organico, che evocano un ritardo di maturazione o un problema neurologico. A livello scolastico queste difficoltà possono avere delle ripercussioni, ad esempio, nella scrittura.
- Ci sono delle difficoltà che si manifestano a livello dell'organizzazione e dell'orientamento spaziotemporale.

Questi stati di malessere, quest'incapacità ad organizzare i movimenti, i gesti, le posture, devono essere accolti senza giudizio di valore. Nella maggior parte dei casi i disturbi evidenziati significano altra cosa che il semplice déficit localizzato di una funzione. È quindi illusorio credere che una tecnica appropriata di tipo strumentale, focalizzata sulle difficoltà del bambino con lo scopo di ridurre il disturbo, porti alla soluzione.

Lo scopo essenziale della psicomotricità diventa, a questo punto, la realizzazione del bambino in quanto persona, come già J. De Ajuriaguerra precisava affermando che non si tratta di guarire una maldestrezza, ma di aiutare l'individuo a costruire una personalità che gli permetta di manifestarsi e di esprimersi.

L'intervento psicomotorio

Secondo la necessità, lo psicomotricista modula la sua attitudine in maniera educativa, nel senso di indurre nel soggetto un adattamento concreto al mondo reale, in maniera terapeutica quando si tratta di sbloccare dei problemi relazionali e di armonizzare l'attitudine psicomotoria.

Il nostro strumento di lavoro è il corpo messo in relazione con sé stesso, con gli altri, con lo spazio, il tempo e con gli oggetti che sono polivalenti e neutri (panchine, tessuti, corde, cerchi...). Ciò è veramente efficace se lo psicomotricista è attivo nell'interazione e inserisce gli oggetti in un'at-

mosfera di gioco che può essere simbolico o d'immaginazione, di esercizio, di costruzione, di regole.

Questi giochi diventano sempre più precisi e favoriscono l'arricchimento dell'immagine mentale e delle rappresentazioni nel bambino favorendo così le sue conoscenze e le sue possibilità di utilizzare il corpo. Il lavoro attraverso l'immagine del corpo comprende anche l'equilibrio, il rilassamento, la coscienza dell'asse corporeo, il tono muscolare, la coordinazione.

Il progetto pedagogico

Dopo aver raccolto il maggior numero d'informazioni riguardo alle manifestazioni motorie del bambino, si procede ad un'osservazione nel suo ambito scolastico.

Lo psicomotricista contribuisce a completare la conoscenza del bambino in una situazione di gioco corporeo e tramite il bilancio psicomotorio. È importante farsi un'idea globale del soggetto, sia in relazione a sé stesso, al proprio corpo, sia in relazione agli altri e all'ambiente.

La valutazione psicomotoria avviene sempre in presenza di un genitore e a volte anche con la presenza del docente o di un altro membro dell'équipe. A questo punto è necessario mettere in comune le preoccupazioni cercando tutti assieme di elaborare un progetto d'intervento, fissando gli obiettivi per il bambino, per il docente e per i genitori.

Obiettivi per il bambino

Al bambino viene offerta l'occasione di sperimentare dei movimenti, delle sensazioni nuove e positive utilizzando il suo corpo attraverso sollecitazioni che gli permettono di esplorare, manipolare gli oggetti, modificare gli spazi, agire sull'ambiente.

Il corpo è il punto di partenza sul quale si appoggiano molti apprendimenti, molte conoscenze scolastiche (per esempio la matematica è frequentemente in relazione allo spazio, spazio di cui il corpo è il punto di riferimento). È favorendo il passaggio dal vissuto alla rappresentazione, è dando al bambino la possibilità di esprimersi corporalmente, graficamente, verbalmente che si creano i legami tra psicomotricità e attività scolastica. Inoltre la riuscita scolastica dipende anche dall'elaborazione di un'immagine positiva di sé; quindi è fondamentale, da parte dello psicomotricista, ridare sicurezza in campo affettivo e motorio.

Obiettivi per i docenti

Un altro scopo del nostro lavoro è quello di instaurare una collaborazione con i docenti e i genitori. Non si vorrebbe che lo psicomotricista sia visto come un fornitore di «ricette», ma dovrebbe avere un ruolo di catalizzatore presso i genitori e gli insegnanti, per facilitare la loro relazione con il bambino e favorire l'appropriazione di spunti pedagogici adeguati. Verso gli insegnanti la nostra finalità è doppia; riguarda non solo i contenuti, ma anche la relazione messa in atto nel proporre questi contenuti. Occorre far capire ai docenti che le attività fatte a psicomotricità non sono senza legame con le attività scolastiche (per esempio: le nozioni di forma, di direzione, di distanza, di grandezza, sperimentate in uno spazio a tre dimensioni, sono in seguito trasportate in uno spazio bidimensionale, quello del foglio).

Gli apprendimenti della lettura e della scrittura e di alcuni aspetti della matematica sono facilitati dalla conoscenza del proprio corpo, dalla possibilità di orientarsi senza difficoltà a livello spazio-temporale e dalla possibilità di controllare i propri movimenti.

Per quanto riguarda l'attitudine pedagogica, lo psicomotricista cerca, assieme all'insegnante, il modo migliore per entrare nel circuito della comunicazione, nel senso di cercare di capire il messaggio del bambino. Per fare questo, è a volte necessario modificare l'atteggiamento che si ha verso l'allievo in difficoltà. Si tratta di abbandonare il giudizio che si basa unicamente sul risultato; non valorizzare soltanto l'allievo più capace, ma stimolare ogni bambino, anche quello più debole, a sperimentare e prendere fiducia nelle proprie risorse e potenzialità connotandole positivamente, indipendentemente dal risultato.

Obiettivi per i genitori

Lo psicomotricista deve aiutare il genitore a vedere la difficoltà ed a non sentirsi in colpa. Deve organizzare dei colloqui regolarmente. Importante è trovare forme di collaborazione, ricercare un accordo su come affrontare il problema del figlio e di informarsi reciprocamente sul modo di intervenire con il bambino. Spesso nascono delle tensioni fra famiglia e docenti perché è umanamente difficile accettare che il proprio figlio non sia fra i migliori della classe.

I genitori, che squalificano i docenti, mettono il bambino nella difficile situazione di non sapere da che parte stare e questo può ostacolare l'apprendimento.

Bisogna vedere assieme come incoraggiare il bambino assegnando alle singole parti (genitori, docenti) dei piccoli compiti.

Alcuni esempi

1) Silvio (7;6 anni= 7 anni e 6 mesi) manifesta un'agitazione motoria intensa, perde l'equilibrio, non riesce a fermarsi, si lancia nelle attività con una forza smisurata, tocca tutto senza soffermarsi, la voce è molto forte. C'è poco interesse per l'attività scolastica. In classe non finisce i lavori perché non fissa l'attenzione. Ascolta poco e interviene là dove non dovrebbe. L'apprendimento è già un po' compromesso. Spesso urta persone e oggetti. Scrive in modo irregolare, le lettere non sono omogenee, il tratto è troppo calcato e non rispetta i margini del quaderno. È nervoso e a volte nasconde o strappa i fogli.

Ho cercato di aiutare Silvio a controllare il proprio corpo, a contenersi (per esempio passando all'interno di percorsi strutturati), a rispettare le regole, a diminuire la forza da fornire alle attività, a implicarsi nel gioco in modo costruttivo sviluppando un'idea fino in fondo e cercando di esprimere graficamente quello che ha vissuto.

Con il maestro di Silvio abbiamo discusso come fare per meglio sopportare il bambino in classe (ad esempio: stabilendo con lui dei contatti visivi frequenti, toccandolo leggermente, dando dei rinforzi positivi, sottolineando i progressi, non esigendo che finisca tutte le schede, ma le più significative, mettendosi d'accordo su delle regole chiare da rispettare).

Con i genitori ho messo in comune i modi di fare con il bambino per contenerlo (poche regole, ma chiare), per favorire l'impegno a casa nel terminare serenamente i compiti assegnati, non squalificando il docente davanti al bambino.



2) Nicola (5;4 anni) è un bambino disarmonico, impacciato, l'equilibrio è incerto, i saltelli sono maldestri, ha diverse paure, è introverso e isolato. Cerca di evitare il movimento, i suoi gesti sono piccoli e lenti, le attività, ripetitive e inoltre manca di entusiasmo, si stanca subito. Il linguaggio è buono, i prerequisiti scolastici (analisi fonologica e competenze numeriche) sono nella media per la sua età cronologica. Il grafismo è abbastanza buono. Alla Scuola dell'infanzia non partecipa alle attività nel salone, non interagisce con gli altri bambini. Il problema è principalmente di tipo affettivo.

Inizialmente ho voluto favorire la sua espressione, attraverso la relazione e il gioco simbolico (costruzioni di capanne), per fargli ritrovare un piacere di funzionamento e una certa fiducia nei propri mezzi.

In seguito ho continuato il mio intervento seguendo Nicola con altri due bambini, con l'obiettivo di fare esperienze che richiedano un adattamento agli altri e agli oggetti (grandi pale, corde, cerchi,...).

Assieme con la docente, abbiamo cercato di definire il miglior atteggiamento per favorire l'evoluzione dell'allievo. Abbiamo deciso di cercare di essere comprensivi, di accettare che impieghi più tempo degli altri, ma nello stesso tempo ci siamo impegnati a verbalizzare con il bambino questo suo modo di essere lento e fargli prendere coscienza degli svantaggi.

Gli scambi con i genitori hanno consentito di trovare attività stimolanti adeguate, lasciando più spazi al bambino, invitando a casa compagni della sua età, ecc.

3) Marzio (5;9 anni) è stato segnalato dalla logopedista perché presenta un ritardo di linguaggio associato a difficoltà psicomotorie (lascia spesso uscire la saliva dalla bocca). Ha delle grosse difficoltà a coordinare e a dissociare i suoi movimenti sia nella motricità globale che in quella fine. Si nota un'ipotonìa del tronco; fatica a mantenere le posture. Ogni movimento gli richiede una grande concentrazione e fa sorgere dei movimenti involontari parassiti (paratonie, sincinesie).

Dall'esame medico non risultano disturbi neurologici e formuliamo l'ipotesi che si tratta di un problema di maturazione con difficoltà di padronanza dei movimenti associato a difficoltà relazionali.



Decidiamo di seguirlo a psicomotricità in un gruppetto di quattro bambini, parallelamente alla logopedia.

Con Marzio, partendo dai suoi interessi, scegliamo delle attività a carattere «sportivo» (che si ispirano all'hockey, al tennis, al calcio, ...) in forma facilitata con palle di gommapiuma, come mezzi per migliorare la coordinazione e la dissociazione dei movimenti, per armonizzare il tono muscolare. Cerchiamo di metterlo in situazioni che possa riuscire. Egli dovrà poi verbalizzare le sue esperienze motorie che svolge manifestando piacere.

Con la maestra allestiamo una lista di proposte, realizzabili in classe, per affinare la sua motricità.

I genitori di Marzio erano inizialmente molto preoccupati per la doppia presa a carico (logopedia e psicomotricità), ma grazie a contatti regolari e valorizzando i progressi del bambino, abbiamo potuto tranquillizzarli.

Conclusioni

Il nostro intervento termina quando il bambino supera le sue difficoltà motorie oppure riesce a controllarle meglio, riducendo così le conseguenze a livello scolastico.

Se permangono problemi specifici d'apprendimento, allora l'allievo potrà ancora essere aiutato dal docente di sostegno.

Da questi esempi si conferma che le problematiche sono a volte motorie, legate alla maturazione e a volte attribuibili alla vita affettiva relazionale, anche se questi due aspetti sono complementari. Per questo, accanto all'intervento specifico con il bambino, è indispensabile considerare e coinvolgere anche il suo contesto familiare e scolastico per garantire una visione più globale del problema.

Wilma Crivelli

Il pretirocinio d'integrazione nel Canton Ticino: un'esperienza costruttiva

È qui proposta la relazione che il direttore aggiunto della Divisione della formazione professionale ha tenuto il 23 novembre scorso a Berna nell'ambito della giornata nazionale sul tema «Promozione dell'integrazione», organizzata dalla Commissione federale degli stranieri.

All'inizio degli anni Novanta nel Canton Ticino è cominciata una grossa immigrazione di giovani. Erano i figli degli immigrati del decennio precedente che avevano maturato il diritto al ricongiungimento familiare. Tradizionalmente legata ad una migrazione italiana prima, spagnola e portoghese poi, la nostra regione aveva saputo integrarne i figli con una certa facilità. Se per l'inserimento lavorativo degli adulti provenienti dai nuovi bacini d'immigrazione, ex Jugoslavia, Turchia, Albania, ecc., bastava una conoscenza rudimentale della lingua italiana, per una reale integrazione dei loro figli occorreva un intervento formativo strutturato. La nostra scuola dell'obbligo s'è dotata in quegli anni dei mezzi necessari. Ha sviluppato un concetto d'integrazione, optando per l'accoglienza diretta nelle classi che aveva già dato buon esito con i bambini spagnoli e portoghesi, e ha istituito il ruolo di docente per alloggiati, con le mansioni di accoglienza e di accompagnamento dell'allievo durante i primi due anni. La Divisione della formazione professionale, già dotata di strutture d'integrazione e d'appoggio, quali un ben sviluppato settore della formazione empirica, un collaudato sistema di ispezione e di mediazione e di tutta una serie di corsi di recupero per gli allievi più deboli, riusciva a continuare il lavoro avviato nella scuola dell'obbligo, ma si rese conto con preoccupazione della difficoltà d'inserimento dei giovani arrivati dopo la conclusione dell'obbligo scolastico. Visti gli insuccessi riscontrati nei pochi che avviavano una formazione, ma preoccupata soprattutto per la sorte di coloro

che nemmeno l'affrontavano, ha aperto nel 1992/93 una propria struttura d'accoglienza.

Obiettivi chiari e strutture dinamiche

La nostra scelta è stata di lavorare anzitutto sulla lingua e sui contenuti linguistici – *le mie scelte personali, il mio collocamento qui, la mia conoscenza del territorio e delle strutture che ci sono* – e poi sull'orientamento professionale.

La dinamicità delle nostre strutture si esprime a diversi livelli. Noi accogliamo i ragazzi quando arrivano: chi in gennaio, chi in marzo e così via, su tutto l'arco dell'anno. C'è nella nostra scuola un grosso andirivieni che è vivacità, ma rappresenta anche un equilibrio molto delicato, che richiede agli insegnanti molta disponibilità e capacità di accoglienza.

La differenziazione dell'insegnamento avviene in base a un progetto personale che tiene conto delle doti e delle aspettative individuali, della disponibilità di mezzi e possibilità formative, interne al pretirocinio: laboratori pratici (fino a dodici proposte diverse) o corsi d'integrazione scolastica (tedesco, francese, matematica, conoscenze commerciali) o esterne al corso, quali corsi d'introduzione alle professioni, uditorato nelle scuole professionali, pratica in azienda ecc.

Una nuova professionalità degli insegnanti

In otto anni la nostra scuola ha accolto giovani di almeno trenta lingue diverse; è già successo che in una classe di quattordici allievi se ne parlavano dodici. Questo ci ha spinti a lavorare partendo non dalla lingua d'origine, ma dal «bain de langue», dall'immersione nella lingua locale, e creando all'interno della classe e del laboratorio l'occasione dell'uso della lingua, dello scambio linguistico. Insegnare in un simile contesto significa essere molto versatili, saper soppesare bene come e quando si possono sviluppare certe competenze: si

lavora sullo sviluppo di quattro competenze di base, le due passive della comprensione all'ascolto e della comprensione alla lettura e le due attive della produzione orale e della produzione scritta.

Integrazione: obiettivo, ma anche mezzo

Altra caratteristica forte del nostro pretirocinio d'integrazione è la co-presenza di giovani dalle origini più disparate. Per quanto riguarda la nazionalità dei nostri allievi, il gruppo numericamente più consistente d'immigrazione è, come s'è detto, quello legato all'area dell'ex Jugoslavia. Ma ci sono anche ragazzi d'origine turca, tamil, latinoamericana; ragazzi portoghesi, spagnoli, dell'ex Unione Sovietica; ragazzi curdi, richiedenti l'asilo e rifugiati riconosciuti, provenienti dall'Iraq; giovani africani... richiedenti l'asilo minori non accompagnati dai genitori, che per intesa interdepartimentale abbiamo collocato in un foyer apposito per evitare che fossero fagocitati dal mercato della droga. Tutti gli anni abbiamo qualche ragazza o ragazzo svizzero, proveniente dall'estero o dalla Svizzera interna.

Ci preme qui far notare a tutti, ma in particolare alle autorità legiferanti, che soltanto il fatto di affrontare in un'unica struttura i problemi dell'accoglienza, della prevenzione della delinquenza, dell'accompagnamento alla partenza, dell'inserimento formativo e professionale ed infine dell'integrazione dei giovani, permette a un piccolo Cantone, a una regione discosta dai grandi centri, di sviluppare e di gestire seriamente e in continuità il «know how» necessario per garantire una vera integrazione professionale ai giovani immigrati.

Con questa esperienza, che applica le «Raccomandazioni 2000» dell'Ufficio federale della formazione e della tecnologia (UFFT), si è compiuto un primo passo importantissimo verso un approccio non solo più umano, che riconosce in pratica il diritto alla formazione per tutti i giovani soggiornanti nel paese, ma essenziale affinché anche in realtà più piccole e periferiche si possa operare in modo efficiente, produttivo, pedagogicamente e didatticamente corretto e strutturato, con il sostegno finanziario della Confederazione, tramite i sussidi dell'UFFT.

Diversità: da ostacolo a risorsa

Ricevuto il mandato di aiutare questi allievi a trovare un posto d'apprendistato, il responsabile e i docenti dei corsi hanno addirittura voluto sollevare l'asticella e far dire ai ragazzi: «non solamente trovare «un» posto d'apprendistato, ma «il» posto d'apprendistato per il quale sono preparato, al quale sono interessato, e che veramente vorrei avere per realizzare il mio progetto di vita». È così nato il corso d'integrazione scolastica che si rivolge a quei ragazzi che hanno almeno dieci anni di scolarità e che dentro le nostre classi frequentano con gli altri il corso di base (italiano e calcolo) mentre, nei giorni in cui ci sono i laboratori pratici, esercitano il tedesco, il francese, la matematica più avanzata e le conoscenze commerciali. In questo modo vengono ad avere un corso molto scolastico, che permette loro di accedere a delle professioni che richiedono anche la conoscenza delle lingue.

La vera integrazione avviene dopo e altrove

Chiaramente il processo d'integrazione non si ferma al Pretirocinio: tutti gli inserimenti sono merito anzitutto dei ragazzi che si fan la strada, aprendola anche per altri, e poi dei datori di lavoro disponibili ad accogliere un ragazzo che deve ancora imparare la lingua. I datori di lavoro devono essere pazienti, sapere che ci vuol tempo, magari anche per le «lune», per le crisi di questi ragazzi. L'accoglienza ideale ci sarà al momento in cui ogni ragazzo, non importa da dove viene, potrà vivere le sue crisi adolescenziali e postadolescenziali come tutti. Ma diciamo che in genere il datore di lavoro in Ticino è aperto.

Dal canto nostro, per sostenere gli allievi, ma in via indiretta anche il lavoro del datore di lavoro e dei docenti, diamo ai ragazzi in formazione la possibilità di frequentare dei corsi di recupero con un insegnamento dell'italiano e, per chi lo necessita, del tedesco e del francese, commisurati alla loro situazione. In quest'ambito sta prendendo avvio il progetto «Integrazione - STOP esclusione», che è la messa in rete telematica di programmi di recupero scolastico per tutta la formazione di base. Il discorso si allarga, non si limita al recupero per chi è d'altra lingua. In collaborazione con la Divisione della formazione professionale del Canton Grigioni, vogliamo realizzare una rete

accessibile via Internet, dunque da scuola, dal posto di lavoro o da casa, sulla quale abbiamo intenzione di mettere dei corsi pensati per chi in un momento o l'altro del suo iter formativo ha bisogno d'attività di recupero, di aggiornamento o di riconversione. La parte denominata «Formazione professionale in Val Bregaglia» mira addirittura ad immettervi parti integranti della formazione di base. Sono in atto i lavori di dettaglio affinché al progetto sia definitivamente conferita la valenza di portata federale nel contesto del secondo decreto federale sulla formazione professionale.

Un'attività globale da svolgere in termini globali

Questa breve relazione avrebbe potuto avere un carattere semplicemente descrittivo: avrebbe così assolto il compito di rispetto di una parte importante della multiculturalità svizzera che è il plurilinguismo locale. Gli obiettivi dell'intervento vogliono però essere anche altri.

Prima di tutto ci sentiamo in dovere, proprio quale minoranza, di partecipare responsabilmente allo sviluppo di strategie determinanti per garantire la generalizzazione e la qualità della formazione dei giovani. Presentiamo la nostra esperienza nella sua complessità, comprensiva anche della formulazione esplicita di scelte di fondo

importanti e, a volte, apparentemente in contrasto con le linee direttrici della politica dell'immigrazione del Governo federale (ci riferiamo qui alla non suddivisione dei giovani in base al loro statuto di residenza), perché ci preme sostenere l'assoluta priorità dell'impostazione pedagogico-didattica di qualsiasi intervento rivolto ai giovani su qualsivoglia strategia di dissuasione dall'immigrazione nel nostro paese.

Il giovane vive di relazioni e si ancora nelle relazioni. La sua è una relazione affettiva col mondo in cui vive. Non possiamo trattare i giovani come se fossero dei cittadini di un paese cosciente della loro cittadinanza. Alla loro età non si è coscienti della cittadinanza: si è coscienti dell'accoglienza o del rifiuto; si ha bisogno di una pelle che è quella della famiglia, della scuola, dello stato. Per i ragazzi del Pretirocinio, la Svizzera diventa il luogo in cui hanno le loro amicizie, e perciò diventa in fretta il loro nuovo paese. Se quel paese saprà svolgere il suo ruolo di protettore e di educatore per il periodo (lungo o corto) in cui li accoglie, si troverà di fronte dei giovani maturi e forti abbastanza per affrontare un futuro da cittadini consapevoli qui o altrove.

Gianni Moresi



Allievi superdotati: problema, patologia o moda?

Dagli anni '60 nei paesi occidentali lo sviluppo economico ha richiesto alla scuola una formazione approfondita per tutti gli allievi e non più solo per una élite. La pedagogia compensatoria degli svantaggi socioculturali nata negli Stati Uniti e la democratizzazione degli studi sviluppatasi in Europa sono stati il riflesso della nuova richiesta di mano d'opera qualificata. Per rispondere a questa domanda sociale, in Ticino sono state attuate alcune riforme, la più importante delle quali è stata senza dubbio la creazione di un sistema scolastico integrato per il settore medio.

Alla fine degli anni '80 e negli anni '90, l'idea di portare la maggioranza degli allievi a una formazione culturale di base viene tuttavia messa in discussione dalle tendenze sociali, politiche ed economiche liberiste. Il valore di uno sviluppo culturale comune ad una maggioranza della futura popolazione adulta viene affiancato anche in pedagogia dall'idea che gli allievi sono diversi fra loro, che i loro ritmi di apprendimento sono diversi, che i loro stili di apprendimento sono diversi. Accanto all'idea educativa di portare anche i ragazzi dei ceti sociali meno favoriti a un livello culturale che permetta loro di fornire un contributo specializzato all'economia, si inserisce una corrente di pensiero che sostiene che le differenze vanno sostenute e che la scuola deve dare a ognuno la possibilità di svilupparsi secondo il proprio potenziale personale e sociale. Questa tendenza ha due declinazioni. La prima porta a sostenere la differenziazione dell'insegnamento affinché ognuno possa apprendere nel modo a lui più consono, l'altra prevede che a bisogni diversi la scuola debba offrire soluzioni scolastiche diverse.

È da qualche anno che la seconda tendenza ha portato in alcuni paesi, anche europei, alla creazione di scuole o di classi tese a favorire lo sviluppo e l'apprendimento degli allievi detti più «dotati». Ma chi sono questi allievi? Sono allievi socialmente favoriti dalla loro origine? Sono allievi superdotati? Sono allievi con problemi particolari?

Quando nel linguaggio corrente si parla di persone superdotate si pensa subito a persone speciali con capacità al di sopra della norma, una sorta di geni che hanno facilità in tutto, che sono più veloci degli altri, che riescono a capire tutto subito. Tutti noi abbiamo conosciuto nella nostra carriera scolastica allievi più bravi di altri, più veloci, con maggiori facilità; erano compagni superdotati? Non sempre erano bravi in tutto; per qualche materia avevano un vero rigetto; a volte socializzavano male o avevano problemi a ginnastica. Per alcuni la facilità era frutto di un duro e costante lavoro, per altri vi era una facilità che si sarebbe detta naturale. Qualcuno di loro a scuola forse si annoiava, altri si distraevano o si impegnavano poco; alcuni vivevano in ambienti culturalmente stimolanti, altri sembravano interessati per conto loro.

Parecchi allievi arrivano oggi, grazie agli stimoli precoci dei media, dei computer e di uno o l'altro dei genitori, all'inizio della prima elementare che già sanno fare piccoli calcoli e sanno leggere; sono questi i bambini superdotati?

Questi allievi vengono definiti oggi come dei bambini «superdotati», «precoci intellettualmente» o «ad alto potenziale intellettuale». Secondo una ricerca in corso nel Canton Zurigo¹, il 10% degli allievi si annoia a scuola perché le esigenze sono inferiori alle loro capacità intellettuali. Eppure si potrebbe sostenere che accettare le differenze esistenti fra gli allievi, saper aspettare che anche gli altri allievi capiscano o svolgano un esercizio, è pur sempre un apprendimento utile e probabilmente anche necessario in una scuola e in una società eterogenea che vuole convivere secondo un ideale democratico. Accettare le differenze ed anzi promuoverle, dovrebbe essere un valore da coltivare nella scuola.

Perché allora gli allievi che imparano con facilità sarebbero un problema? Perché verrebbero frenati nelle loro possibilità dando luogo a ciò che, in una società competitiva, è considerato uno spreco? Perché le ambizioni dei genitori mirano ad avere dei figli

più «intelligenti» o più avanti degli altri? Eppure anche su questo punto le ricerche sono tranquillizzanti poiché mostrano che non sempre chi si sviluppa prima va poi più lontano nell'età adulta o avrà un successo sociale maggiore. Insomma, chi è precoce non diventerà necessariamente un «genio» da adulto.

Il problema che pongono gli allievi detti «superdotati» sulla ribalta dell'attualità pedagogica è un altro². Gli allievi superdotati a scuola sono degli allievi diversi come sono diversi tutti gli allievi fra di loro. Di fronte alla differenza vi è la tendenza ad attribuire delle etichette quali iperattivo, dislessico, ecc. e anche superdotato. Per allievi diversi viene richiesta una scolarizzazione diversa, vengono richieste condizioni pedagogiche diverse. Ma allora vi sono ancora allievi «normali» nelle nostre scuole? L'allievo normale è di fatto un allievo virtuale, una specie di ideale che soddisfa i desideri e le aspettative del docente o dei genitori; in realtà ogni allievo è diverso e merita una differenziazione dell'insegnamento. Un allievo che ha facilità a scuola è un allievo fortunato che dispone di esperienze extrascolastiche che lo facilitano nell'apprendimento scolastico. L'allievo detto superdotato è invece un vero allievo difficile poiché, contrariamente a quanto generalmente si crede, non apprende con facilità e non riesce in tutto. L'allievo superdotato è un allievo che spesso registra insuccessi scolastici, che non viene riconosciuto come portatore di un potenziale o di esigenze speciali e che quindi non beneficia necessariamente di condizioni pedagogiche che gli si addicono.

Come riconoscere un ragazzo superdotato o precoce? Le manifestazioni principali che lo distinguono possono essere³:

- grande attenzione al compito quando il ragazzo è interessato, distratto il resto del tempo;
- senso critico e aggressività nei confronti degli altri, può essere caustico;
- più o meno capriccioso, con violente collere;
- atteggiamenti e riflessioni corrispondenti a una maturità maggiore di quella della sua età in alcuni momenti, in opposizione ad atteggiamenti e riflessioni corrispondenti a una maturità inferiore in altri;



- grande curiosità che lo spinge a porre continuamente delle domande;
- ricerca di dialogo con l'adulto piuttosto che con i coetanei, difficoltà di socializzazione con i pari e scelta di compagni più grandi;
- sensazione che il sistema scolastico è troppo lento per lui, noia frequente in classe, non si adatta;
- gesti maldestri nei movimenti e nello sport;
- grande immaginazione quale rifugio o giustificazione: sognatore, disinteressato;
- senso dello humor;
- tendenza frequente a voler lavorare da solo ma anche spesso insoddisfatto della sua prestazione;
- sembra non ascoltare ciò che succede attorno ma poi vi partecipa in modo pertinente;
- comportamento instabile a scuola con possibile insuccesso scolastico.

Da questo elenco risulta come l'allievo detto superdotato abbia uno sviluppo dis-simmetrico, cioè squilibrato, fra i diversi ambiti dello sviluppo sociale, intellettuale e affettivo, e mostri dei comportamenti molto problematici dell'ordine della pedagogia curativa, nonostante il riconoscimento di un alto potenziale che viene, in genere, definito in modo molto tradizionale per mezzo dei test di intelligenza. In genere i teorici del problema concordano nel sostenere che un allievo è detto superdotato quando il

suo QI supera il 135⁴. È però un ragazzo a rischio perché la sua precocità lo può portare a una limitazione intellettuale, a reazioni di intolleranza e di arroganza verso gli altri, al sentimento di non essere capito, ad immaturità affettiva e sociale, a insuccesso scolastico ed anche a un rischio depressivo o ad uno scompenso psicotico⁵.

In maggioranza, i superdotati sono maschi⁶, nell'ordine dell'80%, con genitori di formazione superiore o universitaria, nell'ordine del 65% per le madri e del 58% per i padri. I loro problemi si annunciano prevalentemente all'inizio della scuola elementare o al momento del passaggio alla scuola secondaria inferiore. Il loro livello di scolarità è per il 16% di ritardo scolastico a seguito di bocciature, per il 67% adeguato alla loro età e per il 17% di anticipo di un anno sul curriculum normale. È da notare che, come per tutte le altre manifestazioni di disadattamento registrate nelle scuole, sono i maschi che si rivelano come meno capaci di adattarsi alle richieste del sistema scolastico e risentono quindi di sintomi di personalità e di difficoltà nelle relazioni sociali. Le ragazze sembrano invece reagire con forme di iperadattamento che permettono loro di non essere notate e quindi non riconosciute come precoci.

Nonostante un quoziente verbale alto e un anticipo dell'apprendimento della lettura e della scrittura, questi

ragazzi non amano scrivere e possono essere ritenuti dei dislessici. Sono ipersensibili e non sanno difendersi, tendono a svalorizzarsi e possono avere tendenze distruttive che li portano al rifiuto della scuola e, nei casi più gravi, a desiderare il suicidio. Manifestano problemi di comportamento che li fanno definire come iperattivi e vengono curati con interventi farmacologici.

In sintesi si potrebbe dire che si tratta di ragazzi bulimici di sapere, con grandi facilità intellettuali accompagnate da una immaturità e ipersensibilità affettiva; sono allora iper-reattivi di fronte al non sapere degli altri e anche dei docenti che si trovano davanti in classe. Sono quindi ragazzi che si situano nella parte alta della curva di Gauss per quanto concerne il quoziente di intelligenza ma bisognosi di cure speciali tanto quanto gli allievi che si situano nella parte bassa della curva in quanto a rendimento scolastico. Se per gli allievi deboli l'intervento pedagogico specializzato tende a sviluppare un'autonomia nell'apprendere, nella strutturazione della conoscenza del mondo e del sapere, per gli allievi superdotati il problema è un'eccessiva auto-organizzazione che li rende insofferenti di fronte a tutto e a tutti fino ai limiti dell'arroganza e del disinteresse di quanto la scuola propone in modo più lento e controllato di quanto desiderato.

Le conseguenze sulla dinamica familiare sono molteplici e non sempre i problemi posti sono di facile soluzione. Il figlio superdotato è colui che pone problemi incomprensibili per i genitori, sembra in ritardo e disadattato, crea ansia e preoccupazione nei genitori. In seguito all'eventuale riconoscimento della «patologia», il figlio superdotato è ingombrante; obbliga tutti a posizionarsi per rapporto alla sua differenza (a chi assomiglia?) e influenza l'evoluzione del resto della fratria. Per quanto concerne l'origine della *surdouance*, come viene chiamata nel Canada francofono, le tesi sono ovviamente diverse ma sembrerebbe che vi sia una componente rilevante dovuta alla dinamica familiare (analogamente a quanto viene sostenuto per i bambini iperattivi, per esempio). Il genitore si trova di fronte a un enigma: deve porre dei limiti al bambino oppure soddisfare tutte le sue richieste? È difficile, per un genitore che vuole fare il bene del figlio, porgli dei limiti e contenerlo nelle sue manifestazioni soprattutto

quando il figlio stesso non ha nessuna intenzione di accettarli. Il genitore si posiziona spesso come secondo insegnante esacerbando così alcune sue tendenze già presenti. In qualche caso, a lungo termine, i genitori si lamentano dei comportamenti che loro stessi hanno favorito e ciò poiché spesso un figlio precoce soddisfa i desideri, anche profondi o inconsci, dei genitori. Nel contempo, la precocità di sviluppo corrisponde alla tendenza sociale attuale di uno sviluppo (economico e non) il più veloce possibile e ciò può essere risentito come gratificante. Secondo alcuni psichiatri, l'atteggiamento dei genitori sarebbe, alla fin fine, una delle cause dell'angoscia del bambino.

Dal punto di vista dell'intervento pedagogico, il bambino precoce richiederebbe delle misure di pedagogia speciale. Non è quindi un allievo con particolari facilità di apprendimento, bensì un allievo che vive una situazione di sofferenza non necessariamente riconosciuta dalla scuola. Ciò dipende però anche dal sistema scolastico nel quale è inserito. In Ticino capita molto raramente di identificare allievi che potrebbero essere ritenuti iperdotati nel senso della definizione data sopra. È possibile – ma ciò resta solo un'ipotesi – che l'insegnamento proposto nelle scuole elementari e medie ticinesi sia sufficientemente aperto e flessibile perché questi allievi, se fosse il caso, vi trovino condizioni che non li penalizzano particolarmente. Il problema va attentamente osservato nei prossimi tempi poiché gli stimoli precoci che i bambini ricevono e il livello di sviluppo delle conoscenze degli allievi che giungono a scuola, in prima elementare per esempio, è sempre più eterogeneo, con allievi che già sanno leggere e calcolare ed altri per i quali si pensa al rinvio della scolarizzazione per una loro impreparazione ad assumere le richieste della scuola. Un recente sondaggio svolto su genitori e docenti di scuola media⁷, mostra come per il momento gli allievi che hanno facilità di apprendimento non siano ritenuti un problema per il benessere loro e dei loro compagni all'interno degli istituti.

Negli altri paesi, dal Nord-America all'Europa e da qualche anno anche nella Svizzera interna, sono per contro attive associazioni che tentano di chiarire e facilitare la scolarizzazione e lo sviluppo psicologico degli allievi considerati precoci o superdotati⁸.

La città di Zurigo ha stanziato nel 1998 più di un milione di franchi per promuovere un'esperienza di sostegno e di stimolazione di circa 360 allievi ritenuti particolarmente dotati. Il Centro svizzero di coordinazione per la ricerca in educazione di Aarau ha creato una rete per l'approfondimento del problema con un proprio sito Internet e un gruppo di studio è stato organizzato anche dalla CDIP della Svizzera orientale. Parecchie sono pure le associazioni di genitori e di allievi precoci createsi nella Svizzera tedesca e romanda.

Le proposte formulate dagli specialisti che si sono occupati del tema e le richieste delle associazioni tendono a esigere dall'istituzione misure particolari di scolarizzazione, che si potrebbero applicare però anche a tutti gli altri allievi. In particolare si chiede di:

- riconoscere le differenze fra gli allievi;
- prestare una maggiore attenzione al depistaggio, osservare ed ascoltare le differenze, identificare precocemente le differenze;
- informare e formare i docenti e l'opinione pubblica sulle differenze esistenti fra gli allievi, sviluppare la tolleranza e rinunciare all'idea di norma e di normalità;
- adattarsi e offrire delle prestazioni che permettano a tutti gli allievi di percorrere una scolarità sopportabile e armoniosa per mezzo di una pedagogia ed una didattica differenziata;

- stabilire un dialogo fra i partner (scuola, genitori, allievi) per migliorare le condizioni di apprendimento degli allievi.

La raccomandazione 1248 del Consiglio d'Europa propone di rendere il sistema particolarmente flessibile affinché risponda ai bisogni di coloro che ottengono risultati eccezionali o che sono portatori di particolari talenti. Le soluzioni strutturali previste dai cantoni e attualmente più diffuse sono l'entrata anticipata in prima elementare, la dispensa da alcune materie, il salto di una classe oltre a misure di pedagogia speciale o di sostegno pedagogico. Nessuna struttura scolastica intende prevedere un depistaggio sistematico poiché lo si ritiene irrealistico oltre che rischioso per l'effetto Pigmalione. Rimane valida la raccomandazione della differenziazione dell'insegnamento; siccome gli allievi sono diversi è opportuno e utile per tutti, allievi precoci e non, pensare a degli insegnamenti che prevedano dei tempi di apprendimento flessibili, delle possibilità di approfondimento diverso degli obiettivi, dei materiali didattici atti a stimolare gli allievi secondo i loro bisogni, ecc.

Abbiamo visto che essere un bambino precoce o avere un QI più elevato di altri non è quindi necessariamente un vantaggio, anzi. Per molti versi si tratta di una patologia che necessita di cure particolari, di misure scolastiche analoghe a quelle da prevedere per gli allievi provenienti da ambien-



ti socioculturali svantaggiati o con problemi di personalità. Lo stesso criterio che li definisce come superdotati è soggetto a critiche. Albert Jacquard giudica folle l'idea stessa di definire dei bambini dei superdotati⁹. Non è possibile ricondurre una realtà tanto complessa come l'intelligenza a una semplice cifra. Tutti rидerebbero di un QB, cioè di un quoziente di bellezza, ma nessuno si scandalizza di un QI. È risaputo che il QI è altamente correlato con la riuscita scolastica, ciò non significa però che si tratti effettivamente di quella capacità ancora per molti versi misteriosa chiamata generalmente intelligenza. Non esistono dei geni dell'intelligenza – sostiene il genetista Jacquard – esistono allievi più brillanti di altri a scuola ma ciò non significa che siano particolarmente intelligenti. Durante gli anni dello sviluppo, nel bambino si creano 30 milioni di sinapsi ogni secondo e ciò non può certamente essere pianificato dal programma genetico. L'intelligenza è saper comprendere, e questo implica sempre tempi lunghi. Comprendere che non si è capito è molto più intelligente che credere di aver capito, atteggiamento quest'ultimo caratteristico degli allievi detti superdotati. Essi sono certamente più rapidi degli altri ma la rapidità è solo una delle componenti dell'intelligenza. Qual è l'utilità di capire qualcosa a 13 anni piuttosto che a 18? L'importante è che si arrivi a capire, e spesso chi dice «rapido» dice anche «superficiale». I superdotati sarebbero, secondo Jacquard, la valorizzazione della velocità, quella moda assurda che domina oggi la nostra società.

Edo Dozio

Bibliografia:

- Besse-Caiazza A.-M., Wolf D., *Accompagnement des élèves surdoués, Pédagogie spécialisée*, 2/2000, 1922.
- Chauvin R., *Les surdoués*, Stock, 1975/1996.
- Dossier «La pédagogie spécialisée face aux élèves surdoués», SPC, Lausanne, 2000.
- Gosselin B. e M., *Surdoués et échec scolaire*, Le Sémaphore, 1999.
- Moensk F., *Unser Kind ist hochbegabt*, Ernst Reinhardt Verlag, 1998.
- Terrassier J.-C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 1999 (4ème édition).
- Terrassier J.-C., Gouillou Ph., *Guide pratique de l'enfant surdoué. Comment réussir en étant surdoué?*, ESF, 1999.



Wolf D., *La surdouance, Pédagogie spécialisée* 1/2000, 9-14.

Winner E., *Surdoués. Mythes et réalités*, Aubier, 1997.

Indirizzi:

- Association Mensa Suisse, Kummelenstrasse 12, 4102 Oberwil, <http://mensa.ch>
- Association Suisse pour les enfants précoces ASEP, 1040 Villars-le-Terroir, <http://www.lausanne-famille.ch/asep/index.html>
- Association Vinci pour les enfants surdoués, Case Postale 2209, 1110 Morges 2, <http://www.gmg.ch/vinci>
- Elternverein für Hochbegabte Kinder, Zurigo, <http://www.ehk.ch>
- Programme Helios, 1884 Villars s/Ollon
- Rete per lo sviluppo dei talenti, <http://www.begabungsfoerderung.ch>
- Scuola Talenta Zurigo, <http://www.talenta.ch>
- <http://www.douance.org>
- <http://adapt-scol-franco.educ.infinet.net/themes/douance>

¹⁾ Ricerca condotta da Regula Hug e Margrit Stamm segnalata dal SKBF di Aarau e riportata sul sito <http://www.skbf-csre.ch>.

²⁾ Il tema è stato l'oggetto dell'incontro annuale dell'INPER di Losanna su «L'accompagnement des enfants surdoués: un défi à la mode?» organizzato in collaborazione con il Segretariato svizzero di pedagogia curativa e tenutosi a Losanna il 23 novembre 2000.

³⁾ Elenco secondo l'Association nationale et internationale de loisirs, de rencontres et d'éducation pour les enfants et adolescents précoces – ALREP, Nizza (sintesi dell'autore).

⁴⁾ Una delle prime definizioni indicava un QI superiore a 135 allo Stanford-Binet secondo Lewis Terman che fu uno dei primi psicometri ad interessarsi del fenomeno. Altri autori indicano dei QI superiori a 125 o 130.

⁵⁾ Secondo F. Civeyrel in calce a «Insertion: surdoués en échec scolaire» pubblicato in «Etre-handicap-information», no. 40-41, 1999, 53 e ripreso nel Dossier SPC.

⁶⁾ Le informazioni si riferiscono a quanto esposto da M. Bersier, della fondazione Helios, attiva in Svizzera romanda durante l'incontro annuale dell'INPER di Losanna.

⁷⁾ L'indagine fa parte del progetto «Star bene a scuola, è possibile?» svolto nell'ambito di un progetto federale più ampio chiamato «Scuole e salute». Solo il 13% dei genitori e il 33% dei docenti di 5 scuole medie ticinesi e delle scuole secondarie della Mesolcina ritengono che prestare maggiore attenzione agli allievi più bravi possa contribuire al miglioramento del clima di lavoro e del benessere nell'istituto scolastico.

⁸⁾ Accanto ai bambini superdotati troviamo un'altra categoria di bambini, detti «indigo». Manifestano sostanzialmente gli stessi sintomi dei bambini precoci ma non posseggono necessariamente un QI superiore alla norma pur essendo particolarmente dotati nell'uno o nell'altro settore di sviluppo. Sono anch'essi perturbati, spesso iperattivi, manifestano deficit di attenzione, ecc. Il testo di Carroll L. e Tober J., *Les enfants indigo*, Ariane, Outremont – Canada, 1999, li considera come un nuovo tipo di bambini, diverso da quelli esistenti ed esistiti finora. Sono detti anche bambini del terzo millennio e, per alcuni psichiatri e psicologi dell'ambiente della New Age e dell'esoterismo, nascono portatori di un potenziale non solo creativo ma anche di una missione nei confronti dell'intera umanità (sic).

⁹⁾ Intervista ad Albert Jacquard su *Le Nouvel Observateur*, riportata nel Dossier SPC, p.61.

La meningite da meningococco a scuola

Che cos'è una meningite?

Per meningite si intende un'infezione delle meningi, ossia degli involucri che rivestono il cervello e il midollo spinale e del liquido (liquor) in esse contenute.

La meningite può essere causata da diversi agenti infettivi: batteri, virus, funghi.

Che cosa è una meningite da meningococco?

È una meningite causata da un batterio chiamato *Neisseria meningitidis*. Esistono diversi «gruppi» di meningococchi; essi vengono differenziati nel modo seguente: gruppo A, B, C, W-135, X, Y, Z.

La meningite da meningococco è diffusa su tutto il pianeta. Il maggior numero di casi si verifica durante l'inverno e la primavera. È una malattia che colpisce principalmente la prima infanzia ma si manifesta anche nei bambini e nei giovani adulti. I luoghi chiusi con presenze di molte persone (es. caserme, collegi) favoriscono la comparsa e la diffusione della malattia.

In Svizzera sono dichiarati in media 150 casi ogni anno (2,3 casi ogni 100'000 abitanti). I batteri isolati appartengono per il 46% al gruppo B e per il 44% al gruppo C. La maggior parte delle dichiarazioni riguarda bambini o adolescenti al di sotto dei 20 anni. La letalità della malattia è circa del 10%.

Come si manifesta?

Si presenta spesso con un inizio improvviso: febbre, intenso mal di testa, nausea, talvolta vomito, rigidità della nuca (incapacità a flettere il collo) e spesso un rossore della pelle con micro-emorragie, macchie rosa o vesciche. A volte l'infezione può essere complicata da infezioni alle articolazioni, al cuore e ai polmoni. La meningite causata dal meningococco è, sul piano dei sintomi, difficilmente differenziabile da meningiti causate da altri batteri e virus.

La diagnosi è confermata dal ritrovamento dei meningococchi nel sangue o nel liquor.

Come si cura?

La persona colpita da meningite da meningococco viene ricoverata in ospedale, nella maggior parte dei casi in un reparto di «cure intense» dove viene prontamente iniziata una terapia con antibiotici e istaurata una stretta sorveglianza.

Come si trasmette?

Si trasmette da persona a persona. Il contagio avviene tramite goccioline (secrezioni nasali e faringee). Il contagio può essere diretto (es. baci) o indiretto (via aerogena). La propagazione per via aerogena non supera il raggio di due metri dalla fonte. Il pericolo di contagio riguarda solo le persone a stretto contatto, per le quali l'incidenza di casi secondari è stimata al 2-4%.

Il periodo di incubazione varia da 2 a 10 giorni, più sovente è compresa tra i 3 e i 4 giorni.

Chi sono le persone a stretto contatto?

Sono da considerare persone a stretto contatto:

- familiari e/o persone che vivono sotto lo stesso tetto;
- persone in dormitori collettivi (colonie scolastiche, collegi, caserme, centri per rifugiati,...);
- bambini a scuola nella stessa classe, ospiti d'istituti per handicappati, ospiti in casa-anziani;
- viaggi in auto, treno, aereo e convivenza professionale in ambiente chiuso e ristretto, di lunga durata (superiore a 4 ore);
- contatti diretti (es. baci, respirazione artificiale,...).

Come si proteggono le persone in stretto contatto?

Per proteggere le persone a stretto contatto bisogna effettuare una terapia preventiva con antibiotici (chemioprolifassi), prestando particolare attenzione agli stretti contatti degli ultimi 4 giorni (tempo d'incubazione medio della malattia).

Il medico scolastico esegue all'interno della scuola un'«inchiesta» per stabilire chi deve ricevere la chemioprolifassi. Egli è responsabile della distribuzione delle dosi di antibiotico.

Ogni chemioprolifassi superflua crea solamente inutili resistenze.

L'apparizione di casi secondari è osservata soprattutto nei primi due giorni, per cui è essenziale somministrare la chemioprolifassi entro 24 ore dalla diagnosi e prestare particolare attenzione a sintomi premonitori quali febbre e cefalea.

Agire tutti insieme!

- Le misure necessarie per evitare la trasmissione della malattia sono prese in accordo con il medico cantonale, che si occupa della coordinazione degli interventi tra medico dell'ospedale, medico scolastico e, eventualmente, medico di famiglia. L'allarmismo genera solo paura e insicurezza e non favorisce una corretta presa a carico della situazione.
- Nessuna misura preventiva è indicata per i contatti terziari (persone vicine alle persone entrate in stretto contatto con il paziente).
- La vaccinazione è efficace solo contro i meningococchi dei gruppi A e C. La vaccinazione è raccomandata ai viaggiatori che si recano per periodi prolungati in zone d'epidemia o per i viaggiatori che si recano nelle zone d'epidemia (essenzialmente in Africa sub-sahariana).

I genitori rivestono un ruolo importante: essi sono i garanti della buona esecuzione delle indicazioni date dal medico scolastico e dalla scuola.

Ufficio del medico cantonale

Dipartimento delle opere sociali
Ufficio del medico cantonale



La meningite da meningococco a scuola



Informazioni pratiche

Novembre 2000

«Andar per musei»: rivista periodica sull'attività museale

«Il bello è difficile» afferma Platone. Ma il bello è veramente difficile? Proviamo ad avvicinarci all'arte.

Il saper vedere, udire, leggere, ossia l'unico modo di possedere e valutare pienamente un'opera d'arte, non è un dono di natura, ma è qualcosa che si impara. Capire, e quindi sentire pienamente un'opera d'arte, non è cosa facile; ma è possibile a chi sia riuscito, con amore e fatica, a conquistarsela.

Quand'ero studente liceale a Firenze l'ora di storia dell'arte era considerata un riempitivo e magari si utilizzava quel tempo per dare un'occhiata alle materie che sarebbero venute poi... fino a quando arrivò un'insegnante veramente preparata ed entusiasta. Quell'insegnante amava così tanto la sua materia ed era così contenta di avviarci alla comprensione dell'arte che si prestava gratuitamente ad accompagnarci per musei alla domenica. Il suo entusiasmo, la sua profonda sensibilità per l'arte, la sua capacità comunicativa ci aprirono nuovi orizzonti del bello: fu come togliere un velo davanti agli occhi, o la sorpresa di una fitta nebbia che si dissolve in alta montagna rivelando uno stupendo paesaggio. Amava ripetere spesso una massima di Lubke: «Capire il bello significa possederlo.»

Infatti per arrivare a vedere, capire, go-

dere in pieno un'opera d'arte bisogna arrivare a possederne il linguaggio. Il bello dell'arte consiste in una così alta trascendenza lirica che può apprezzare soltanto chi sia preparato a intendere il personale linguaggio con cui ogni artista si esprime. Di qui la necessità di imparare a possedere questo linguaggio, necessità che i più non solo non sentono, ma neppure sospettano.

È dunque possibile l'educazione del gusto? È possibile insegnare a vedere e a godere di una pittura, di una scultura, di un'architettura? Certo che è possibile!

Spesso si preferisce credere che l'opera debba parlare da se stessa anche al profano, o che soltanto chi abbia delle disposizioni naturali possa arrivare ad apprezzare l'arte; ma non è affatto così. Il suono di certi versi di Puskin lo si può apprezzare in pieno solo conoscendo il russo, perché una lingua, anche come suono, è bella soltanto per chi la comprende, come una musica solo per chi la capisce. È quindi naturale che chi vuol capire un artista debba comprendere innanzitutto il suo linguaggio. «Ogni nuovo artista espone nuovi pensieri in nuova lingua. Bisogna studiarne prima la lingua per poterne comprendere i pensieri», (Hebbel). Basta sostituire

a «pensieri», «sentimenti», e l'osservazione è perfetta.

Uno dei più illustri pittori moderni, Gauguin, scriveva: «*Il ya une impression qui résulte de tel arrangement de couleurs, de lumières, d'ombres. C'est ce qu'on appellerait la musique du tableau. Avant même de savoir ce que le tableau représente, souvent vous êtes pris par cet accord magique.*»

Ricordiamoci che un quadro, prima di essere un cavallo o una figura umana, è essenzialmente una superficie ricoperta di colori disposti in un certo ordine. Per un artista il soggetto è soprattutto un pretesto, un'occasione a ridestare la sua fantasia; egli cioè, al di là del significato pratico, vi scopre un significato artistico che sovente può anche non avere alcun legame logico con l'azione del soggetto stesso, ma che è invece in perfetta armonia col suo temperamento.

Si tratta dunque di familiarizzare l'inesperto a questi valori linguistici a lui ignoti. Essi corrispondono agli stessi valori verbali del poeta o sonori del musicista che sono tanto più familiari alla gente.

Tutti amano il teatro, i concerti, perché di più facile comprensione; per le arti figurative bisogna creare quell'attitudine alla contemplazione che i più neppure sospettano.

La musica, fra le arti, è quella che ha il maggior numero di appassionati in tutti i rami della società, e quindi di intenditori, sia pure empirici e superficiali; ma anche nella musica il gusto va affinato un po' alla volta, iniziando magari da quella che è di più facile o immediata comprensione per poi



arrivare ad apprezzare in pieno anche quella considerata più difficile.

Se noi, come scuola ticinese, desideriamo che i ragazzi di oggi diventino gli amanti del bello di domani dobbiamo fare in modo di trasmettere alle nuove generazioni l'amore per l'arte. E l'arte si impara ad amarla soltanto conoscendola.

Dobbiamo insegnare ai ragazzi che i musei non sono quei luoghi strani pieni di anticaglie, di quadri appesi alle pareti, o quant'altro, dove ogni tanto si va in gita accompagnati dai rispettivi insegnanti; ma luoghi di raccolta di opere d'arte, di tradizioni, di memorie storiche.

Ecco perché il Centro didattico cantonale si è fatto promotore della pubblicazione di «Andar per musei», una piccola rivista senza grandi pretese salvo quella di fare da cassa di risonanza alle manifestazioni culturali e artistiche che i vari musei organizzano nel corso dell'anno nel nostro cantone, siano esse limitate nel tempo, itineranti o permanenti.

Lo scopo fondamentale è sempre quello, come già a suo tempo dichiarato, di informare i docenti e gli allievi delle scuole elementari, medie e medie superiori sulle attività espositive e di mediazione culturale, previste nei nostri musei, invitandoli nel contempo ad avvicinarsi in modo intelligente e interattivo a questo mondo così affascinante.

È doveroso un riconoscimento di merito a quei musei che si sono fatti promotori di iniziative specifiche che interagiscono con la scuola mediante animazioni didattiche nel corso delle principali esposizioni.

La Galleria Civica di Villa dei Cedri si è prefissa, fra gli altri scopi, quello di avvicinare i bambini all'arte, ed è per questo che le animazioni sono curate con l'intento di abituare il bambino a guardare l'immagine, a leggerla e ad elaborarla attraverso la descrizione, il confronto, la pratica delle tecniche usando spesso, come veicolo, anche il gioco che è il linguaggio che i piccoli allievi meglio comprendono.

Le animazioni si strutturano spesso in due momenti: uno più analitico, su poche opere e temi circoscritti, passando poi al bimbo semplici informazioni a completamento delle sue personali scoperte, ed un altro di sperimentazione e di gioco, durante il quale si manipolano materiali, si provano tecniche, si ricostruiscono oggetti. Negli incontri del mercoledì un piccolo gruppo di bambini e un artista lavorano intorno

a un tema, una ricerca, una tecnica.

Anche la Pinacoteca Giovanni Züst di Rancate, in linea con quanto proposto negli ultimi anni per avvicinare i più giovani all'attività museale, ha recentemente organizzato, in occasione della mostra «dall'Accademia all'Atelier», un'animazione: «Noi tra i pittori dell'800», divisa in tre sezioni perché possa svolgersi nelle scuole elementari, medie e nel liceo.

Vorrei spendere due parole anche per il «Museo in erba» aperto dall'ottobre del 2000 in Piazza Magoria a Bellinzona: l'idea di base è di rendere sensibili i bambini, attraverso un percorso pedagogico e allo stesso tempo ludico, alla vita e alle opere di artisti significativi della storia dell'arte (Leonardo, Monet, Chagall, Picasso, Magritte). Le riproduzioni sono presentate in grandi valigie di legno (scatole di colori), contenenti da un lato l'opera e dall'altro il gioco e la manipolazione. In ultimo una piccola menzione per il «Museo in valigia», depositato presso l'Ufficio dei musei etnografici di Bellinzona. Di che si tratta? Si tratta di un contenitore, una valigia appunto, che racchiude documentazione e oggetti inerenti a un tema: vi sono oggetti originali e copie che i ragazzi possono manipolare. Anch'esso obbedisce al principio di fare da ponte fra la scuola e l'attività museale.

Queste ed altre iniziative dimostrano come oggi il problema di avvicinare i giovani al mondo dell'arte sia più vivo che mai, e l'arte è un bisogno che, più o meno coscientemente, è comune a tutti.

È l'arte che possiede la maggior forza persuasiva sulla gente: se i grandi profeti, santi, condottieri di popoli, non fossero stati in qualche modo anche

artisti non avrebbero potuto imporsi. Essi non valgono tanto per quello che hanno detto o fatto, quanto per come lo hanno detto o fatto!

L'arte non è una cosa astratta a cui solo pochi eletti possono accedere, è un bene comune, è un diritto di tutti, è un desiderio che va incoraggiato.

La scuola può fare molto in tal senso. Essa è chiamata a seminare nelle giovani e fertili menti dei ragazzi il grano della sapienza e quello della fantasia, il grano della fiducia e quello della speranza, il grano del senso civico e quello del senso estetico.

Se in autunno il contadino non semina, la terra rimane brulla e in primavera ci saranno soltanto sterpi ed erbacce. In giugno, quando vediamo i campi di grano ondeggiare nel vento, dobbiamo pensare al meraviglioso processo della natura. Per ogni spiga c'è stato un periodo di buio e di silenzio che ha preparato lo sforzo della crescita e l'esplosione nel sole. Anche nella scuola i risultati non sono subito evidenti; ma se il seme è quello buono, se il modo è quello giusto, allora le messi saranno abbondanti.

Non è tanto quello che la scuola insegna, quanto il modo in cui lo fa che trasformerà i ragazzi di oggi negli uomini giusti di domani, uomini che sapranno anche vedere e apprezzare il bello, perché anche le cose difficili, una volta imparate, non si dimenticano più.

La rivista «Andar per musei» è distribuita in tutte le scuole elementari, medie e medie superiori del Cantone ed è ottenibile gratuitamente al Centro didattico cantonale di Bellinzona.

Luciano Americani



Il lancio del Portfolio europeo delle lingue nell'Anno europeo delle lingue 2001

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), con il lancio a livello nazionale del Portfolio europeo delle lingue (PEL) che ha avuto luogo il 1° marzo 2001 a Berna, ha ufficialmente inaugurato l'Anno europeo delle lingue 2001. Il lancio del PEL è il contributo principale della CDPE all'Anno europeo delle lingue 2001. Per quest'occasione i direttori cantonali della pubblica educazione, riuniti nella loro Assemblea plenaria il 1° marzo, hanno emanato la dichiarazione riprodotta alla pagina accanto, dichiarazione che è stata approvata all'unanimità dai direttori cantonali dell'istruzione pubblica e che è stata anche firmata dai più autorevoli esponenti del mondo della formazione e del lavoro.

In seguito all'Assemblea plenaria della CDPE, il presidente della CDPE, il Consigliere di Stato Hans-Ulrich Stöckling, il Consigliere di Stato Gabriele Gendotti e il Segretario generale della CDPE Hans Ambühl hanno informato in una conferenza stampa sulla prevista introduzione del PEL.

Il PEL, come ha detto il presidente della CDPE Hans-Ulrich Stöckling, sarà introdotto nelle scuole in Svizzera nei prossimi due-tre anni. Il Direttore del Dipartimento dell'istruzione e della cultura del Canton Ticino e Consigliere di Stato Gabriele Gendotti ha informato i numerosi giornalisti presenti sull'introduzione del PEL in tutte le scuole professionali del Canton Ticino nell'anno scolastico 2001/2002. La CDPE, con la sua dichiarazione, prevede di designare in ogni cantone «una persona di contatto» in materia di PEL.

Il Canton Ticino, come primo cantone in Svizzera, ha già fatto un passo in più designando un(a) docente responsabile in materia di PEL in ogni scuola professionale. Questo(a) docente di sede responsabile per l'implementazione del PEL svolgerà la sua attività di consulenza, di motivazione, di aiuto e di coordinamento in due direzioni: con gli allievi e con i(le) docenti (soprattutto di lingue) della propria sede.

Il fatto che la dichiarazione è stata firmata non solo dagli uffici federali in-

teressati (Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia, Ufficio federale dell'educazione e della scienza, Ufficio federale della cultura), ma anche dalla Federazione svizzera per l'educazione degli adulti e, soprattutto, dalle associazioni dei datori di lavoro (Unione padronale svizzera, Unione svizzera delle arti e mestieri) e dai sindacati (Unione sindacale svizzera, Sindacato svizzero dei servizi pubblici) nonché da numerose altre organizzazioni ed istituzioni interessate, contribuisce ad una migliore conoscenza e ad una più vasta diffusione del PEL nonché ad un suo uso frequente come strumento di riferimento nel mondo extra-scolastico e in particolare nel mondo del lavoro in Svizzera e all'estero, per esempio nelle domande e offerte d'impiego.

Visto che l'attuale PEL svizzero si rivolge a giovani dal IX anno di scuola e ad adulti, la CDPE, come risulta dalla dichiarazione, ha inoltre dato l'incarico, per l'elaborazione di un PEL per la scuola obbligatoria.

Per i confirmatari della dichiarazione della CDPE (provenienti dal mondo extrascolastico) sarà probabilmente di particolare interesse il «Passaporto delle lingue» che serve a documentare le competenze raggiunte in varie lingue e le esperienze compiute nel



Passeport de langues
Language Passport
Sprachenpass
Passaporto delle lingue

processo di apprendimento. Le formulazioni tradizionalmente usate sono poco trasparenti («ottime conoscenze», «buone conoscenze», «conoscenze scolastiche», ecc.). Ora si usa in tutta l'Europa la scala europea comune del Consiglio d'Europa che prevede sei livelli: A1 e A2 (uso elementare della lingua), B1 e B2 (uso indipendente della lingua), C1 e C2 (uso competente della lingua).

Quale esempio, viene di seguito segnalata la definizione del livello B1: «È in grado di capire i punti principali di un discorso, a condizione che venga usata una lingua chiara e standard e che si tratti di argomenti familiari inerenti al lavoro, alla scuola, al tempo libero, ecc. È in grado di districarsi nella maggior parte delle situazioni riscontrabili in viaggi nelle regioni in cui si parla la lingua. È in grado di esprimersi, in modo chiaro e coerente, su argomenti familiari e inerenti alla sfera dei suoi interessi. È in grado di riferire un'esperienza o un avvenimento, di descrivere un sogno, una speranza o un obiettivo e di fornire motivazioni e spiegazioni brevi relative a un'opinione o a un progetto.»

I diversi livelli di conoscenza linguistica sono descritti in modo dettagliato nel Portfolio.

Le belle parole dovranno ora essere seguite dai fatti, cioè dall'introduzione capillare del PEL e dal suo uso nelle scuole e nel mondo del lavoro del Canton Ticino e della Svizzera intera.

Christoph Flügel

Dichiarazione della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione e di altre istituzioni concernente il lancio del Portfolio europeo delle lingue in Svizzera

Come conseguenza della mobilità nei settori della formazione e della professione in Svizzera e in Europa, si fa sempre più urgente la ricerca di soluzioni, finalizzate al riconoscimento degli attestati e dei diplomi di lingua. Negli ultimi anni, numerosi sforzi sono stati compiuti in Europa per ottenere una maggiore trasparenza nell'ambito dell'apprendimento delle lingue. Il Consiglio d'Europa ha così elaborato dei livelli di competenza per il Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (Cadre européen commun de référence pour les langues). La messa in atto di questa scala comune, ripresa dai differenti modelli di portfolio delle lingue, elaborati nel corso degli ultimi anni a livello europeo, favorirà il confronto delle qualificazioni nell'ambito dell'apprendimento delle lingue.

Il Portfolio europeo delle lingue (PEL) è un documento personale. Da un lato il PEL informa sulle conoscenze linguistiche di chi ne è titolare, d'altro lato assolve anche una funzione pedagogica, poiché consente di procedere a una valutazione diversificata di quelle conoscenze, favorendo allo stesso tempo l'apprendimento autonomo delle lingue.

Il Portfolio persegue due obiettivi fondamentali:

- la motivazione di chi apprende altre lingue attraverso il riconoscimento degli sforzi compiuti con lo scopo di ampliare e diversificare l'apprendimento delle lingue nel corso di tutta la vita;
- la presentazione delle competenze linguistiche e culturali acquisite a scuola e all'esterno di essa in modo trasparente a livello nazionale e internazionale e intercomparabili (documento da consultare, per esempio, al momento di passare da un livello all'altro all'apprendimento o quando si è alla ricerca di un impiego nel proprio paese o all'estero).

In Svizzera la scala comune europea per la descrizione delle competenze nelle lingue è stata presa in considerazione nella fase di elaborazione del Concetto globale per l'apprendimento delle lingue e in occasione di progetti di riforma in diversi cantoni. La descrizione dei livelli di competenza, sulla base della scala comune europea, è stata integrata nelle Raccoman-

dazioni concernenti il coordinamento dell'insegnamento delle lingue nella scuola dell'obbligo. Il nuovo programma quadro per le scuole di maturità professionale (UFFT) fa pure riferimento al PEL e ai suoi livelli di competenza.

La versione svizzera del PEL è destinata ai giovani (a partire dal nono anno di scuola) e agli adulti. La versione di prova del PEL svizzero è stata sperimentata con successo negli anni 1999 e 2000. Sulla scorta dei risultati della valutazione, la prima versione del PEL è stata rielaborata. La nuova versione, corredata di un passaporto standardizzato paneuropeo delle lingue, apparirà nel 2001.

Il lancio del Portfolio europeo delle lingue è uno dei contributi significativi della CDPE nel quadro dell' Anno europeo delle lingue 2001.

I firmatari di questa dichiarazione:

considerati:

- la Risoluzione sul Portfolio europeo delle lingue, adottata dalla Conferenza permanente dei ministri europei dell'educazione il 15-17 ottobre 2000 a Cracovia
- i lavori del Gruppo di lavoro svizzero Portfolio delle lingue e i risultati della sperimentazione del Portfolio europeo delle lingue per giovani e adulti in Svizzera

sottolineano l'importanza

- del lancio del PEL nel quadro dell'Anno europeo delle lingue;
- del Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (Cadre européen commun de référence pour les langues) del Consiglio d'Europa e la sua importanza per il sistema svizzero della formazione;
- del PEL come strumento pedagogico di motivazione, accompagnamento e valutazione dei processi di apprendimento nel corso di tutta la vita;
- del PEL come strumento di certificazione, che promuove una migliore trasparenza nel quadro del riconoscimento delle competenze linguistiche a livello nazionale e internazionale e favorisce nel contempo la mobilità nel mondo del lavoro e degli studi;
- del PEL con lo scopo di promuovere il plurilinguismo individuale come carta vincente in una società plurilingue, pur nel rispetto non solo delle lingue di lar-

ga diffusione, ma anche delle lingue minoritarie e della migrazione;

- e la necessità di sviluppare modelli di portfolio adatti ad altri livelli d'insegnamento, in particolare un modello di portfolio nelle quattro lingue nazionali per la scolarità obbligatoria.

Sulla base di queste riflessioni si raccomanda ai cantoni e alle istituzioni preposte alla formazione:

1. di prendere i provvedimenti necessari per favorire una larga utilizzazione del PEL a tutti i livelli e in tutti i settori del sistema educativo;
2. di offrire a tutti coloro che imparano altre lingue l'opportunità di utilizzare la versione riveduta del PEL a partire dal nono anno di scolarità;
3. di sostenere i docenti nel loro sforzo di integrare il PEL nell'insegnamento, in particolare facendo figurare il PEL nei programmi dei corsi di formazione iniziale e continua;
4. di creare le premesse perché sia garantito un riconoscimento ufficiale del PEL nella formazione e nel mondo del lavoro;
5. di tener conto, nei piani di studio e nei regolamenti sul riconoscimento dei diplomi dei diversi gradi e ordini di scuola, del Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (Cadre européen commun de référence pour les langues) del Consiglio d'Europa, in particolare per quel che concerne gli obiettivi e la descrizione dei livelli di competenza;
6. di riconoscere ufficialmente i diplomi rilasciati da istituzioni preposte alla formazione, private o pubbliche, solo se conformi al Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (Cadre européen commun de référence pour les langues) del Consiglio d'Europa e ai relativi livelli di competenza;
7. di designare in ogni cantone una persona di contatto che vegli sulla coerenza tra i diversi livelli d'insegnamento e che partecipi al coordinamento regionale e svizzero in materia di PEL.

Il presidente della CDPE:
Hans Ulrich Stöckli

Il segretario generale della CDPE
Hans Ambühl

I firmatari di questa dichiarazione s'incaricano - in collaborazione e coordinazione con i cofirmatari - di applicare queste raccomandazioni nel rispettivo ambito di competenza.

La Svizzera, storia di un successo?*

«La Svizzera, storia di un successo? – ecco un buon titolo per questo nuovo libro svizzero». Con queste parole l'autore inizia la presentazione dell'opera al lettore di lingua italiana, spiegando il motivo del cambiamento, rispetto al titolo originale in lingua tedesca.

Infatti questo libro è la traduzione del testo «*Die Schweiz in der Geschichte. 1700 bis heute*», Edizioni Silva Zurigo 1997. Come la maggior parte delle opere edite da Silva, anche questa risulta dalla collaborazione tra due apprezzati professionisti: Georg Kreis e Heinz Dieter Finck. Il primo è ordinario di storia all'Università di Basilea e membro della Commissione indipendente di esperti «La Svizzera nella Seconda guerra mondiale». In italiano ha pubblicato *La Svizzera nell'Ottocento, Helvetia nel corso dei secoli, La Svizzera in cammino*. Il secondo, ritoccatore-fotografo diplomatico, ha collaborato, come fotografo, autore e grafico a vari progetti editoriali. Per l'editore Silva ha realizzato e curato l'apparato iconografico delle opere: *1291 – Gli albori della Confederazione svizzera e La Svizzera nella storia. 700-1700*.

Purtroppo la casa editrice zurighese, da molti anni attiva sul mercato svizzero con numerose pubblicazioni nelle tre lingue nazionali, oggi pubblica unicamente in tedesco e in francese. Si può quindi giudicare più che positivamente l'iniziativa dell'editore Dadò di tradurre in italiano quest'opera. Anche la versione italiana conserva tutte le caratteristiche del testo originale, sommando i pregi di un'opera divulgativa di alto livello alla notevole qualità delle illustrazioni, che non risultano mai semplicemente esornative. Si può anzi affermare che le numerosissime illustrazioni, grazie anche alle puntuali didascalie che le accompagnano e le completano, si amalgamano perfettamente con il testo e costituiscono un ulteriore strumento di conoscenza storica.

Introdotta dalla presentazione dell'autore, cui si faceva riferimento all'inizio, il testo si articola in sette capitoli, di impianto abbastanza tradizionale e di piacevole lettura. I primi tre capitoli, *La Vecchia Confederazione, Rivoluzione e Repubblica elvetica,*

L'approssimarsi dello stato federale, prendono le mosse dalla fine del Settecento; la Svizzera si presenta come un complicato mosaico di Cantoni sovrani, alleati e baliaggi, con alle spalle 200 anni di «successo» e quindi senza motivi sufficienti per cambiamenti radicali, anche se qualche illuminista denunciava i difetti di «una Helvetia sonnecchiante, impigrata dal benessere, che andava risvegliata». E il risveglio fu quanto mai brusco e spiacevole: gli eserciti della Francia rivoluzionaria e delle monarchie austriaca e russa trasformano il nostro pacifico paese in campo di battaglia dove si decidono le sorti dell'Europa. Il successo, sia pure effimero, delle truppe rivoluzionarie prima e napoleoniche poi avvia un processo di modernizzazione istituzionale, che si concluderà nel 1848, con l'adozione della Costituzione che rappresenta il vero atto di nascita della Svizzera.

I capitoli successivi, *Consolidamento della nazione, Guerre e crisi del XX secolo, Consolidamento e crescita, Caso speciale o Stato «normale»*, guidano il lettore attraverso i 150 anni dello Stato federale. L'ampliamento delle competenze federali e dei diritti popolari, accompagnato da profonde trasformazioni economiche e sociali, in un contesto internazionale in rapida evoluzione sono le tappe obbligate di una ricostruzione storica «generale». Nei due brevissimi capitoli conclusivi, *Retrospectiva e prospettiva e La Svizzera, storia di un successo?*, l'autore si riserva lo spazio per alcune riflessioni critiche sul senso della nostra storia riportando il lettore alle considerazioni introduttive sul significato del titolo. Mi sembrano degne di nota le affermazioni seguenti, non perché particolarmente originali, ma perché proposte in un libro che presenta le caratteristiche della buona divulgazione e quindi, si spera, destinato al vasto pubblico di cittadini istruiti e desiderosi di conoscere meglio la storia patria:

«La storia svizzera viene volentieri considerata come la storia di un successo, sia in patria che all'estero. Ma qual è il vero significato di questa definizione? È il fatto, inconfutabile, che la Svizzera nei secoli e nei decenni più recenti, da una parte ha conosciuto un

aumento del livello di vita, dall'altra ha goduto di un lungo periodo di pace essendo stata risparmiata dalle grandi guerre. Si può condividere questa idea; non si deve però dimenticare che lo sviluppo del benessere svizzero non è che una variante particolarmente accentuata dello sviluppo generale che ha caratterizzato l'Europa occidentale. [...] Accanto all'indipendenza e al benessere si possono citare ovviamente altri importanti successi:

1. Lo sviluppo di un solido sistema di concordanza tra ideologie diverse, tra imprenditori e maestranze, tra diverse regioni linguistiche.
2. L'attaccamento a un'idea di nazione che si è manifestata in una costituzione patriottica che ha saputo armonizzare le differenze linguistiche, culturali e confessionali.
3. Lo sviluppo graduale di uno stato sociale.

[...] Noi potremmo ritrovarci nella stessa situazione di quella antecedente il 1798 – come venne ribadito più volte durante il giubileo del 1991. Se 200 anni dopo un analogo grido di allarme sia necessario, lo decida il singolo lettore. Ma una cosa è sicura: una particolare attenzione ai fattori che determinano il benessere comune è sempre necessaria e un confronto con la storia del passato è premessa indispensabile per un produttivo confronto con la storia che ci sta davanti.»

Angelo Airoidi

* Georg Kreis, *La Svizzera, storia di un successo?*, Armando Dadò Editore, Locarno 1999.



Storia dei Grigioni*

Presentare la *Storia dei Grigioni* in un momento in cui la nuova *Storia del Canton Ticino* è già stata pubblicata è, per noi grigionitaliani (e speriamo non solo), motivo di grande soddisfazione, anzitutto perché oggi sappiamo finalmente di poter dare nella misura in cui riceviamo, sentendoci così alla pari, e anche perché dopo 2000 anni di storia retica di cui 300 di Stato Libero delle Tre Leghe e 200 di Canton dei Grigioni questa è la prima volta che possiamo leggere la storia del nostro territorio in italiano.

Il Grigioni e il Ticino con la pubblicazione della loro storia hanno ridefinito la Svizzera italiana, descritto una fascia di terra alpina aggiornando così un importante capitolo di storia svizzera e di storia delle Alpi.

Ognuno di noi sa che gli attuali confini politici non possono essere considerati limiti di una ricerca storica poiché contingenze geografiche e necessità sociali hanno avuto e hanno ben altre dimensioni territoriali. È inutile dire che le quattro valli del Grigioni italiano, essendo di matrice lombarda, sono più vicine per lingua, cultura e mentalità al Ticino che a una valle del Grigioni interno, per non dire di altre regioni svizzere, e che quindi questa nostra similarità ha radici comuni profonde, da cui nessun discorso storico e politico può prescindere.

La *Storia dei Grigioni* e la *Storia del Ticino*, che possiamo benissimo considerare complemento l'una dell'altra, segnano un punto d'arrivo e di partenza allo stesso tempo: se finora Ticino e Grigioni sono cresciuti piuttosto uno accanto all'altro, questo potrebbe essere il momento per riscoprirci e dare avvio a un nuovo e più intenso rapporto. È vero, qualcosa è già stato fatto, ma molto resta da fare. Gli scambi tra Grigioni e Ticino, verificatisi come nel caso dell'edizione della *Storia dei Grigioni* molto utili e gratificanti, vanno intensificati a livello culturale, politico, economico e sociale, dando consistenza e vita a quella che è chiamata Svizzera italiana.

Se per il Grigioni un lavoro più assiduo con il Ticino si impone, il Ticino, quale forza trainante dell'italianità elveti-

ca, non potrà non corrispondere all'invito, perché sa che per la crescita possono far bene sali e umori dell'orto del vicino.

Ma questo è anche un momento di emozione perché con l'opera prima si vuole consegnare al lettore un testo che piaccia, che soddisfi sotto l'aspetto della forma come del contenuto, che accenti tanta curiosità e che resista il più possibile al logorio del tempo. Ci auguriamo che le pagine dei tre volumi, in cui sono messe a fuoco le frecce direzionali del passato, possano orientarci nel presente e nel futuro, indicarci un itinerario, una nostra identità. Come ogni percorso anche quello storico comporta dei rischi, ma che vale senz'altro la pena compiere, anzi che ognuno di noi, volente o nolente, intraprende. Il lavoro realizzato è il frutto di tanti, di un largo collettivo che va dalla Società per la ricerca sulla cultura grigione ai diversi comitati, dagli autori stessi alla redazione, dai grafici ai compositori, ma per l'edizione italiana è stata soprattutto la ferma volontà della Pro Grigioni Italiano, l'impegno dei traduttori, la solerzia delle Edizioni Casagrande e la sensibilità del capo del Dipartimento della cultura a far sì che i tre volumi della *Storia* uscissero contemporaneamente all'edizione tedesca. Se il quarto volume «*Quellen und Materialien*» non è stato tradotto ciò è dovuto in parte a motivi di costo e in parte proprio perché si tratta di elenchi di nomi, di tabelle e di fonti riportate nelle tre lingue cantonali e in latino.

Se non ci fosse stata una versione italiana (una in romancio è in preparazione) dello *Handbuch der Bündner Geschichte* si sarebbe smentito uno dei principi fondamentali, come quello del multiculturalismo e del multilinguismo, su cui poggia pure la coesione politica del Cantone, principi menzionati da più autori all'interno dell'opera; senza la *Storia* dei Grigioni l'originale tedesco rischiava così di diventare un falso storico, una smentita di se stesso. Evidentemente era nostra premura presentare una traduzione che riproducesse fedelmente nella struttura e nel pensiero il testo degli autori e lo riflet-



Storia dei Grigioni

tesse in una lingua piana, possibilmente omogenea, accessibile a un largo pubblico.

Come nell'edizione tedesca così in quella italiana a facilitare la lettura soccorrono sintesi, note, grafici, didascalie, indici, glossari e non da ultimo il ricco materiale iconografico che più di un intervallo mentale offre un'ulteriore informazione.

Anche se differenza di stile, sintassi nominale, terminologia settoriale e a volte pure il linguaggio accademico si sono rivelati particolarmente ostici alla traduzione, pensiamo di aver trovato una forma conveniente e speriamo pure convincente. È ovvio dire che quando si traduce non si tratta solo di voltare parole e frasi in un'altra lingua, ma piuttosto di innestare nella nuova versione o meglio composizione il pensiero, il concetto dell'originale. La traduzione di *Haus* è *casa* e tutti i vocabolari ce lo confermano, però chi ci garantisce che i quattro suoni in tedesco valgono concettualmente i quattro suoni in italiano e viceversa? Una *Haus* della Prettigovia o dell'Engadina è veramente una *casa* della Prettigovia o dell'Engadina per uno di Roveredo? O non è piuttosto la sua *casa* (quella lombarda) a prevalere? Basta questa minima prova per ricordare come termini e lingua hanno una loro specificità e che ogni traduzione, purché buona, non si sottrae alla «falsificazione». Per esemplificare riproponiamo alcuni dei nodi cominciando dal titolo.

Il titolo *Handbuch der Bündner Geschichte* si poteva tradurre comodamente con *Manuale di storia grigione-grigionesa*, ma se avessimo scelto

questa variante, anche se letteralmente la più aderente, si sarebbe dato subito peso a due concetti, «manuale» e «grigione-grigionese», che non rendono esattamente l'idea tedesca e si sarebbe così depistato il lettore fin dalla prima parola. Se *Handbuch* è in generale il libro per studi superiori in cui sono compendiate le nozioni di una determinata disciplina con tanto di apparato critico (e dunque anche lavoro di alta qualità), «manuale» produce l'effetto contrario abbassando di molto valore e funzione: infatti lo si associa spesso al libro di testo per la scuola, al volumetto divulgativo per i primi bisogni come quelli domestici. Visto che l'opera in questione implicava di per sé i criteri qualitativi e che usando «manuale» si otteneva pressappoco il contrario, il taglio (la rinuncia a una traduzione del termine) risultava quindi la «traduzione» più vicina all'intenzione del titolo originale. Allo stesso modo si poteva essere tentati di tradurre l'aggettivo *Bündner* (si noti la maiuscola) con *grigione-grigionese* (ricordo che delle due forme abbiamo sempre scelto la prima per ragioni storiche, linguistiche e economiche), ma anche qui chi presta attenzione si accorge che dicendo *Storia grigione* (e in italiano è di rigore la minuscola) l'aggettivo sfuma parecchio l'idea primaria facendoci capire cose diverse, mentre se diciamo *Storia dei Grigioni*, in analogia a *Storia d'Italia* e non *Storia italiana*, possiamo solo intendere quella degli abitanti e-o dello Stato stesso di cui si sottolinea la sua pluralità.

Un altro aspetto che andava regolato subito era quello dei nomi dei luoghi che fino a pochi anni fa venivano in gran parte tradotti. Contrariamente a questo uso, abbiamo preferito adottare i termini ufficiali in tedesco o in romancio per il fatto che una traduzione forzata non sarebbe stata un contributo al lessico italiano né tanto meno un aiuto per il lettore, siccome tali nomi non figurano su nessuna carta (es. Thusis e non Tosanna, St. Moritz e non San Maurizio, Davos e non Tavate, val Schons-Schams e non val Sessame ecc.; fanno eccezione pochi nomi correnti in italiano come Coira, Domigliasca, Pretigovia). Così non ha alcun senso voler tradurre «Hof» (la residenza vescovile a Coira), con *Corte* o *Cittadella* o altro, perché nessuno dei due concetti corrisponde alla realtà del luogo designato: per «Hof» si intende il quartiere del vescovo con cattedrale, palazzi, torri, case d'abitazione, piaz-

za, un insieme di edifici insomma che si distingue molto bene per carattere e ubicazione dal resto della città.

Visto che per alcuni termini come *Flösserei*, *Säumer*, *Kornhiste* esistono due varianti, una più nazionale e l'altra più regionale (svizzero-italiana), abbiamo spesso adottato i due termini per evitare malintesi alle nostre latitudini e incomprensioni in Italia (fluitazione-flottazione, someggiatore-somiere, arpa da campo-rascana). D'altro canto nei tre volumi si sono incontrate delle voci per le quali manca un corrispondente (Landrichter, Hintersässen, Sonderbund, Kulturkampf, ecc.) italiano, per cui siamo stati costretti a riportarli in tedesco, e dove possibile con relativi

va spiegazione. Sicuri di fornire un ulteriore aiuto, in appendice a ogni volume, è stato allestito un glossario essenziale dei termini storici e specifici grigioni che illustra e definisce i principali nodi.

Il Grigioni italiano grazie alla *Storia dei Grigioni* può capire meglio il proprio Cantone e indirettamente il Ticino; dopo lunga attesa, prendiamo così due bei piccioni: storia e lingua, ciò che non è poco.

Fernando Iseppi

**Storia dei Grigioni*, Pro Grigioni Italiano, Edizioni Casagrande, Bellinzona 2000 (in tre volumi).

Il Santo. Assassinio in cattedrale*

Nelle scorse settimane è uscito in libreria «*Il Santo*», secondo volume della collana «*I Cristalli - Helvetia nobilis*» di Armando Dadò Editore, attraverso la quale si intende offrire ai lettori ticinesi e italiani testi di importanti scrittori svizzeri d'Oltralpe, del passato e del presente, mai tradotti finora. *Il Santo* (Der Heilige), romanzo del grande scrittore zurighese Conrad Ferdinand Meyer, merita senza dubbio di figurare in questa collana: il testo è considerato infatti un capolavoro del romanzo storico in lingua tedesca della seconda metà dell'Ottocento.

La vicenda del romanzo è ambientata nella Zurigo medievale: la città sulla Limmat è immersa in un alone gotico che ben si intona al carattere misterioso e inquietante delle storie con le quali si intrattengono, in una gelida notte d'inverno, un monaco e un cavaliere errante: storie di tradimenti e di sangue che vedono protagonisti il re d'Inghilterra, Enrico II, e il fedele suo consigliere, l'ascetico e sfortunato arcivescovo di Canterbury Thomas Becket. L'edizione italiana di questo splendido romanzo si avvale dell'introduzione di uno dei più insigni germanisti italiani: il compianto professor Italo Alighiero Chiusano. La traduzione è di Maria Cristina Minicelli.

Da sempre, un alone di mistero e inquietudine avvolge la sanguinosa fine

del Primate d'Inghilterra Thomas Becket, ucciso a colpi di spada il 29 dicembre 1170 da quattro cavalieri. Che cosa avvenne quel giorno ai piedi dell'altare della cattedrale di Canterbury? Cosa spinse Enrico II a far assassinare il suo fedele cancelliere, l'ascetico confidente, amico e precettore dei suoi figli? E fu davvero il re d'Inghilterra il mandante del truce delitto?



Troppi gli enigmi, i risvolti torbidi ed oscuri della vicenda per non ispirare il genio tormentato di Conrad Ferdinand Meyer, «probo svizzero che racconta come un Dio». La sua rievocazione del dramma – splendida e tremenda ad un tempo – fa de *Il Santo* uno dei capolavori del romanzo storico dell'Ottocento.

Conrad Ferdinand Meyer (Zurigo 1825 – Kilchberg/Zurigo 1898) è posto, con Jeremias Gotthelf e Gottfried Keller, nella triade letteraria dei maggiori scrittori svizzeri dell'Ottocento. Raffinato poeta lirico, quale prosatore predilesse il genere del racconto storico. Due dei suoi romanzi più belli – *La*

tentazione del marchese di Pescara (1887) e *Angela Borgia* (1891) – sono ambientati durante il Rinascimento italiano, ma anche altre sue opere narrative, come *Jürg Jenatsch* (1876), *Il pazzo di Gustavo Adolfo* (1882) e la novella in versi *Gli ultimi giorni di Hutten* (1871) rivelano qualità di elegante stilista.

Il Santo (Der Heilige) fu pubblicato la prima volta nel 1879 sulla rivista «Deutsche Rundschau», riscuotendo subito il favore appassionato dei moltissimi lettori.

Italo Alighiero Chiusano (Breslavia, Polonia 1926 – Frascati 1995) si è dedicato soprattutto allo studio della let-

teratura tedesca moderna e contemporanea: indagini sistematiche, saggi storici e monografie hanno affiancato un'assidua e puntuale attività di traduttore (Böll, Dürrenmatt, Frisch, Hesse, Goethe, Mann, Kafka, ecc.). Come scrittore ha al suo attivo numerosi drammi e radiodrammi, nonché alcuni originali romanzi a sfondo storico: *La prova dei sentimenti* (1966), *L'ordalia* (1979), *La derrota* (1982).

* Conrad Ferdinand Meyer, *Il Santo. Assassinio in cattedrale*, prefazione di Italo Alighiero Chiusano, traduzione di Maria Cristina Minicelli, Armando Dadò Editore, Locarno 2000.

I depressi e i loro familiari*

Parecchie sono oggi le persone che vengono a trovarsi in una situazione di casi psico-somatico-psicologico-sociali, tale da provocare una ermetica chiusura su se stessi, con «fughe» in «zone d'ombra» che possono generare comportamenti anomali e a rischio, fino alle estreme conseguenze. Certamente – nell'era del progresso e della tecnologia avanzata e del consumismo imperante – l'essere umano deve quotidianamente affrontare molti fattori di stress. Senza volere recriminare sul passato, dobbiamo giocoforza convenire che – all'epoca della cosiddetta «civiltà contadina» – la qualità della vita, pur nonostante la sua dignitosa povertà, era decisamente migliore. Non si parlava, allora, di depressione e quant'altro...

Oggi, purtroppo, le statistiche ci dicono – nel loro crudo linguaggio – che almeno il 20% della popolazione, in Svizzera, nel corso della sua vita, soffre di depressione: il «male oscuro» del secolo. Anche nei Paesi economicamente sviluppati, è stato accertato che il 5% della popolazione si trova in uno stato depressivo.

Fatta questa premessa, vorremmo presentare un interessante opuscolo edito dalla «Società svizzera d'utilità pubblica», che in poco tempo è giunto alla quinta edizione e che ora riappare con il patrocinio di «Pro Famiglia Svizzera», della città di Lugano e di «Pro Senectute Ticino e Moesano».

Si tratta di un'agile pubblicazione che

ha per titolo: «*I depressi e i loro familiari*» (pp. 32, fr. 3).

Scritto dal dott. Boris Luban-Plozza, da Ruedi Osterwalder e dal dr. Tazio Carlevaro, l'opuscolo in questione venne presentato – alla presenza di un folto pubblico – presso la «Libreria Melisa» di Lugano dagli stessi editori: dall'avv. Fabio Bacchetta-Cattori (presidente), dal dr. Romano Daguët, direttore del Settore psichiatrico del Luganese, e da Azalea Bardelli, infermiera e capo-équipe al Servizio psico-sociale di Lugano.

In termine precisi – che non presuppongono conoscenze mediche e psicologiche particolari – la pubblicazione affronta il problema della depressione nei suoi diversificati sintomi e aspetti: frequenze, cause, decorso, il ruolo dei familiari, gli aiuti, le cure, ecc.

Lo scopo di questa ricerca-studio è, anzitutto, di fornire a parenti e malati (perché di malattia, per l'appunto, si tratta!) un'informazione utile e tempestiva, un aiuto, un appoggio e un sostegno. Insomma, detto in parole povere, esso è un prezioso e valido strumento che indica i modelli esplicativi che la famiglia deve conoscere, al fine di ricercare e trovare efficaci soluzioni. Nel corso della presentazione dell'opuscolo, si è, tra l'altro, ribadito come ci si può difendere da questo «male oscuro», quando si conoscono gli strumenti necessari per intervenire. L'importante è parlarne apertamente e discuterne. Una fami-

glia che conosca il problema – si è convenuto – «riesce ad affrontare con vigore una situazione che potrebbe apparire disperata».

Il lusinghiero successo che la pubblicazione ha riscontrato – tant'è che si è dovuto procedere a più ristampe – evidenzia l'importanza e l'attualità del problema, trattato dagli autori con estrema chiarezza di esposizione e con un linguaggio accessibile a tutti.

Marco Tonacini-Tami

* Boris Luban-Plozza, Ruedi Osterwalder, Tazio Carlevaro, *I depressi e i loro familiari* (5ª edizione), Società svizzera d'utilità pubblica, Locarno 1999.



Comunicati, informazioni e cronaca

Kovive – Vacanze per bambini disagiati

L'associazione «Kovive – Vacanze per bambini disagiati» è un ente assistenziale svizzero per l'infanzia che si prefigge di offrire vacanze e riposo a bambini e famiglie socialmente sfavoriti, svizzeri o provenienti dall'estero.

A questo scopo Kovive, che significa «vivere assieme», cerca famiglie disposte ad ospitare bambini e bambine di età compresa fra i 5 e i 10 anni per trascorrere in loro compagnia alcune settimane di vacanza.

L'anno scorso Kovive ha potuto rendere possibile lo svolgimento di vacanze a 925 bambini in difficoltà. Nonostante ciò, numerose sono state le richieste che non sono state soddisfatte per la mancanza di un numero corrispondente di famiglie ospitanti. Per informazioni, si invita a rivolgersi a Kovive, St. Karlistrasse 70, 6000 Lucerna 7, tel. 041/240.99.24, fax 041/240.79.75, oppure alla rappresentanza in Ticino, tel. 091/829.18.33 – 091/946.28.57, e-mail: info@Kovive.ch

Società Ticinese di Belle Arti: programma 2001

La Società Ticinese di Belle Arti (STBA), attiva dal 1889 in campo culturale, ha recentemente presentato il programma d'attività per il 2001. Esso comprende un ciclo di sette corsi di base sul tema de «La Modernità», corsi che si terranno presso l'aula magna della Scuola universitaria professionale di Lugano-Trevano dal lunedì 5 marzo al lunedì 23 aprile 2001 (a partire dalle ore 20.30).

Nell'autunno 2001 è invece previsto un ciclo di conferenze su «Il Museo del XXI secolo. Scopi e finzioni del museo d'arte contemporanea» (date ancora da stabilire).

La STBA intende inoltre proporre alcuni viaggi di studio, fra i quali una trasferta a Londra («Londra tra passato e futuro», dal 18 al 22 aprile 2001) e una a Venezia («La 49.a edizione della Biennale di Venezia», dal 24 al 26 agosto 2001).

Ricordando che la quota sociale per aderire alla STBA ammonta a fr. 40.–, si invitano gli interessati ai corsi o coloro che intendono disporre di

maggiori informazioni a rivolgersi al Segretariato della Società Ticinese di Belle Arti, casella postale 3300, 6901 Lugano, tel. 091/941.02.22, telefax 091/941.02.24, e-mail: stba@ticino.com. (oppure alla signora Alfonsina Vezzoni-Petazzi, via Marter 14d, 6948 Porza).

Landdienst: Energia in fattoria

Il servizio «Landdienst - Energia in fattoria» è un programma di volontariato che si prefigge di collocare, durante le vacanze primaverili, estive o autunnali, giovani dai 12 ai 25 anni che desiderano svolgere esperienze particolari a contatto con la natura presso fattorie svizzere.

Nel 2000, grazie al «Landdienst», ben 3302 ragazze e ragazzi, elvetici e stranieri, hanno potuto soggiornare presso famiglie selezionate di contadini durante le loro vacanze per svolgere esperienze particolari nel mondo rurale.

Gli interessati possono richiedere informazioni presso l'Ufficio centrale «Landdienst», CP 728, 8025 Zurigo, tel. 01/261.44.88 oppure presso l'Ufficio ticinese di collocamento, c/o Sezione agricoltura, 6501 Bellinzona, tel. 091/814.35.54. Eventuali informazioni sono reperibili al sito: www.energiainfattoria.ch (tel. 0900-57.1291).

Rete Svizzera delle Scuole in Salute

È un progetto nazionale dell'Ufficio Federale della Sanità Pubblica che ha dato mandato alla Fondazione Radix di collaborare e sostenere dei progetti che promuovono la salute e il benessere di tutte le persone che fanno parte della scuola (allievi, docenti, genitori, personale ausiliario, ecc.). L'obiettivo fondamentale di questo programma è di far sì che la scuola diventi per tutti un luogo di vita dove confrontarsi con altri e imparare a sormontare le difficoltà e aumentare la fiducia in sé stessi e le competenze sociali.

Tutte le istituzioni scolastiche, dalle scuole dell'infanzia alle scuole medie superiori e alle scuole professionali, se sono interessate a promuovere

re la salute (intesa come benessere psicofisico), possono diventare membri della Rete.

I membri della rete beneficiano delle seguenti prestazioni gratuite:

- consulenza e accompagnamento nella pianificazione, organizzazione e realizzazione del progetto;
- scambio di esperienze e riflessione con le altre scuole associate;
- incontro annuale regionale per conoscere i progetti e i nuovi approcci alla tematica;
- giornale trimestrale d'info (news letter) in francese con pagine in italiano;
- sostegno finanziario.

Le scuole che aderiscono alla rete devono:

- avere un'idea forte che vogliono portare avanti da tradurre in un progetto educativo sull'arco di almeno due anni;
- avere il consenso e il sostegno del corpo insegnante e della direzione della scuola;
- creare un gruppo di riflessione e di riferimento sul tema scelto nell'istituto.

Il coordinamento della Rete per la nostra regione linguistica è affidata a: RADIX, Via Trevano 6, c.p. 4044, 6904 Lugano; telefono: 091/922.66.19; e-mail: radix@stca.ch

La politica svizzera in materia di droga

Allo scopo di far conoscere la politica adottata in materia di droga dalla Confederazione, l'Ufficio federale della sanità pubblica ha in tempi recenti pubblicato l'opuscolo intitolato «La politica svizzera in materia di droga» (Berna, settembre 2000, pp. 30).

L'opuscolo, con una premessa della Consigliera federale Ruth Dreifuss, è strutturato in una decina di capitoli che passano in rassegna più tematiche, quali la storia della politica svizzera in materia di droga, la politica dei quattro pilastri (prevenzione, terapia, riduzione dei danni, repressione), la collaborazione internazionale, ecc.

Il fascicolo (anche in versione italiana) può essere richiesto gratuitamente al seguente indirizzo: GEWA, Büroservice, Tannholzstrasse 14, 3052 Zollikofen, fax 031/919.13.14, e-mail: service@gewa.ch. Esso può essere visionato anche in Internet, al sito: www.admin.ch/bag/sucht/drog-pol/drogen/d/dpolitik/brosch-d.htm.

L'ex voto dipinto nel Ticino: due mostre in corso

Il 17 marzo scorso è stata inaugurata alla Pinacoteca Züst di Rancate un'esposizione di 120 ex voto dipinti nel Ticino. L'esposizione, «L'Ex Voto dipinto nel Ticino: alcune ipotesi attributive» che rimarrà aperta fino al 6 maggio 2001, è interamente gratuita per le scolaresche.

Da segnalare che per gli allievi delle scuole elementari e delle scuole medie è stato realizzato un apposito formulario didattico (a cura della studentessa Stefania Bortolo) che potrà servire sia durante la visita alla mostra che durante le esercitazioni in classe.

Su richiesta, il personale della Pinacoteca Züst è inoltre a disposizione degli insegnanti per informazioni diverse e per la guida sia alla mostra sugli ex voto che alla mostra permanente.

Per informazioni e per la richiesta del formulario didattico, si prega di rivolgersi alla Pinacoteca Züst, 6962 Rancate, tel. 091/646.45.65.

Si informa inoltre che al Museo cantonale d'arte di Lugano è contemporaneamente aperta la mostra «L'Ex Voto dipinto nel Ticino: ipotesi di conservazione» (sempre fino al 6 maggio).

Quali lingue insegnare nelle scuole?

(Continua da pagina 2)

francese, è indispensabile definire chiaramente quali obiettivi si vogliono raggiungere entro la fine della scuola dell'obbligo nell'insegnamento delle diverse lingue. Questa indicazione è più che opportuna perché consente di articolare meglio durante l'intera scolarità gli interventi prospettati sia nella scuola elementare che nella scuola media.

Quante lingue obbligatorie devono essere insegnate nella scuola dell'obbligo? Attualmente gli allievi seguono obbligatoriamente due lingue nazionali e, in forma opzionale, la lingua inglese. Acquisito il principio di rendere obbligatorio e di anticipare l'insegnamento dell'inglese, rimane da chiarire se questa scelta comporterà l'insegnamento obbligatorio per tutti di tre lingue accanto alla lingua materna.

Ciò sembrerebbe inopportuno considerati il sovraccarico che ne deriverebbe per molti, lo squilibrio che si creerebbe tra l'insegnamento delle lingue e delle altre materie d'insegnamento, la presenza di numerosi allievi che non sono di madrelingua italiana, il grado eccessivamente selettivo che assume oggi l'insegnamento delle lingue. In questo caso si pone il quesito di quale lingua rendere opzionale.

Un altro tema di approfondimento per il Gruppo di lavoro riguarda l'insegnamento delle lingue nel settore professionale. Escluse le formazioni professionali d'indirizzo commerciale e i curricula che portano alla maturità professionale, gli altri settori non offrono alcun insegnamento linguistico. È un aspetto difficilmente accettabile soprattutto in considerazione delle necessità avvertite nei settori artigianali e industriali di disporre di personale con una buona padronanza linguistica. Dei 3500 apprendisti in formazione nel settore artigianale e industriale ben 2650 non seguono più alcun insegnamento linguistico durante la loro formazione postobbligatoria. Ciò vanifica indubbiamente gli sforzi intrapresi durante la scuola dell'obbligo e non risponde alle effettive richieste provenienti dal mondo economico.

Per quanto attiene poi alla continuità dell'insegnamento linguistico è da

prevedere in futuro la presenza nelle scuole postobbligatorie di allievi con profili linguistici sempre più differenziati. Per facilitare la trasparenza sulle effettive competenze linguistiche è bene che la scuola dell'obbligo definisca quindi chiaramente quelli che sono i suoi obiettivi finali in francese, tedesco e inglese. L'insegnamento nelle scuole postobbligatorie deve infatti innestarsi su questi livelli di competenza e comporterà molto probabilmente, per le scuole di questo settore, l'organizzazione dei corsi di lingue raggruppando i giovani secondo le loro competenze.

Come si può evidenziare l'avvertita esigenza di anticipare l'insegnamento dell'inglese comporta tutta una serie di approfondimenti per assicurare all'intera organizzazione scolastica un quadro coerente di riferimento. In ultima analisi non si tratta solo di far spazio ad una nuova lingua o di assumere dei docenti qualificati quanto di riflettere su quali obiettivi assegnare alla scuola e con quali strategie perseguirli. In questa riflessione non deve essere dimenticato l'allievo, le sue aspettative e le sue possibilità di apprendimento. Anche nella scuola a volte il meglio è nemico del bene.

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

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dante D. Scolari
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.-