

# Periodico della Divisione scuola Anno XXXI - Serie III Novembre-Dicembre 2002

## 253

#### Lezioni private

Il ricorso alle lezioni private da parte degli allievi di scuola media: quali sono le dimensioni di questo fenomeno e le materie maggiormente interessate? Quali allievi fanno capo a un recupero privato?

Ragionare di competenze a scuola, di Daniele Christen L'introduzione del concetto di competenze nei nuovi piani di studio comporta dei cambiamenti che toccano tre dimensioni fondamentali del lavoro degli insegnanti: modifica il mandato dato loro dalla collettività attraverso lo Stato; richiede un cambiamento di prospettiva sul piano pedagogico-didattico e mette in discussione il profilo formativo e la funzione culturale della scuola.

Evoluzione del sistema scolastico e trasformazione della professione insegnante: quali gli effetti sulla salute?, di Kathya Tamagni Bernasconi

Resoconto della giornata di studio organizzata a Lucerna sul tema «Et la santé des enseignant(e)s? Donnons nous les moyens de la préserver», a cui hanno partecipato 250 persone provenienti da tutta la Svizzera, le quali attraverso tre conferenze plenarie, quattordici ateliers e una tavola rotonda finale si sono chinate su questa complessa tematica.

L'educazione matematica: uno sguardo dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare, di Maria Luisa Delcò

Alcune riflessioni sulla giornata di studio dedicata al numero in età scolare, organizzata dall'Ufficio dell'educazione prescolastica lo scorso 20 giugno.

I giovani e l'alcol, di Andrea Gianinazzi

L'emergente problema del consumo di alcol: come e perché i giovani bevono sostanze alcoliche e quali possono essere le misure di prevenzione?

Certificati medici: sì, ma quando?, di Alessandra Galfetti

Alcune novità introdotte

nella «Direttiva concernente l'esibizione obbligatoria di certificati medici nelle scuole» emanata nell'aprile del 2000 dal Medico cantonale.

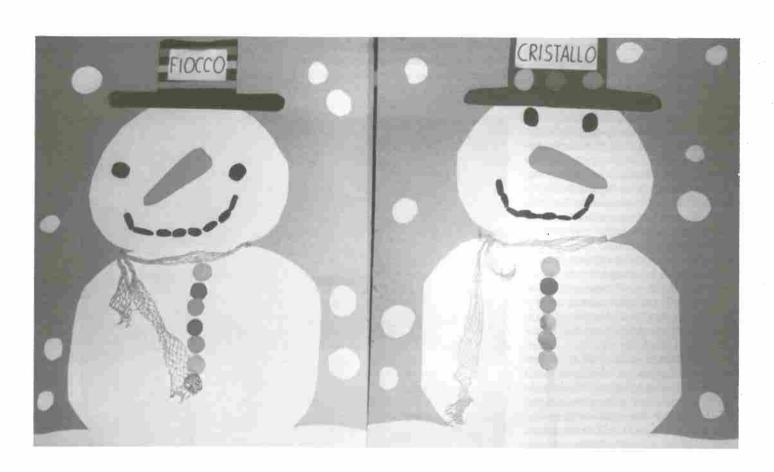
Resoconto sull'esperienza avuta nel corso dello Study Tour Program 2001 della Japan Foundation, Giappone 7-21 novembre 2001, di Sergio Bobbià

L'arricchente esperienza offerta dal programma di scambio culturale organizzato in Giappone con lo scopo di una conoscenza reciproca dei diversi livelli e gradi di scuola.

#### Recensioni:

- Martino Beltrani: Fabio Cheda, Sentieri.
- Amleto Pedroli: Felice Filippini, Rosso di sera, a cura di Flavio Catenazzi, postfazione di Diana Rüesch, in Quaderni di «Cartevive».
- Aventicum. La città romana e il museo, a cura dell'Associazione Pro Aventico.

Comunicati, informazioni e cronaca.



## Lezioni private

Il ricorso alle lezioni private da parte degli allievi delle nostre scuole è un fenomeno presente da tempo che assume fortunatamente proporzioni ancora contenute. Nel numero 250 di Scuola ticinese un'indagine svolta presso il Liceo di Mendrisio evidenziava come la metà degli allievi ne faccia ricorso, soprattutto nei periodi precedenti alle verifiche scritte. E nella scuola media che dimensione assume questo fenomeno? Per dare una documentata risposta alla mozione presentata da R. Ghisletta e firmatari, nella primavera del 2000 l'Ufficio studi e ricerche ha raccolto alcuni dati sul ricorso alle lezioni private da parte degli allievi di quarta media. Lo studio si è focalizzato in particolare sull'uso di tale pratica in quell'anno e negli anni precedenti all'indagine, sulle materie maggiormente interessate, sulle persone che impartiscono le lezioni e sulle principali caratteristiche sociodemografiche degli allievi coinvolti. All'indagine hanno partecipato 27 istituti pubblici di scuola media per un totale di 902 allievi di quarta me-

#### Alcuni dei risultati emersi

Al momento dell'indagine 120 allievi (pari al 13.3% degli allievi interpellati) seguivano delle lezioni private al di fuori delle ore scolastiche.

Le materie che maggiormente necessitavano di un recupero privato erano la matematica e le lingue straniere, quindi essenzialmente le tre discipline legate ai corsi attitudinali e di base. Più precisamente, i due terzi dei ragazzi seguivano lezioni private di matematica, il 38.3% lezioni di tedesco e un quinto lezioni di francese. La maggior parte degli allievi (72.6%) affermava di farne ricorso solo per una materia, mentre più di un quarto dichiarava di fare capo a questa pratica per più discipline.

Alla domanda «Chi ti dà le lezioni private?» quasi sei allievi su dieci hanno risposto indicando un docente non appartenente al proprio istituto, il 15% citava uno studente (liceale o di un'altra scuola), più di un quarto menzionava invece un'altra persona.

#### Confronto con la situazione degli anni '90

Nel 1989 l'Ufficio studi e ricerche aveva svolto una ricerca sullo studio personale a domicilio, in relazione alle scuole medie e scuole medie superiori, riservando una parte delle domande alle lezioni private. Il campione rappresentativo comprendeva allora 356 allievi di scuola media (II, III e IV).

Visto il campione preso in considerazione non è ovviamente possibile stabilire dei confronti diretti con lo studio del 2000 (che, si ricorda, ha coinvolto unicamente gli allievi di IV media), ma si rivela in ogni modo utile ed interessante citare alcuni dati tra i più significativi rilevati nella ricerca del 1989.

Secondo tale studio, il 7.3% degli allievi di II-III-IV media faceva ricorso a lezioni private al di fuori dell'orario scolastico. Le discipline maggiormente oggetto di sostegno erano le tre materie a livelli (materie in cui si verificava anche il più alto tasso di bocciature nella scuola media): matematica (25.6%), francese (25.6%) e tedesco (18.6%). Le lezioni private in inglese rappresentavano l'11.6%, seguite da quelle in italiano (7%), latino (4.7%), scienze naturali (2.3%), storia (2.3%) e geografia (2.3%).

Le diversità degli istituti scolastici

Dallo studio svolto nel 2000 non emerge una relazione statisticamente significativa tra istituto scolastico e ricorso alle lezioni private: non si possono quindi avanzare ipotesi e interpretazioni plausibili a questo riguardo.

Analizzando unicamente la situazione al momento dell'indagine si può comunque notare che il ricorso alle lezioni private varia da istituto a istituto e che il tasso di frequenza va da un minimo dello 0% a un massimo del 33.3%. Vi sono dunque scuole medie dove nessun allievo fa capo a lezioni private e altre scuole dove un allievo su tre vi ricorre.

#### Altri approfondimenti svolti

I dati raccolti, oltre a fornire un quadro sul ricorso alle lezioni private, offrono delle informazioni sociodemografiche sugli allievi di quarta media. Le analisi svolte mettono in luce alcuni fattori che possono influenzare la partecipazione alle lezioni al di fuori dell'orario scolastico.

Gli allievi coinvolti nello studio si dividevano abbastanza equamente tra ragazze e ragazzi. Vi era in ogni modo una maggiore presenza di allievi di sesso maschile. Questo dato

(Continua a pagina 24)



## Ragionare di competenze a scuola

Competenze: è la nuova parola d'ordine, entrata in scena a riforma dei piani di studi della scuola media già avviata, con la quale chi opera in questa scuola deve fare i conti o dovrà farlo tra poco. Viene a far compagnia alla triade di concetti rispetto alla quale la riforma si è orientata, cioè le conoscenze (i saperi), le capacità (saper fare) e gli atteggiamenti (saper essere), con cui nel frattempo una certa familiarità l'abbiamo o dovremmo averla (vedi la Mappa formativa contenuta nel nuovo Piano formativo della scuola media).

Vediamo, anzitutto, di darne una definizione. Tra le tante in circolazione1 scelgo questa, sulla quale credo si accordino più o meno tutti: una competenza è un sistema di conoscenze concettuali e procedurali (capacità) e di atteggiamenti che permettono, all'interno di una famiglia di situazioni, di identificare un problema e la sua soluzione mediante un'azione efficace. Le tre categorie delle conoscenze, abilità e atteggiamenti diventano a questo punto delle risorse che vengono attivate nel momento in cui si esercita una data competenza, e la scuola dovrebbe quindi portare gli allievi a costruirsi queste competenze fornendo loro le risorse necessarie.

Quali conseguenze comporti l'introduzione di questo concetto nei nuovi piani di studio, non mi sembra sia stato oggetto di grandi dibattiti nella scuola, e quindi mi proverò a aprire la discussione con le seguenti riflessioni. La logica delle competenze tocca tre dimensioni fondamentali del lavoro degli insegnanti, portandovi dei cambiamenti piuttosto rilevanti: modifica il mandato dato loro dalla collettività attraverso lo Stato, cioè il loro "contratto", intendendo come tale il programma (il piano di studi); richiede un cambiamento di prospettiva sul piano pedagogico e didattico; mette in discussione il profilo formativo e la funzione culturale della scuola (in particolare della scuola media). Vediamo di chiarire come.

Un nuovo mandato per l'insegnante I programmi della scuola media ancora in vigore (risalenti, a parte qualche aggiornamento, al 1987) sono preva-

lentemente impostati secondo una logica dei contenuti: nei paragrafi introduttivi della maggior parte dei programmi si accenna, è vero, a ciò che l'allievo dovrà essere capace di fare al termine delle diverse tappe del curricolo, ma quando si arriva alla parte più operativa, quella a cui i docenti fanno riferimento quando allestiscono il loro percorso didattico (la programmazione), ci si trova solitamente di fronte a un elenco di nozioni e di concetti. Qualcuno di questi comporta pure l'apprendimento di capacità (e talora di atteggiamenti), ma questi sono in larga misura impliciti. Ne risulta che il "contratto" dell'insegnante richiede che egli "svolga il programma", cioè tratti una data serie di contenuti; e una eventuale valutazione del suo operato si concentrerà principalmente sulla sua adesione al programma. Donde nasce poi quell'ansia che ci coglie di tanto in tanto - mi si perdoni la descrizione un po' caricaturale - di "non aver terminato il programma", che ci induce a "correre" nelle ultime settimane di scuola, incuranti del fatto che il drappello di alunni che ancora "riesce a seguire" si è drammaticamente assottigliato.

Con le competenze la musica cambia (o dovrebbe cambiare): si tratta di aiutare gli allievi a acquisire delle competenze, a costruirle, fornendo loro le risorse necessarie e offrendo loro delle opportunità per esercitarle, combinarle e applicarle in contesti via via sempre più complessi. L'attenzione si sposta da ciò che fa il docente a ciò che impara l'allievo. Secondo quest'ottica, l'insegnante non ha assolto il suo dovere contrattuale semplicemente presentando classe un certo numero di contenuti, ma solo se ha portato gli allievi ad acquisire le competenze previste dal piano di studi. In qualche maniera questa era un'implicazione che accompagnava già i programmi del 1987 e il far scuola da sempre, ma ora diventa esplicita e, con ciò, vincolante per chi è investito del mandato di insegnare. La valutazione del suo operato, insomma, sarà misurata, in maniera più esplicita e diretta, sull'operato degli allievi, su ciò che sanno fare.

Se questo cambiamento di prospettiva può avere delle conseguenze interessanti sul piano pedagogico, non ci si può nascondere una certa preoccupazione per quanto riguarda l'applicazione dei criteri con cui si valuterà il lavoro degli insegnanti, o la possibilità stessa di definire questi criteri: chi insegna sa quante sono le variabili in gioco, quante differenze individuali esistono nel modo di imparare una competenza e anche di esercitarla (lo sottolinea anche un'autorità in questo campo come Le Boterf), e sa pure che l'apprendimento non è un processo lineare dove a un dato input corrisponda un necessario output, certo e omogeneo. Le medesime strategie didattiche non producono gli stessi effetti con allievi diversi e. spesso, nemmeno in classi diverse o in momenti diversi con la medesima classe. Non vado oltre: mi limito a rilevare che qui c'è un problema aperto che bisognerà affrontare prima di migrare a cuor leggero verso il mondo delle competenze.

#### Le competenze non si insegnano

Le competenze non si insegnano: si possono solo apprendere. Ciascuno di noi, esaminando le poche o le tante cose in cui si reputa minimamente competente, sa che ha appreso alcune conoscenze inerenti a quella competenza da qualcuno (da una o più persone o da letture), sa che qualche operazione gli è stata mostrata. Ma sa anche che molte di queste conoscenze gli vengono dalle sue personalissime scoperte, sa che tante operazioni necessarie le ha imparate da solo, attraverso una serie di tentativi e di errori, e sa che il processo di apprendimento ha anche modificato un po' i suoi atteggiamenti (ha imparato a essere più paziente, più tenace o più autocritico). E soprattutto sa che la combinazione di tutte queste cose, perché diventassero una competenza, è dovuta avvenire nella sua testa, in tutta autonomia. Molto di ciò che pretendiamo di insegnare non diventa affatto un oggetto di apprendimento, non per un difetto nostro o degli allievi, ma semplicemente perché quella cosa non può essere insegnata. E molto di ciò che gli allievi apprendono non fa nemmeno parte del nostro insegnamento consapevole, non rientra nei nostri obiettivi dichiarati, ma viene acquisito indirettamente attraverso le situazioni che creiamo in classe, i modi di operare che esibiamo, il modello che proponiamo.

Lavorare in classe con l'obiettivo di aiutare gli allievi a costruirsi delle competenze significa rivolgere la nostra attenzione di insegnanti non solo al prodotto dell'insegnamento ma, almeno altrettanto, al processo di apprendimento. La prima domanda da porsi prima di affrontare un nuovo argomento non sarà più: come insegno la tal cosa?, ma: come si può imparare la tal cosa? Il che conduce a una riflessione sulle possibili strategie di apprendimento e quindi sulle molte diverse maniere utilizzabili per mettere una persona nella condizione di poter imparare una data cosa.

Negli ultimi due decenni, nella maggior parte delle discipline scolastiche, si è verificato un profondo rinnovamento della teoria didattica che procede proprio in questo senso. Ma occorre anche ammettere che la sua traduzione nella prassi quotidiana non è così immediata e diffusa come si spera. Che cosa manca? Manca certamente un impegno più sistematico sul piano della formazione e dell'aggiornamento dei docenti, che dia loro gli strumenti teorici (relativi alla psicologia dell'apprendimento) e pratici (cioè didattici) per operare secondo questa logica, e che, prima ancora, diffonda una maggiore sensibilità verso questi aspetti della loro professione.

Ma il rischio di capovolgere i termini del problema è dietro l'angolo. Se una preparazione pedagogica e didattica degli insegnanti è non solo auspicabile ma necessaria, d'altro canto sarebbe un grave errore non richiedere loro anche una solida formazione scientifica. Per progettare e mettere in atto con la necessaria flessibilità i più diversi approcci didattici alla sua materia, l'insegnante non può restare chiuso nel recinto delle conoscenze di un manuale scolastico. Un insegnante di matematica deve avere un'idea della Matematica, della sua storia e della sua epistemologia, per poter concepire e adeguare agli allievi le situazioni che li portino a fare delle "scoperte" matematiche e a familiarizzarsi con un pensiero e con un linguaggio delle grandezze e delle forme astratte. Un docente di storia deve conoscere il metodo storiografico e le sue implicazioni, deve aver riflettuto sulla relatività delle prospettive storiche per poter dare un po' di respiro alle sue lezioni, e ideare delle attività che offrano ai ragazzi non solo delle effimere nozioni della storia delle civiltà o delle nazioni, ma un'idea del divenire storico dell'umanità e della storiografia come prodotto e rappresentazione culturale. Un insegnante di lingue sarà tanto più efficace quanto più è in grado di comprendere i meccanismi della comunicazione, le strutture del discorso e il funzionamento generale delle lingue, e se conosce i processi che portano alla loro acquisizione o al loro apprendimento. Non sono cose che si imparano in un corso accademico della durata di un semestre. In altre parole: se pensiamo di far meglio puntando tutto sulla formazione pedagogica degli insegnanti e trascurando la loro preparazione scientifica rischiamo di nuocere non tanto alla "scienza" o alla "cultura", ma alla stessa didattica.

#### Istruire o educare?

Non intendo qui riaprire un vecchio dibattito, particolarmente vivace quando il Dipartimento a cui fa capo la nostra scuola cambiò nome<sup>2</sup>. Ma la questione torna prepotentemente d'attualità con una pedagogia fondata sulle competenze. Nessuno se lo nasconde: il concetto di competenza - com'è inteso dalle più recenti teorie pedagogiche proviene dal mondo aziendale. Esso è uno strumento concepito per definire e misurare la produttività di una persona in un contesto economico che, lasciate alle spalle la linearità e la centralizzazione dei processi produttivi del sistema fordista e taylorista (che rendevano facilmente razionalizzabile il valore del lavoro e previsibili gli aspetti quantitativi della produzione), ha acquisito le caratteristiche della "fabbrica diffusa", della flessibilità e della complessità, dove le persone -perlomeno i quadri-sono sempre più spesso confrontate con la risoluzione di problemi e con processi decisionali in cui giocano molte variabili e dove le conoscenze devono essere continuamente e rapidamente aggiornate. Si è riscontrato che la loro accresciuta responsabilità comporta una maggiore redditività, ma anche una maggiore difficoltà a definime il profilo. Il concetto di competenza dovrebbe quindi aiutare a descrivere l'insieme delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti necessari a un individuo perché possa coprire una certa funzione. Su di esso si fondano i criteri di assunzione, di determinazione del reddito, di impostazione della formazione continua.

Non è dunque del tutto infondato il sospetto con cui, dal mondo della scuola, si guarda a questa nuova parola d'ordine della pedagogia. Il sospetto, cioè, che la scuola si stia piegando alle leggi dell'economia di mercato, e che la sua funzione si riduca a sviluppare (solo o prevalentemente) quelle attitudini che servono direttamente all'inserimento professionale, cioè a creare un utile. La facilità con cui certe materie riescono ad adattarsi a questa logica, per esempio le lingue straniere, arrivando a esplicitare una scala di descrittori delle competenze da raggiungere, e la difficoltà che incontrano invece altre – per esempio la storia - sembrano corroborare questo sospetto.

Il sospetto nasce in coloro che difendono un'immagine della scuola che affonda le sue radici nell'umanesimo, per la sua pretesa di investire la globalità dell'uomo (di una certa idea di Uomo), e nel Settecento illuminista, per quanto concerne l'ambizione di costruire il Cittadino delle moderne democrazie. Sto, beninteso, semplificando le cose. Non si può negare che questa concezione di scuola soffra di un certo delirio di onnipotenza, dimenticando che essa non è più la sola agenzia di trasmissione culturale e forse nemmeno la più importante, anche se trattiene gli allievi per così tante ore fra le sua mura. Ma ciò che mi piace di essa è un'idea che l'accompagna, cioè quella dell'imprevedibilità, dell'indeterminazione, cioè, in fin dei conti, della libertà. Concepire una scuola e un'educazione dove non tutto sia finalizzato a un impiego immediatamente previsibile ed economicamente utile significa anche ammettere che il mondo in cui viviamo non è né il migliore dei mondi possibili di Pangloss né l'unico mondo possibile tout court, e considerare che, avendo cura di ciò che la cultura ci ha consegnato, accresciamo le nostre potenzialità di sviluppo individuali e sociali. È una visione dei sistemi culturali affine ai sistemi biologici, dove è la varietà genetica, la biodiversità, ad assicurare la necessaria flessibilità e la sopravvivenza, mentre al contrario - uno sviluppo unidirezionale può risultare fatale.

Però non credo nemmeno che l'introduzione del concetto di competenza nella scuola comporti necessariamente un suo assoggettamento alle leggi del mercato e un avvilimento della sua funzione educativa. Non possiamo negare che certe competenze di base quelle che le indagini sull'analfabetismo funzionale fanno rientrare nel concetto di *literacy*: per esempio la capacità di comprendere un articolo di giornale, di stimare delle grandezze



matematiche, di leggere una tabella costituiscano un obiettivo primario della formazione scolastica. Ed è dunque un bene se queste competenze siano rese il più esplicite possibile e fissate nei piani di studio. Inoltre, diversi contributi teorici alla pedagogia delle competenze estendono la loro riflessione agli aspetti etici e sociali e includono la promozione della partecipazione alle istituzioni democratiche, della coesione sociale, del rispetto dei diritti umani, dell'attenzione all'ambiente, anche se in questi ambiti si riscontra un atteggiamento teso a esportare e a imporre acriticamente a livello mondiale (cioè a "globalizzare") non solo il nostro sistema economico, ma anche il nostro sistema di valori e la nostra cultura3.

Il problema, semmai, è quello di trovare una definizione di competenza per quegli scopi dell'educazione scolastica che non hanno un carattere meramente strumentale, ma che concorrono alla costruzione di un'immagine che l'individuo ha di sé, degli altri e del mondo. In certi ambiti ciò è certamente possibile: anche la capacità di esprimere un ragionato giudizio estetico è una forma di competenza. Ma se, come pare, il concetto di competenza si combina necessariamente con quelli di osservabilità, verificabilità, valutabilità, allora molte delle mete citate nella nuova Mappa formativa della scuola media risultano irriducibili nei termini di competenze: come ci si immagina di misurare la consapevolezza (cito dal Piano di formazione della scuola media, pp.26-27) «del sapere come base per la costruzione progressiva di un'immagine appropriata dell'uomo e del mondo» oppure la capacità di «apprezzare il valore della diversità culturale»? Come si valutano (ed è legittimo farlo?) «gli atteggiamenti che permettano di vivere positivamente e di valorizzare i sentimenti»? Anche se si può sperare che la scuola promuova la cosiddetta competenza sociale, ammesso che possa essere definita in modo univoco, su di essa sarebbe però prudente sospendere il giudizio. Se si tratta di valutare una qualche forma di competenza esistenziale delle persone, allora è meglio che lasciamo questo compito agli dei immortali: non sarà un giudizio più equo del nostro, ma almeno sappiamo con chi prendercela se non siamo promossi.

Appare chiaro che se la scuola vuole anche concorrere alla costruzione di un sistema di valori nell'individuo, sollecitare l'uso della facoltà critica e dare gli strumenti per uno sviluppo armonico della persona, essa non si può limitare a sviluppare delle competenze4. E se queste nobili mete educative sono contemplate dal Piano di formazione, bisogna pure che trovino posto anche nei programmi, nei piani di studio, e che siano traducibili nella programmazione e nella pratica didattica, per non restare lettera morta. Oppure, e questa forse è la soluzione più ragionevole, occorre che il lavoro su questo fronte si sposti soprattutto su un altro piano, cioè su quello dell'istituto scolastico, visto come una collettività in cui trovino una parte attiva tutte le sue componenti, coinvolgendole in progetti che trascendano l'istruzione e le materie scolastiche. Ma gli spazi sono però quelli di sempre: le ore di presenza degli allievi a scuola, il carico di lavoro degli insegnanti, le competenze di cui questi dispongono e le opportunità che sono date loro per aggiornarle, sono tutti vincoli che non si possono adeguare con un trucco di magia. Occorre quindi cercare il giusto equilibrio tra questi due mandati altrettanto impegnativi: istruire ed educare, perché non si escludano o soffochino a vicenda. È questa la sfida che la scuola, in particolare quella dell'obbligo, deve affrontare oggi.

Daniele Christen

D'C'è un proliferare di articoli e di libri sull'argomento, di cui mi limito a segnalare:
Guy Le Boterf, Construire les compétences
individuelles et collectives, Paris, 2000; C.
Bosman- F.M. Gerard- Xavier Roegiers,
Quel avenir pour les compétences?, Bruxelles, 2000; Philippe Perrenoud, Construire
les compétences dès l'école, Paris, 1998; e
gli articoli dello stesso Perrenoud: Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on
en parlant de compétences? (1995), Construire les compétences, est-ce tourner le dos
aux savoirs? (1998), reperibili sul sito:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/per renoud/php\_main/textes.html; inoltre: Xavier Roegiers, Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens, (1999), http://www.bief.be/enseignement/publication/compet.html. Alcune delle riflessioni del presente scritto (in particolare quelle esposte nei primi due paragrafi) sono nate dal lavoro e dalle discussioni nell'ambito del gruppo di ricerca-azione SFERA (su cui cfr. Scuola media: idee e lavori in corso, Ufficio dell'insegnamento medio, aprile 2002): sono quindi debitore di questi stimoli ai membri del gruppo, anche se naturalmente mi assumo la piena responsabilità dello sviluppo che trovano qui.

- <sup>2)</sup> Da Dipartimento della pubblica educazione a Dipartimento dell'istruzione e della cultura. Questo articolo è giunto in redazione prima della recente ridenominazione da Dipartimento dell'istruzione e della cultura a Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport. Ndr.
- <sup>3)</sup> Si vedano a questo proposito le pagine che illustrano il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), promosso dall'Organisation de Cooperation et de Développement Economiques (OCDE): www.deseco.admin.ch/.
- 4) « Et c'est là probablement le caractère limitatif de la compétence dans l'enseignement secondaire et supérieur. C'est qu'on voit mal comment on pourrait y developper exclusivement des compétences, ce qui déboucherait sans doute sur un enseignement utilitariste, professionnalisant à outrance. Dès lors qu'on adopte une demarche orientée vers les compétences, il convient d'y être attentifs X. Roegiers, Savoirs, capacitées et compétences à l'école..., cit.

## Evoluzione del sistema scolastico e trasformazione della professione insegnante: quali gli effetti sulla salute?

La realtà sempre più complessa ed eterogenea degli istituti scolastici ha generato nuove problematiche – al di là delle preoccupazioni legate all'apprendimento e all'insegnamento – che hanno fatto emergere la consapevolezza della necessità di garantire una certa qualità di vita per tutte le componenti che operano all'interno della scuola.

In particolare, la Rete svizzera delle scuole che promuovono la salute (coordinata da Radix) con il patronato del «Dachverband Schweizer Lehrerinnen un Lehrer (LCH)» e del «Syndicat des enseignant(e)s romand(e)s (SER)» ha recentemente organizzato a Lucerna una giornata di studio sul tema « Et la santé des enseignant(e)s? Donnons nous les moyens de la préserver».

A questo incontro hanno aderito 250 persone provenienti da tutta la Svizzera, le quali attraverso tre conferenze plenarie<sup>1</sup>, quattordici ateliers e una tavola rotonda finale si sono chinate su questa complessa tematica.

Un ambito per il quale non è possibile appellarsi a "soluzioni miracolo", ma rispetto a cui è possibile intravedere – nel quadro di diversi studi condotti anche in Svizzera – delle strade da percorrere per conciliare riuscita scolastica e buona qualità di vita per tutti all'interno degli istituti scolastici.

La presenza alla giornata di relatori provenienti da contesti molto diversi (singoli docenti, rappresentanti delle associazioni sindacali, quadri scolastici, responsabili dei dipartimenti dell'istruzione e autorità politiche)2 è forse il segno più tangibile dell'evoluzione manifestatasi in questi ultimi anni nell'affrontare la questione della «sofferenza» generata dall'attività lavorativa. Come infatti sottolineato in un interessante testo di Dejours (ibidem), prendere in esame tale problematica è stato e rimane ancora un aspetto estremamente delicato, in quanto la tendenza è quella di negare tale sofferenza (in relazione frequente con una negazione dell'intera realtà professionale). Tale atteggiamento ha indotto frequentemente a vedere nell'insuccesso professionale l'espressione dell'incompetenza, della mancanza di serietà, dell'insofferenza legata al singolo soggetto, ma i numerosi studi condotti in questi ultimi anni hanno portato a mettere in discussione questo modo di pensare, focalizzando l'attenzione anche su dimensioni extra-individuali.

Sempre Dejours (1998), sottolinea come l'insegnante, così come qualsiasi altro lavoratore, costruisce le sue competenze nel quadro della sua realtà lavorativa. Tali competenze esistono solo se riconosciute come tali (e questo almeno tra i colleghi), ma ciò è possibile solo se il collettivo funziona. Nell'insegnamento, come in tante altre realtà professionali, ci sono due modi di operare: quello stabilito dai regolamenti, dalle disposizioni da parte delle direzioni e quello indotto dalla realtà quotidiana. Il lavoratore deve cercare continuamente di colma-

re il divario tra quello che dovrebbe avvenire idealmente durante la propria pratica professionale e quello che di fatto avviene. E per ottenere un riconoscimento professionale, sarebbe importante che lui potesse parlare del suo lavoro reale, delle sue difficoltà professionali, e questo senza temere di essere giudicato.

Lo scarto tra lavoro reale e attività «prescritta» provoca infatti situazioni di stress e di sofferenza e il rafforzamento dell'identità professionale passa verosimilmente anche attraverso il riconoscimento di questo stress e di questa sofferenza.

Nel suo intervento, Fabien Loï Zedda<sup>3</sup> ha illustrato - in particolare - i risultati di uno studio commissionato dal Dipartimento della formazione e della gioventù (DFJ) del Canton Vaud all'Istituto universitario romando di salute sul posto di lavoro (IST) riguardo alla fatica e al sovraccarico professionale degli insegnanti vodesi. Lo studio è stato condotto attraverso un questionario rivolto all'insieme dei collaboratori della scuola obbligatoria nel giugno 19994 nel quale venivano proposte domande legate alla percezione della propria salute e delle condizioni di lavoro. Questi dati hanno



potuto essere completati con altri risultati provenienti da un altro studio realizzato in Vallese<sup>5</sup>.

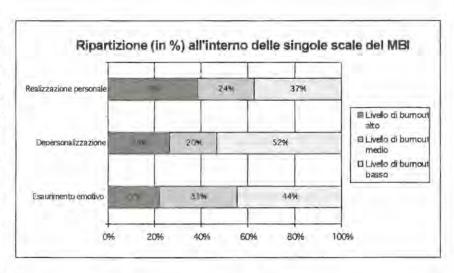
Non è naturalmente possibile elencare qui di seguito tutti i risultati emersi. Entrambi gli studi hanno comunque evidenziato come l'affaticamento possa manifestarsi sotto varie forme (stato di salute fisica e mentale alterato, malesseri di varia natura) e come le cause di quest'affaticamento siano riconducibili anche a fattori di tipo socioculturale rispettivamente fattori che riguardano l'organizzazione scolastica e fattori relativi alle condizioni di lavoro.

Un dato interessante emerge da quella parte del questionario che riporta una serie di interrogativi legati alla percezione da parte dei docenti della propria salute, ripresi dal TST (test de santé totale), uno strumento già validato e regolarmente utilizzato per fornire delle indicazioni valide sullo stato di salute delle persone.

I risultati al TST permettono infatti d'identificare i segni di sofferenza psichica e fisica in individui che conducono una vita regolare, vale a dire che non presentano nessuna patologia e che svolgono una vita professionale attiva. L'analisi dello stato di salute dei docenti attraverso lo score del TST mostra che all'incirca il 22% dei docenti presenta uno stato di forte squilibrio rispetto alla sua salute (e questo rispetto al 14% riscontrato nella popolazione attiva). Questo indicatore della salute deve essere messo in relazione con dei fattori che perturbano la vita professionale senza poterne però dedurre dei legami di casualità univoci bensì delle relazioni di tipo circolare. In particolare, le persone che si trovano in questo stato di squilibrio hanno tendenza a percepire in modo molto negativo le loro condizioni di lavoro e a considerare qualsiasi cambiamento come un ulteriore aspetto destabilizzante. Come sottolineato nel rapporto, si tratta di segnali che vanno tenuti in debita considerazione.

Il progetto Balance<sup>6</sup>è stato condotto in Vallese sotto la direzione del Prof. Pierre-André d'Andrès. Tale studio era basato sulla valutazione del benessere fisico, sociale e mentale dei docenti e aveva quale scopo quello d'identificare i loro bisogni in vista della formulazione di moduli di formazione da offrire agli insegnanti.

Per ognuna delle 72 affermazioni proposte ai docenti nel questionario (quale ad es. «J'éprouve des difficultés à me concentrer sur certaines acti-



vitées») è stato chiesto al docenti di portare un giudizio da un lato rispetto alla loro situazione effettiva e dall'altro rispetto alla situazione auspicata su una scala da 1 (completamente vero) a 4 (completamente falso) con in più la possibilità di affermare che «questo enunciato non mi concerne».

L'analisi dei dati ha permesso d'identificare come alcune dimensioni legate soprattutto al ridotto investimento rispetto alle ambizioni professionali iniziali e alle manifestazioni di affaticamento facciano emergere una maggiore discordanza.

Al di là dei risultati ottenuti, l'aspetto interessante e innovativo dello studio è comunque legato al fatto che – attraverso l'organizzazione di alcuni incontri informativi con i docenti riguardo ai dati emersi – sono state progressivamente messe a punto delle proposte di moduli di formazione legate ai seguenti temi:

- a) la gestione dello stress;
- b) l'immagine che contraddistingue l'insegnante;
- c) il mantenimento della motivazione:
- d) la gestione dei conflitti:
- e) la prevenzione dei disturbi psicosomatici.

I docenti hanno reagito positivamente alle prospettive di sviluppo del progetto sia per quanto riguarda la formazione dei nuovi docenti (all'interno dell'Alta scuola pedagogica) sia per la formazione continua con una offerta ricorrente di questi moduli.

Naturalmente la scelta dei temi proposti all'interno dei moduli offerti ai docenti è stata fatta in modo tale da evitare qualsiasi tipo di stigmatizzazione delle situazioni concrete riscontrate sul piano professionale e più di 130 insegnanti hanno partecipato ai moduli volontariamente e al di fuori del proprio tempo di lavoro.

Durante la giornata di studio sono poi intervenuti numerosi altri relatori e per una panoramica di tutti gli interventi invito gli interessati a consultare il breve rapporto di sintesi.

Per concludere questa breve panoramica riguardo alla tema della salute degli insegnanti vorrei ora presentare alcuni dati raccolti dall'Ufficio studi e ricerche nell'ambito del progetto «Star bene a scuola è possibile? « sostenuto dalla Divisione della scuola del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport e dall'Ufficio dell'insegnamento medio con l'appoggio dell'Ufficio federale della sanità pubblica nell'ambito del progetto Scuole e Salute.

Nella prima fase del progetto (al quale hanno aderito cinque scuole medie più una scuola secondaria del Grigioni italiano) sono stati infatti indirizzati a docenti, allievi e genitori dei questionari allo scopo di conoscere le impressioni sul benessere e sul malessere scolastico che i partner hanno su loro stessi e sugli altri.

L'Ufficio studi e ricerche ha inserito in questi questionari dei test standardizzati relativi alla misura dello stress e dell'affaticamento di docenti e allievi. In particolare, nel questionario destinato ai docenti, sono state inserite le domande provenienti dal Maslach Burnout Inventory (MBI), uno strumento concepito da Christina Maslach (1997) allo scopo di misurare le tre dimensioni che secondo questa ricercatrice caratterizzano la sindrome del burnout o dell'«essere bruciati», una sindrome che sopraggiunge come risposta finale a una condizione di stress

cronico non efficacemente affrontato ed elaborato.

Si tratta di una sindrome tipica delle «professioni d'aiuto» riscontrata anche tra gli insegnanti e che si sviluppa partendo da un eccessivo coinvolgimento emozionale del soggetto rispetto alle richieste che la situazione lavorativa e gli altri partner lavorativi gli impongono fino al punto di non sentirsi più in grado di dare qualcosa di sé agli altri

Il MBI è composto da tre sottoscale: esaurimento emotivo (EE), depersonalizzazione (DP) e realizzazione personale (RP, con punteggio inverso), e costituisce l'indice di burnout più usato sia nelle ricerche sia nei programmi istituzionali. Mentre la forma originale del MBI è stata progettata per misurare il burnout in un'ampia varietà di professioni d'aiuto, un certo numero di studi ha messo a fuoco specificatamente la professione insegnante. La Forma Ed del MBI è essenzialmente uguale alla versione standard del MBI. Le variazioni riguardano lievi modifiche apportate agli item e l'uso più valido di questo strumento è certamente quello per identificare possibili problemi a livello scolastico.

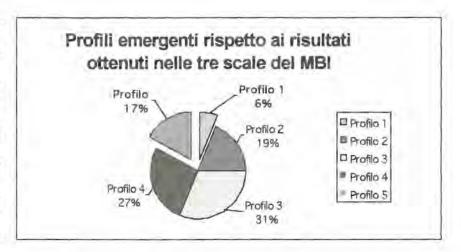
Un alto grado di burnout è sostanziato da punteggi alti nelle sottoscale Esaurimento emotivo e depersonalizzazione e da punteggi bassi nella sottoscala realizzazione personale.

Un medio grado di burnout è sostanziato da punteggi medi nelle tre sottoscale.

Un basso grado di burnout è sostanziato da bassi punteggi nelle prime due sottoscale e da alti punteggi nella sottoscala della realizzazione personale.

Nel nostro campione di 150 docenti è emersa per tutte e tre le sottoscale una percentuale significativa di docenti – variante tra il 22 e il 38% – che presenta livelli di burnout alti a cui fa da contrappeso una percentuale tra il 40 e il 50% che manifesta all'interno delle singole scale livelli di burnout bassi. Volendo ora leggere i risultati ottenuti dai singoli insegnanti in ognuna delle tre sottoscale contemporaneamente, è possibile identificare alcuni «profili»:

- Profilo 1: il 6% dei docenti ottiene punteggi alti nelle sottoscale esaurimento emotivo e depersonalizzazione e punteggi bassi nella sottoscala realizzazione personale e presenta quindi un alto grado di burnout;
- Profilo 2: il 19% ottiene punteggi alti a livello di due sottoscale;



- Profilo 3: il 31% raggiunge punteggi alti a livello di una sottoscala;
- Profilo 4: il 27% dei docenti ottiene punteggi medi nelle tre sottoscale e quindi presenta un grado medio di burnout;
- Profilo 5: il 17% dei soggetti corrisponde al terzo «profilo», vale a dire a quello di un basso grado di burnout sostanziato da punteggi bassi nelle prime due sottoscale e punteggi alti nell'ultima.

Il fatto che il numero di docenti con un alto livello di burnout (6%) in tutte le sottoscale risulti contenuto è sicuramente un dato incoraggiante, anche se non si deve dimenticare che la popolazione considerata era composta da persone attive sul posto di lavoro.

Parallelamente, non è elevata (17%) nemmeno la percentuale di coloro che sembrano non essere per niente sfiorati da questo problema e che presentano un livello di burnout basso.

Tutti gli altri insegnanti coinvolti si dimostrano dunque sensibili in maniera più o meno variabile nei confronti delle dimensioni evocate nel test a riprova del fatto che anche nell'ambiente scolastico non è sempre evidente far fronte a determinate situazioni stressanti, conflittuali o di sofferenza che nascono dall'incontro tra le diverse componenti (quali docenti, allievi, genitori e quadri scolastici).

Soprattutto non è semplice affrontare questi temi perché il burnout rimane una sindrome complessa e multidimensionale, un fenomeno fondamentalmente psicosociale – di portata internazionale – per il quale sono stati identificati fattori di rischio personali, relazionali e istituzionali.

Non esistono dunque soluzioni «prêtà-porter» per una problematica di questa complessità. Tuttavia l'importanza del fenomeno, dimostrata tra l'altro dai dati presentati a Lucerna, impone una seria riflessione e uno scambio di opinioni, che possano comunque contribuire a migliorare la qualità della vita di tutti gli operatori scolastici.

#### Kathya Tamagni Bernasconi

#### Bibliografia

Réseau suisse d'écoles en santé (2002). Et la santé des enseignat(e)s? Donnons nous les moyens de la préserver!. Rapport de la journée d'étude 2001. Réseau suisse d'écoles en santé. Lettre d'information, n. 19.

Ufficio insegnamento medio (2002). Star bene a scuola, è possibile? Un progetto di promozione della salute nella scuola media. Rapporto intermedio. Bellinzona: UIM.

Maslach, C. (1997). La sindrome del burnout, il prezzo dell'aiuto agli altri. Assisi: Cittadella Editrice.

- <sup>1)</sup> M. Fabien Loï Zedda, M. Anton Strittmatter, Dr. Rudolf Kretschmann.
- <sup>2)</sup> Tra le altre persone Hans Ambühl Segretario generale CDPE, Ulrich Fässler Consigliere di Stato del Canton Lucerna e Fabien Loï Zedda Segretario generale del Dipartimento della formazione e della gioventà del Canton Vaud e già presidente della Commissione dei segretari generali della CDPE.
- 3) Vedi nota 2.
- 4) 4100 questionari sono stati trattati statisticamente sui 7000 inviati – tasso di risposta del 56%.
- 5) Vedi rapporto «Balance» a cui si farà accenno in seguito.
- Facente parte del programma quadro Scuola e Sainte lanciato dall'Ufficio federale della salute pubblica e dalla CDPE nel 1996.
- <sup>7)</sup> Per un numero limitato di casi (1-2% a dipendenza della scala) non è stato possibile definire un livello per l'incompletezza delle risposte.

## L'educazione matematica: uno sguardo dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare

Lo scorso 20 giugno, a chiusura dell'anno scolastico, la direzione dell'Ufficio educazione prescolastica con la collaborazione delle animatrici di educazione matematica- ha organizzato (presso l'Istituto di Brissago) una "giornata speciale" dedicata al numero in età prescolare.

Tre i momenti caratterizzanti la giornata che ha visto affluire, in forma spontanea, più di 300 insegnanti ed operatrici/operatori scolastici:

 proposte di progetti didattici realizzati nelle scuole dell'infanzia;

 angoli di riflessione attraverso momenti filmati di attività nelle sezioni SI;

 una conversazione con Ivo Dellagana, per uno sguardo dalla SI alla SE.

I progetti ed i filmati hanno voluto dare una visione dell'azione didattica della matematica nella quotidianità della scuola dell'infanzia e concretizzare quanto è definito dagli Orientamenti programmatici in merito alle piste privilegiate per l'approccio alla matematica.

Ovviamente i progetti e le unità didattiche erano presentati attraverso quel tessuto connettivo che è il gioco per il bambino della seconda infanzia, fonte di sviluppo, di immaginazione, di relazione, di apprendimento.

«Una matematica di giochi - per dirla con Laura Giovannoni - che l'insegnante, regista e non spettatore, predispone in modo flessibile per guidare la naturale curiosità dei bambini in un clima di esplorazione e ricerca. Tutto questo è ben lontano da una didattica artificiosa e preconfezionata [...]. La scuola dell'infanzia, a differenza della scuola elementare, va vista non come luogo di apprendimento di disciplina, ma come occasione per organizzare, potenziare, far crescere le abilità che i bambini possiedono [...]. Le esperienze fatte dai bambini «prima di iniziare la scuola», contestualizzate, personalizzate (in fiabe, progetti, attività specifiche) diventano un substrato fondamentale sul quale l'insegnante di scuola elementare può innestare il proprio lavoro, cioè riservare i primi mesi di scuola per quella fase di «sisternazione delle precedenti esperienze», da realizzare in modo ben concertato, [...] senza far finta che il bambino in ambito aritmetico non abbia alcuna competenza.»1

In quest'ottica di continuità educativa, accanto ai progetti delle scuole dell'infanzia del Cantone, si è voluto accostare quanto svolto dall'Istituto di Brissago in ambito DIMAT, cioè per un approccio differenziato all'apprendimento della matematica nel II ciclo della SE.

«DIMAT - come afferma Ivo Dellagana nella presentazione dei nuovi materiali (edizione 2002)- è una concreta proposta pedagogica e didattica che mira a fornire l'insegnamentoapprendimento differenziato in ambito matematico.

Tiene conto, entro limiti praticabili in situazione collettiva, delle caratteristiche degli allievi (diversità dei ritmi, delle possibilità e delle modalità di apprendimento; strategie diverse di risoluzione di compiti e di interazione socio-affettiva; gradi diversi di autonomia, capacità di autovalutazione e di consapevolezza delle modalità di lavoro) delle esigenze e dello stile di insegnamento dei docenti, oltre che degli obiettivi essenziali del programma [...]»

Con queste affermazioni entriamo nel vivo della relazione presentata a Brissago da Ivo Dellagana che, fedele ad un'epistemologia costruttivista, ha evidenziato il ruolo dell'insegnante e del bambino nella costruzione della conoscenza. Il suo voleva essere un contributo interattivo, ma visto l'alto numero di presenti, si è optato per una relazione motivante, intelligente, carica di stimoli, che ha toccato essenzialmente tre aspetti del processo di insegnamento-apprendimento:

- il contratto didattico;

- le situazioni d'apprendimento;

- il ruolo dell'errore.

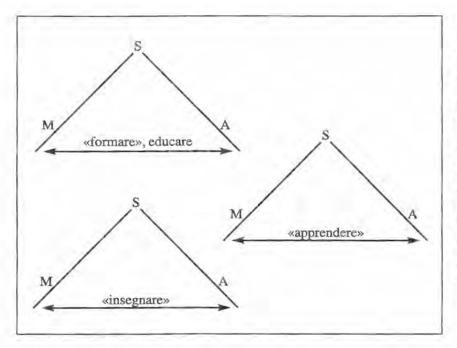
Tralasciamo in questa sede di soffermarci sui diversi esempi presentati, molto accattivanti e rivelatori, per dare alcuni brevi feedback sui tre oggetti.

«Un «contratto» si instaura, si «tesse», tra insegnante (M) e allievi (A), in relazione al sapere (S), attraverso dei meccanismi più impliciti che espliciti. Questo contratto fissa i ruoli e le funzioni di ognuna delle parti.»<sup>2</sup>

Attraverso queste diverse situazioni centrate a volte sull'asse dell'allievo, a volte su quello dell'insegnante, a volte su quello del sapere, abbiamo equilibri diversi, approcci diversi, valutazioni diverse. «Aspetto determinante per lo sviluppo dell'individuo le rotture di contratto: permettono alla struttura didattica di modificarsi ed evolvere con il tempo e sono alla base dei momenti di crescita degli allievi».<sup>3</sup>

È così ci possiamo interrogare su quando la situazione permette di apprendere, quando l'approccio dell'in-





dirittura la bocciatura ad un esame). Ma anche in questo caso possiamo osservare che i comportamenti fallimentari non caratterizzano solo gli allievi in difficoltà [...]. Il fallimento e l'errore sono un rischio inevitabile in un apprendimento significativo.»6 Come possiamo leggere in queste note, la giornata di riflessione legata all'educazione matematica alla SI ci ha portato lontano: questo vuol dimostrare che offrire esperienze di gioco, esplorazione, comunicazione e apprendimento al bambino non è improvvisazione, non è arida anticipazione, ma è «dare risposte pedagogicamente e didatticamente congrue ai bisogni di crescita affettiva e cognitiva del bambino dai 3 ai 6 anni».7

#### Maria Luisa Delcò

segnante è «elemento di disturbo», quando la situazione è dotata di senso, quando i pari (peer education o tutoring, esperienze presentate anche a Brissago) favoriscono l'apprendimento.

In questo contesto possiamo evidenziare una delle ultime riflessioni della relazione di Dellagana: «l'errore è testimonianza di ignoranza oppure di un sapere? Che ruolo gioca nel processo di apprendimento?».4

Tra i commenti di alcuni giochi per la SI sulle probabilità, leggiamo «In tutti i giochi, seppure con connotazioni diverse e in modo più o meno esplicito, è presente l'incertezza dell'esito, In tutte le esperienze di gioco può fare la sua comparsa l'errore. L'errore può diventare una componente assai positiva; non solo perché giocando s'impara a giocare e anche a perdere, ma soprattutto perché sull'errore si può ragionare e ragionando si può capire. Il gioco si propone dunque come contesto e supporto per la sperimentazione di una vasta gamma di strutture cognitive.»5

A sua volta Rosetta Zan (del Dipartimento di matematica, Università di Pisa) distingueva, in un pomeriggio di studio nel 1999 (voluto dall'Ufficio educazione prescolastica per gli operatori del servizio di sostegno pedagogico) errori, comportamenti fallimentari, difficoltà. Per la Zan quattro sono le fasi caratteristiche del processo di gestione di un fallimento, sia per l'insegnante, sia per l'allievo: A. prende atto del fallimento

B. interpreta tale fallimento C. ri-definisce obiettivi

 D.mette in atto comportamenti adeguati.

Sempre per la Zan «il comportamento fallimentare generalizza l'errore: entrambi portano il soggetto al fallimento, cioè al mancato raggiungimento di un obiettivo prefissato, sia esso «locale» (quale la mancata risoluzione di un problema di matematica), o «globale» (come la mancata sufficienza di una prova scritta, o ad-

- Di Laura Giovannoni, Prima della prima, in La matematica nella quotidianità alla scuola dell'infanzia, Bellinzona, UEP, 1998.
- 2) Ivo Dellagana, note legate alla relazione, giugno 2002.
- 3) idem c.s.
- 0 idem c.s.
- <sup>5)</sup> Elisabetta Barbieri, animatrice UEP, La probabilità e l'errore nel gioco, Brissago, 2002.
- <sup>6)</sup> R. Zan, Recuperare in matematica: cosa, come?, in Incontri con la matematica, Castel S. Pietro Terme, novembre 1998.
- <sup>7)</sup> DIC-UEP, Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia, 2002.



## I giovani e l'alcol

Alcune considerazioni su un problema emergente

Se vi è un problema di consumo di sostanze nella popolazione giovanile, questo significa che ne esiste uno speculare nella società adulta. Le differenze, se esistono, sono legate al tipo di sostanza e ai contesti in cui si consuma, ma i motivi per cui si beve, si fuma, si assumono droghe sono fondamentalmente gli stessi: passano attraverso la cultura, l'ambiente in cui si vive, la ritualizzazione, l'apprendimento sociale; lo si fa per divertirsi, perché lo fanno gli altri, per non restare indietro, per vincere la timidezza, per dimenticare una situazione divenuta opprimente, per "tirarsi fuori di testa".

L'alcol è, tra le sostanze psicoattive, quella che la nostra società conosce da più tempo, al punto che le modalità di consumo come pure le forme di interdizione sono trasmesse da generazione a generazione. I giovani bevono per le stesse ragioni dei loro genitori e della maggior parte degli adulti che vivono attorno a loro, ed imparano a bere generalmente in maniera corretta; tuttavia, il 10% della popolazione è toccato direttamente o indirettamente da problemi di alcol.

Per il giovane, l'adulto è, soprattutto, "colui che può fare". Diventare adulto significa conquistare quote sempre più grandi di questo «poter fare» e molti giovani continuano a credere che alcol e tabacco siano mezzi significativi per segnalare esteriormente questo passaggio. La pubblicità e il cinema non cessano di alimentare questa sorta di identificazione, che è poi notevolmente rafforzata dal gruppo dei pari.

## Fattori che influenzano il consumo di alcol

La scelta di consumare alcol è essenzialmente individuale, ma vi sono, è inutile negarlo, fattori che "aiutano" la persona, specie se giovane, a "scegliere" in un modo piuttosto che in un altro. Le politiche neoliberiste adottate da molti paesi europei stanno di fatto rendendo molto più accessibile il prodotto alcol sia per il prezzo (oggi in Svizzera una bottiglia di vodka costa quanto un'entrata al cinema) sia per gli orari di apertura dei negozi che si protraggono fino a notte inoltrata.

I giovani acquistano alcol ai negozi delle stazioni ferroviarie o dei distributori di benzina prima di partire per le discoteche, per i rave o per le feste da loro stessi organizzate.

Da questo punto di vista ogni scelta politica, e non solo in campo sanitario, deve essere valutata alla luce dell'impatto che essa potrebbe produrre una volta adottata e, se del caso, deve mettere in atto efficaci misure di protezione che limitano o rendono difficoltoso l'accesso all'alcol (limitazione della vendita ai più giovani, sensibilizzazione degli esercenti e dei responsabili delle feste campestri e delle manifestazioni musicali, ecc.).

#### Pubblicità

Sino a qualche anno fa il consumo di alcol era soprattutto pensato per gli adulti e riservato a loro; i giovani ne consumavano, ma solo per il gusto della trasgressione. Oggi qualcosa è cambiato. Ai giovani e alle donne i produttori si rivolgono esplicitamente attraverso prodotti zuccherati con un basso contenuto alcolico, ma con un fortissimo valore simbolico aggiunto. Si tratta di bevande gassate a cui viene aggiunta una piccola quantità di vodka, gin, whisky, ecc., il tutto contenuto in lattine o bottiglie molto colorate che riprendono la grafica dominante dei siti di Internet. Il target di questi prodotti, definiti an-

che alcolpop, premix o designer drink, è evidente. L'obiettivo è di conquistare quei giovani (soprattutto ragazze) che non consumano abitualmente alcol. Le nuove bevande sono "disegnate" in modo che l'alcol sia nascosto dentro meno dei 18

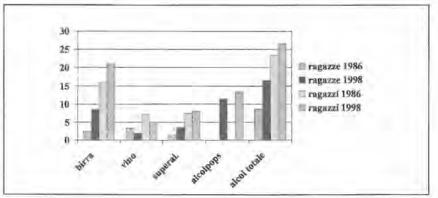
bevande zuccherate, rinfrescanti e molto di moda, Dalla tabella 1 si può vedere come in questi ultimi anni il consumo di questi prodotti si sia diffuso tra i giovani di 15 anni.

A queste bevande vanno poi aggiunti i vini e i liquori dolci, le birre panachées, quelle miscelate con succhi di frutta di cui si fa largo uso in determinati contesti festivi e che sembrano incontrare grande favore presso il pubblico più giovane e, in modo particolare, presso le ragazze.

L'Autorità federale ha assoggettato gli alcolpop alla Legge federale sull'alcol, vietandone la vendita al di sotto dei 18 anni di età. La legge impedisce inoltre qualsiasi forma di pubblicità riferita ai giovani. Ma sappiamo benissimo che una pubblicità che si rivolge agli adulti contiene sempre un messaggio anche per i giovani e, di fatto, queste sono bevande "giovani" perché sono muove, sono funzionali al modo di divertirsi dei giovani.

Bisogna a ogni modo essere consape-

Tabella 1



voli che vi è una universalizzazione e standardizzazione dei messaggi e delle abitudini e che certe scelte di «stile di vita» vengono fatte aderendo a modelli internazionali: «Today youngsters are influenced by the same messages worldwide and youth culture is created by the marketing strategies of trans-national corporations. This means that young people often adopt the same habits across the world» (RHN, Second Meeting of the Alcohol and Drugs project; Boras, Sweden, 1999): oggi i giovani sono influenzati dagli stessi messaggi diffusi universalmente e la cultura giovanile è creata dalle strategie di marketing delle multinazionali. Questo significa che i giovani adottano dappertutto i medesimi comportamenti.

Questa nuova situazione ha di fatto annullato le differenze esistenti sino a qualche anno fa tra il modo di consumare «nordico» e quello «mediterraneo» (vedi tabella 2).

Assistiamo a una sorta omogeneizzazione dei modelli di consumo a tutto vantaggio del modo di consumare ritualizzato, limitato cioè a determinati momenti della settimana, ma con il consumo di forti quantità in breve tempo. Questa omogeneizzazione produce nuovi problemi non più contenuti adeguatamente dalle norme sociali e da quelle legislative spesso nemmeno più applicate.

Un efficace controllo sulla pubblicità, o meglio, una sua proibizione generalizzata sul piano europeo estesa anche alle bevande fermentate (birra, vino e sidro), apparirebbe la soluzione più coerente: oggi un solo paese non può proteggere la propria popolazione in maniera efficace contro la pubblicità, considerata la capillarità e la circolazione di programmi televisivi e l'universalità dei modelli di consumo.

Modo di consumare	Tipo di bevanda	finalità	contesto	frequenza
mediterraneo	vino	alimentare; controllo dell'eccesso	a casa o in occasione di ricorrenze familiari o festività religiose o politiche	quotidiana consumo cronico
anglosassone	superalcolici, birra,	ricreativa, ricerca del limite	locale pubblico, discoteca, con amici	nel fine settimana o in occasione di festività consumo acuto

Tabella 2

#### Un nuovo modo di consumare

Ricerche condotte sui giovani dicono in sostanza che il consumo globale di alcol non aumenta, ma tende a cambiare il modo in cui si consuma l'alcol: alcol forte in pochissimo tempo così da arrivare allo sballo il più in fretta possibile (binge drinking/sensationseeking). Il consumo di alcol nei giovani sta diventando sempre più simile a quello di alcune sostanze sintetiche che si presentano come liquidi dai colori brillanti contenuti in fialette da versare nelle bibite: esistono fialette che contengono alcol a 90 gradi che si usano allo stesso modo del GHB (Gamma-idro-butirrato noto anche come Ecstasy liquida). Questo modo di bere non appartiene più alla nostra cultura. Chi beve in questo modo non beve durante la settimana e ai pasti beve bevande analcoliche. Usa l'alcol solo come sostanza da sballo, per arrivare al limite, per sperimentare nuove sensazioni. Spesso lo combina con altre sostanze psicoattive.

Prevenzione e protezione

La tendenza in atto è quella di considerare la prevenzione dell'abuso di alcol e dell'alcolismo nell'ambito della prevenzione delle dipendenze, ricordando che il quadro causale (o multicausale) che porta all'abuso di sostanze e al consumo problematico è sovente lo stesso. Non si deve dimenticare che l'abuso di sostanze psicoattive è spesso un sintomo e quindi è importante agire sui fattori ambientali e sulle risorse personali per farvi fronte, e che non di rado il disagio giovanile si manifesta in una situazione di incapacità di ascolto da parte del mondo degli adulti. E' necessario un progetto per la gioventù ancor prima di una «protezione della gioventù». Dobbiamo chiederci sempre che cosa stiamo facendo per i giovani (o con loro) per migliorare la loro fiducia e il loro coinvolgimento nei progetti che li riguardano.

Diverso semmai è il quadro a monte, poiché l'alcol è una sostanza legale e, come tale, richiede misure di protezione particolari nei confronti dei più giovani. Si tratta di riaprire un cantiere e rimetterlo in piena funzione affinché produca nuova consapevolezza, soprattutto tra gli adulti. L'obiettivo è di promuovere un ambiente sociale sicuro (safe environment) dove alcol, tabacco e altre droghe non siano accessibili ai giovani e dove la responsabilità sia tutta degli adulti: quindi no a una «criminalizzazione» del consumo di alcol, ma sì a un maggiore controllo sulla vendita, sulla pubblicità, sugli ingressi ai locali notturni, ecc. E" essenziale fare in modo che i giovani si avvicinino all'alcol, come pure al tabacco, il più tardi possibile. Per far questo bisogna agire sull'insieme della società facendo in modo che tutti



siano responsabilizzati nei confronti di questo argomento e che possano agire sui meccanismi di trasmissione dei modelli di vita, sulle competenze individuali e sociali del giovane e, quindi, del futuro adulto.

#### Andrea Gianinazzi

Bibliografia

Anderson K.: Young People and Alcohol, Drugs and Tobacco, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe: 1995.

Berthaut E., Marcelli D.; Adolescence et alcool, THS 2001; 3: 697-700.

Plan national d'action alcool 2000

Plan national d'action alcool 2000 adottato il 24 maggio 2000.

Inderwildi Bonivento L., et al.; Giovani, come va? Comportamenti relativi alla salute degli allievi tra gli 11 e i 15 anni. Bellinzona: Ufficio di promozione e valutazione sanitaria, Ufficio studi e ricerche; Losanna: ISPA 2001.

Michaud P.A., Alvin P. et al.: La santé des adolescents: approches, soins, prévention, Lausanne: Payot, 1997

Montonen, M.: Alcohol and the Media, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe: 1996.

Montonen, M.: Educational approaches. Addiction, 92 (1997): 121-125. Müller R.: L'alcool dans notre société - entre désir et tabou. Dépendances, 15 (2001): 8-11.



OMS Bureau régional de l'Europe: Déclaration sur les jeunes et l'alcool, adottata a Stoccolma il 21 febbraio 2001.

Österber E., Simpura J.: Charter strategies evidence. The scientific evidence for the ten strategies in the european charter on alcohol, Background paper to item 3 on the agenda of the 49th Session of the Regional Committee for Europe, Firenze, 13-17 settembre 1999.

#### Perché dobbiamo occuparci di alcol?

 Perché l'alcol non è solo una semplice derrata alimentare, ma è una sostanza nociva se consumata in quantità eccessive e presenta un potenziale di dipendenza elevato. In Svizzera 300 mila persone ne sono dipendenti.

- perché îl 20% della popolazione ha un consumo a rischio. Queste persone possono avere problemi di salute e possono creare problemi all'ambiente familiare, lavorativo e sociale in genere.
- perché l'abuso di alcol causa in Svizzera danni considerevoli in termini di costi sociali e di salute pubblica
- perché in Svizzera centinaia di migliaia di persone soffrono direttamente o indirettamente delle conseguenze dell'abuso di alcol.

Il piano nazionale d'azione per l'alcol (2001-2005) relativamente alle scuole;

	Scuola dell'obbligo	Scuola post-obbligatoria; formazione professionale	
Informazione/prevenzione depistaggio precoce/ motivazione	sostenere il programma «Scuole e salute» e altri programmi simili di promozione della salute e di prevenzione delle dipendenze;     trasmettere tecniche di resistenza e di autoaffermazione; presentare alternative al consumo di alcol;     motivare e migliorare la formazione dei docenti;     inventariare e/o preparare materiale didattico sul tema alcol.	<ul> <li>Valutare il problema dei rituali di consumo dell'alcol;</li> <li>mettere in atto regole relative al consumo;</li> <li>valutare gli effetti dell'alcol sulla comunicazione interpersonale (effetto disinibitore);</li> <li>sensibilizzare sulla correlazione alcol/incidenti (professionali e non);</li> <li>motivare e migliorare la formazione dei docenti riguardo a questo problema.</li> </ul>	
Misure di controllo	Pissare regole e sanzioni per il consumo di alcol (e altro) all'interno della scuola.	<ul> <li>Fissare regole e sanzioni per il consumo di alcol (e altro) all'interno delle scuole professionali e post-obbligatorie.</li> </ul>	
Riduzione dei danni	<ul> <li>Offrire punti di riferimento all'interno della scuola a cui gli allievi possano far capo in caso di bisogno o di difficoltà (mediatori scolastici, docenti di sostegno, altri);</li> <li>lavorare con i gruppi di pari.</li> </ul>	<ul> <li>Integrare il tema dell'alcol e delle dro- ghe nelle conoscenze degli studenti e degli apprendisti; migliorare la collabo- razione tra ambiente scolastico e am- biente di lavoro su questi aspetti.</li> </ul>	

## Certificati medici: sì, ma quando?

\*\*\*

La gestione dei certificati medici degli allievi è considerata, sovente, un impegno gravoso tra le pratiche amministrative di un docente di classe o di una scuola. In particolare se, per i più svariati motivi, giustificati o meno, chi lo riceve non è persuaso della veridicità del certificato medi-

Spesso, di conseguenza, riceviamo richieste di chiarimenti e soprattutto siamo interpellati su quale sia la procedura corretta da seguire. Tra le prime attività del rinnovato Servizio di medicina scolastica, nell'aprile 2000 fu emanata dal Medico cantonale una "Direttiva concernente l'esibizione obbligatoria di certificati medici nelle scuole". Essa è applicabile a tutte le scuole, pubbliche e private, del nostro Cantone. Alcune novità sono state introdotte, come evidenziato di seguito:

 assenze per malattia o infortunio: è necessario un certificato del medico curante per assenze superiori a 14 giorni; assenze inferiori o uguali a 14 giorni sono giustificate dai genitori (ricordiamo che la Legge sanitaria considera maggiorenne ogni persona che abbia compiuto i 16 anni);

incapacità prolungata a frequentare le lezioni di educazione fisica per ragioni di salute: è necessario un certificato del medico curante (non sono richiesti certificati in caso di evidente impedimento; es. traumi fissati con gesso); se l'incapacità si protrae oltre un mese il certificato deve essere redatto dal medico scolastico;

 incapacità a frequentare periodi di scuola fuori sede per ragioni di salute: è necessario un certificato del medico curante.

Con una visione di salute pubblica si è ritenuto importante un certificato medico anche per:

 l'entrata alla scuola dell'infanzia quale nuovo allievo: l'obiettivo è di valutare lo stato di salute del bambino di 3-4 anni sia sul piano fisico sia sugli aspetti di sviluppo psicomotorio e cognitivo, consentendo, se fosse il caso, una presa a carico precoce di alcuni disturbi; il certificato è rilasciato dal medico curante, il quale dovrebbe utilizzare per la stesura le indicazioni della Società Svizzera di Pediatria:

 l'entrata a scuola per bambini provenienti da paesi extra-UE: l'obiettivo è di valutare, con particolare attenzione al piano somatico ed igienico, lo stato di salute dei bambini/ragazzi che provengono da paesi ove il sistema sanitario comporta una presa a carico diversa dalla nostra, soprattutto per ciò che riguarda gli aspetti preventivi; il certificato è emesso dal medico scolastico.

Infine, uno spazio distinto è riservato ai certificati per il rientro a scuola dopo una malattia infettiva: considerate la contagiosità e la pericolosità delle malattie infettive, sono stabilite, da apposita Direttiva del Medico cantonale (Direttiva concernente l'ammissione e l'esclusione degli allievi dalla scuola in caso di malattia infettiva - 20 aprile 2000), le malattie per le quali vi è necessità di esclusione dalla scuola e la durata dell'esclusione stessa. È richiesto un certificato del medico curante che escluda la contagiosità, tranne per casi di difterite o febbre tifoide, per i quali una decisione del medico scolastico è necessaria.

Le direttive citate, come pure il certificato per l'entrata alla scuola dell'infanzia, sono scaricabili da Internet al sito www.ti.ch/med.

In ogni caso il medico scolastico è disponibile, su richiesta del direttore o del docente responsabile della sede, se vi è incertezza in situazioni particolari o dubbi nell'interpretazione di un certificato.

> Servizio di medicina scolastica Alessandra Galfetti



## Resoconto sull'esperienza avuta nel corso dello Study Tour Program 2001 della Japan Foundation, Giappone 7-21 novembre 2001

La Japan Foundation

La Japan Foundation è stata fondata nel 1972 e fa parte del Ministero degli esteri. Lo scopo dell'associazione è di promuovere «la mutua comprensione e l'amicizia sulla scena internazionale». A tal proposito sono sostenute attività diverse che vanno dallo studio della storia e della lingua giapponese alle arti, ai media, allo sport, all'educazione. Ogni espressione culturale risulta quindi coinvolta. A tale scopo sono attivati programmi di scambi culturali, singoli oppure a gruppi.

Il programma di studio al quale ho partecipato fa parte di una delle iniziative che ogni anno portano in Giappone da tutto il mondo circa 280 persone che operano in campo scolastico, in quattro gruppi in quattro diversi momenti dell'anno. Il mio gruppo era per l'appunto di una settantina di persone.

II Giappone

Dodici ore di volo dall'Europa portano al Narita Airport di Tokyo e ad una metropoli di 17 milioni di abitanti sull'isola centrale di Honshu, la più importante delle quattro che costituiscono il corpo centrale del Paese (le altre tre sono Hokkaido, Shikoku e Kyushu). Una nazione con 123 milioni di abitanti, nove volte più grande della Svizzera e più piccola della California, che ha saputo percorrere una storia che ha origine nel 10'000 a.C., con grandi cambiamenti negli ultimi 200 anni. Tra questi ricordiamo la fine del periodo degli shogun (i comandanti guerrieri che comandavano l'imperatore), l'arrivo della flotta del commodoro Perry (1853) che segnò la successiva apertura all'economia capitalista e l'instaurazione del moderno sistema giapponese con il periodo Meiji, le diverse guerre con le nazioni vicine all'inizio del '900, l'entrata nella II guerra mondiale e la disfatta dell'agosto '45. A questo seguì la grande riabilitazione storico-econocon il riavvicinamento all'America ed all'Europa.

Lo scopo di questo programma

Lo scopo di questo progetto è quello di farsi conoscere e di farsi apprezzare per le proprie caratteristiche, le proprie specificità, ma anche le proprie diversità nel campo dell'insegnamento medio e medio superiore. Se da un lato il Giappone si apre alla modernità, d'altro canto vuole mantenere molti usi e costumi che parlano di una tradizione unica, ricca ed arricchente. Molti sono gli esempi che quotidianamente testimoniano la coesistenza di questi due mondi. La sua unicità - così diversa dalle caratterizzazioni che conosciamo nel nostro mondo, è sostenuta anche da due fattori particolari: la lingua ed i tratti somatici del popolo giap-

Lo scopo di questi scambi è di ben farsi conoscere in quanto - da quel che ho avuto più volte modo di sentire - non si vuole rimanere isolati dalla cultura e dal mondo del commercio e dell'imprenditoria dell'Europa e dell'America. Ed allo stesso tempo si vuole proporre la propria ricca diversità. A tal proposito, per gli scambi riguardanti l'insegnamento, si reputa che la conoscenza reciproca dei diversi livelli e gradi di scuola debba passare attraverso l'insegnante stesso, e non già i quadri dirigenti, per meglio conoscere ed apprezzare altri sistemi scolastici.

A questo proposito mi è piaciuto molto il fatto che mai si è fatto un diretto confronto tra il mondo giapponese ed il nostro, non già per cortesia dovuta, bensì perché eravamo ben coscienti d'essere immersi in un mondo che in ogni momento e in ogni espressione testimoniava la propria unicità. Certo, si trattava pur sempre di persone (noi docenti) abituate da anni a confrontarsi con la diversità di «fuori casa», avendo tutti vissuto a lungo nelle quotidianità di altre culture. Pur tuttavia questo nuovo mondo era per tutti di una singolarità mai vissuta. Di conseguenza, il dichiarato deside-

Di conseguenza, il dichiarato desiderio degli organizzatori di portare a casa le nostre impressioni e le nostre riflessioni e di farle conoscere ad allievi e ad adulti. Per questo motivo intendo fare uso dei materiali raccolti al fine di far conoscere, principalmente ai giovani, un'esperienza così preziosa e carica di significati.

L'esperienza

Quando a fine agosto del 2001 ho saputo di questa opportunità, ho annunciato la mia disponibilità in quanto ben conosco la ricchezza di queste iniziative internazionali. L'essere prescelto mi ha particolarmente fatto piacere. Ho così preparato la trasferta con cura e dovizia, attento ai suggerimenti ricevuti dall'Ambasciata del Giappone di Berna, il mio contatto in Svizzera. Ciò includeva, tra l'altro, i regali da portare, l'abbigliamento ed in particolare la lettura di diversi scritti per meglio conoscere alcuni momenti che avrei dovuto affrontare, in particolare la visita alle scuole e la visita ad una famiglia giapponese. Una scelta, questa, voluta per meglio conoscere la vita di tutti i giorni in famiglia.

Devo qui ricordare che per me questo non sarebbe stato il primo contatto con la cultura giapponese. Infatti, trent'anni fa, durante il mio soggiorno di studio negli Stati Uniti, ho avuto modo di stabilire stretti legami di amicizia con alcuni studenti giapponesi. Contatti che ho mantenuto nel corso degli anni. Due di loro, in momenti diversi, mi hanno reso visita. Avrei dunque potuto rivedere alcuni amici, tra cui Takeshi, con il quale avevo condiviso l'appartamento per due anni. Con questo intendo affermare che certe abitudini (ad esempio alimentari), certi atteggiamenti e comportamenti non avrebbero costituito novità particolare.

Con me, dalla Svizzera, è venuto il collega Hanspeter Faes di Sciaffusa, insegnante di inglese e tedesco, che attualmente sta scrivendo un manuale d'inglese con il prof. Andres Morressey, commissario di inglese in alcuni licei ticinesi.

Il programma

L'itinerario prevedeva: 7 Novembre: Arrivo a Tokyo

 8 e 9:
 Tokyo

 10:
 Hiroshima

 11 e 12:
 Kyoto

13-17: Il programma si prefiggeva anche di far conoscere la realtà giapponese moderna e tradizionale con presentazioni e visite particolarmente curate e ben sistemate nei vari momenti della giornata.

#### I vari momenti della visita

Le conferenze

Nel corso dei primi e degli ultimi giorni a Tokyo abbiamo assistito a diverse presentazioni alla Japan Foundation al fine di meglio conoscere la storia del paese, il sistema scolastico e la sua storia, la cultura in generale e l'arte. Sono state sviluppate pure alcune tematiche particolari, quali la violenza a scuola e le ultime tendenze in campo scolastico. Particolarmente curate erano le presentazioni ben strutturate e diversificate - fatte dalla nostra guida sul torpedone. Ogni gruppo disponeva di una guida e di un'interprete che sono sempre state con noi. Hanno sempre dimostrato grande disponibilità e preparazione.

Le visite a luoghi rappresentativi o di particolare interesse culturale

La visita al parco del palazzo imperiale, una rappresentazione di teatro tradizionale al Kabuki, il museo Edo di Tokyo, l'isola Miyajima, il parco ed il museo della pace di Hiroshima, il complesso del Golden Pavillion ed il tempio Kiyomizu di Kyoto, le terme, la distilleria del sakè, il festival dei crisantemi, la fabbrica di prodotti laccati sono alcune delle destinazioni programmate con puntualità in vari momenti delle due settimane. Va qui ricordata la particolare cura con la quale, nei vari momenti della giornata, erano offerti i pasti (cucina strettamente giapponese, colazione compresa), e l'attenzione con la quale ci venivano descritte e spiegate la preparazione, le abitudini e le tradizioni legate all'alimentazione.

La visita al parco ed al museo di Hiroshima è stata particolarmente toccante. La vasta area che fu l'epicentro della prima bomba atomica lanciata al mondo (6 agosto 1945) è meta di molte visite da parte di giovani e di scolaresche, come pure di famiglie. I reperti raccolti e le ricostruzioni rappresentate parlano in modo straziante di una tragedia che è di tutta l'umanità. Per questo Hiroshima si è proposta come città della pace promuovendo iniziative diverse affinché la comunità internazionale abbia a vivere lontana da simili catastrofi.

Le visite alle scuole

Tre sono state le scuole che abbiamo visitato. Una scuola elementare, una scuola media (secondaria inferiore) ed una scuola secondaria superiore. Il tutto preceduto da un incontro con le autorità scolastiche della prefettura (regione).

Ogni visita iniziava con un incontro con il direttore, la direzione ed alcuni docenti. Vi era una presentazione e, sempre, la possibilità di richiedere dettagli ed ulteriori informazioni. Seguiva poi la visita alle strutture ed ai servizi della scuola. Successivamente si assisteva alle lezioni in classe. In quell'occasione e durante le pause, ci si poteva intrattenere con i docenti e gli allievi.

Tutti gli incontri/scambi avvenivano in inglese. Sempre, agli incontri con la direzione, era necessario l'intervento della traduttrice in quanto il livello di conoscenza dell'inglese era alquanto basso.

Mi permetto qui di esprimermi in merito a questo argomento. L'inglese è l'unica lingua straniera che viene insegnata nei vari tipi di scuola che precedono l'università. Ricordo che il 90% degli studenti giapponesi frequenta la scuola secondaria superiore. Pur tuttavia, il livello raggiunto è alquanto modesto. Pur riconoscendo che l'allievo giapponese incontra grandi difficoltà nell'apprendimento di una lingua - alfabeto, apparato fonetico, ecc.- il progresso si rivela molto lento in quanto il tipo di insegnamento risulta ancora molto improntato sulla traduzione. Cambiamenti importanti ed innovativi si stanno facendo. Ho trovato comunque insolito il ritardo accumulato per quel che riguarda la didattica dell'insegnamento dell'inglese.

Di seguito, in ogni scuola, abbiamo avuto un saggio in palestra con la presentazione di attività diverse offerte dai vari gruppi (club) che si incontrano nel primo pomeriggio per praticare attività diverse (sport, canto e musica, arti marziali, giornale, inglese, ecc.). L'incontro finale con la direzione ed i docenti concludeva le visite.

Gli allievi consumano il pranzo a scuola, dove sono a disposizione degli spazi speciali. Non tutte le scuole hanno una mensa, in quanto la tendenza attuale è di fare capo ad una cucina che serva più sedi scolastiche. Nelle scuole elementari il pasto viene servito in aula. Durante la visita alla scuola elementare ho consumato anch'io un pasto con i bambini (un ospite per classe). Non crea inconvenienti di sorta questo accomodamento. Il menu di quel giorno: pesce, zuppa, due fette di pane (da toast), burro e miele da spalmare sul pane, 2dl di latte in cartone, verdure cotte. Servire gratuitamente il pasto di mezzogiorno ai bambini è una scelta che risale a 120 anni fa quando fu introdotta l'obbligatorietà alle elementari. Si trattava di fornire ai bambini un pasto "decente" ogni giorno, cosa a cui non tutte le famiglie potevano provvedere. In tutta correttezza siamo stati informati che per le visite erano state scelte delle buone scuole. Specialmente nei grandi centri urbani (l'agglomerato Tokyo-Yokohama con 30 milioni di abitanti è considerato la più grande città del mondo) le scuole devono affrontare grossi problemi legati alla violenza ed all'ordine. Dopo i fatti di violenza di Kobe (1995), è stata prestata particolare attenzione alla prevenzione. In questo discorso rientra la soppressione del sabato a scuola per abbattere lo stress. Attualmente due sabati al mese prevedono lezioni il mattino, due sono liberi. Tra due anni non ci sarà più scuola il sabato. Anche la riduzione del numero di allievi per classe rientra in questa logica. Attualmente le classi (elementari, medie, superiori) sono di ben 40 allievi (classi miste).

A mio modo di vedere la scuola giapponese ha "un occhio rivolto all'America" che non le permette di meglio caratterizzarsi. Diverse impostazioni si rifanno al modello americano con adattamenti secondo la tradizione giapponese.

#### Alcune note sul sistema scolastico

L'anno scolastico, di 35 settimane, risulta così suddiviso:

I semestre: aprile-luglio; II semestre: agosto-dicembre; III semestre: gennaio-marzo.

La giornata a scuola si svolge dalle 8.00 alle 15.00. Di seguito ci sono le riunioni dei club.

Il numero delle donne che insegnano, come pure delle direttrici, è in aumento.

Quattro punti devono essere sempre presenti e tutelati nell'insegnamento: 1) preservare la qualità dell'ambiente; 2) avere un atteggiamento positivo verso l'allievo; 3) offrire all'allievo un'esperienza diretta; 3) assistere la socializzazione.

Le esperienze di team-teaching sono sempre più marcate a livello nazionale in quanto le classi sono sempre più diversificate per quel che concerne le capacità degli allievi.

Secondo il programma della scuola secondaria inferiore, le materie obbligatorie sono nell'ordine: lingua giapponese, scienze sociali, matematica, scienze naturali, musica, arte, arte industriale (manuale) e economia domestica. L'inglese è facoltativo, ma è scelto da quasi tutti gli allievi. Le scienze sociali includono: scienze politiche, economia, geografia, storia giapponese e mondiale. Di regola, alla scuola secondaria inferiore, un docente insegna una sola materia con circa 22 lezioni settimanali e deve partecipare a parecchie riunioni settimanali (di materia e di sede).

#### Le presentazioni durante le trasferte

Nel corso delle trasferte (aereo a Hiroshima, treno e bus) ognuno dei tre gruppi aveva una guida. Durante la settimana, in occasione delle visite alle scuole, anche una traduttrice, in quanto le presentazioni erano in giapponese. Abbiamo potuto ricavare molto dall'assistenza di queste persone, molto preparate anche sui diversi aspetti della vita sociale e culturale del Paese. In particolare abbiamo notato che ogni momento era stato accuratamente pianificato per introdurci alla successiva visita.

La famiglia giapponese

Dal primo pomeriggio del sabato del primo fine settimana e per circa 24 ore, sono stato ospite di una famiglia giapponese (una per partecipante) che avevamo conosciuto due sere prima. Una scelta particolarmente interessante in quanto ci ha permesso di avere dei confronti diretti su argomenti legati alla vita di tutti i giorni, ma specialmente alla scuola. Eravamo ospiti di insegnanti che due anni prima avevano partecipato ad uno scambio simile al nostro, una settimana in Danimarca ed una settimana in Spagna. Nel mio caso, il padre era maestro di scuola elementare, come pure, a metà del tempo, la madre (l'80% delle donne lavora). Il figlio aveva 12 anni, la figlia 10.

All'arrivo sono andato alla sua scuola dove di tanto in tanto il padre teneva, ad un gruppo misto del paese (ero in periferia), un corso di calligrafia. Si tratta dell'arte di riprodurre i caratteri (simboli) dell'alfabeto con il pennello giapponese. Di seguito abbiamo visitato i dintorni, mentre la serata è stata dedicata ad uno scambio di vedute sulla vita sociale, sull'educazione, sullo sport, ecc.

#### Il Children's Castle

Ho trascorso l'ultimo giorno, di libertà, con il mio amico Takeshi



Gli insegnanti partecipanti allo Study Tour Program 2001 davanti al Tempio Kiyomizu di Kyoto

Nakajima. Ho visitato alcuni posti caratteristici, tra questi il Children's Castle. Si tratta di un'iniziativa del Ministero della sanità e della previdenza sociale decisa nel 1979, che fu decretato dall'ONU l'anno del bambino. Inaugurato nel 1985, a due passi dalla stazione centrale di Shibuya. il Castello dei bambini è una costruzione di 17 piani, dei quali quattro sotterranei. Offre un'infinita serie di attività per promuovere il «benessere fisico e mentale» del giovane, dalla prima età ai vent'anni, con attività di tipo sportivo e culturale-creativo. Si tratta quindi di un immenso laboratorio pensato non solo per la metropoli di Tokyo, ma per l'intero Giappone.

La visita è stata estremamente interessante e stimolante. Avevo conosciuto il *Castello dei bambini* attraverso le opere dell'artista e designer milanese Bruno Munari che ha avuto parecchi contatti con questa fondazione durante la sua vita.

#### Conclusioni

È stato particolarmente interessante e stimolante aver partecipato a questo programma per la straordinarietà e l'irripetibilità di una esperienza unica in quanto così lontana dal mondo e dalle abitudini occidentali. Poter immergersi nella quotidianità della cultura e della scuola di un mondo così moderno, ma allo stesso tempo saldamente legato ad una tradizione millenaria, è stato particolarmente istruttivo.

L'ottimo coordinamento e l'eccellente programmazione dei vari momenti hanno reso le due settimane particolarmente intense e cariche di significati. L'impostazione data ha permesso di avvicinarci ad un mondo di non facile interpretazione – per i diversi valori e le rispettive differenti espressioni – e così avere un approccio alla sua comprensione.

Particolarmente interessante l'aver condiviso quest'esperienza con altri insegnanti provenienti da diversi paesi dell'Europa, dell'Africa e dall'Indonesia. Mai con il confronto con le nostre convinzioni, le nostre realtà nazionali, ben sapendo che quanto ci veniva proposto erano emanazioni di una cultura ben diversa dalla nostra.

Sergio Bobbià

## I sentieri poetici di Fabio Cheda

In un mondo desertificato di sentimenti, in cui gli spazi del pensiero e della vita sono sempre più invasi dalla prosaica aridità degli spot pubblicitari e dell'enterteinment commercializzato, un libro di poesia è come una pozza d'acqua fresca tra la sabbia: una piccola oasi che invita il lettore a una breve sosta di refrigerio.

Questa similitudine non pretende certamente di ricoprire l'intera gamma delle funzioni possibili della poesia, ma può fornirci in compenso le prime coordinate di riferimento per accostarci alla sensibilità poetica di Fabio Cheda.

Con Sentieri, recentemente pubblicato per i tipi di Armando Dadò, Fabio Cheda è giunto, a dieci anni di distanza, alla sua quarta raccolta di liriche dopo Una punta di vento (1974), Adesso (1982), In silenzio (1992).

I temi di fondo sono rimasti gli stessi, e disegnano un mondo poetico coerente che si è via via profilato in modo riconoscibile e unitario. La scrittura di Fabio Cheda ha una sua ben definita cifra stilistica contrassegnata da alcune costanti; una vena intimistica incentrata sul mondo degli affetti domestici e sullo stillicidio del tempo interiore; una vocazione al bozzetto descrittivo in cui scene, incontri, paesaggi vengono quasi appuntati a tratti svelti e leggeri; un estro ludico, sempre contraddistinto da toni lievi e smorzati, e che rivela l'influsso di un Gianni Rodari, un Nico Orengo o un Totj Scialoja.

Giocosità e malinconia si contrappuntano in un poetare sommesso: liriche che sembrano foto istantanee volte a fissare le impressioni prima che svaniscano tra le ruote della macchina del divenire che stritola inesorabile la vita.

Il richiamo alle immagini prese al volo come foto in movimento rispunta del resto esplicitamente più volte, come nell'affettuoso bozzetto di tinte prévertiane del Compito in classe di pag.29 o nella Fotografia (p. 49). L'istantanea è il risultato di una lotta che la memoria ingaggia con il tempo che incalza inesorabile.

Il tempo, scrive Cheda in una lirica che rielabora, sempre nella ricerca di una più essenziale brevità, un precedente testo del 1974 (*Una punta di vento*, p.49).

chiama copre respinge urge.

Volano ruote interminabili con brividi orrendi per raggiungere... un pugno di mosche.

Non c'è più lotta in noi, ci è destinato il tempo.

E pensare che su un caldo
e sconnesso muro di collina
al sole si crogiola un ramarro verdegiallo,
e gira appena
sulla vite
il riflesso ovale
degli acini rossi (p.31).
La naturalità, nella visione poetica di
Fabio Cheda, è una condizione quasi
atemporale.
Si dice

Si dice
che una volta fossero più belle
le nostre valli, ferme
nel tempo, taciturne, spoglie
di «bellezze naturali»
aveva scritto in Adesso. E la tirannia
della velocità è sempre più esasperata nella condizione moderna:
L'oggi si muove al galoppo
di un tempo,

che un giorno
era tirato dai buoi (p.17).
La fretta della modernità ci condanna
a una comunicazione inautentica: gli
incontri si ingolfano nella più trita
banalità:

«Salute, ciao, tu come stai?» «Va sempre bene, si tira avanti così così... tocchiamo ferro».

[...]

«Ti trovo bene:
molto più magro
molto più uguale
dell'altra volta.
Saluta i tuoi».
E ce ne andiamo
Non già felici,
neppure tristi,
a scaricare
gli uni sugli altri
i nostri vuoti
a rendere (p.65).

SENTIERI

AMMANINI MAINI EDETORN

La poesia sottrae al furto del tempo affetti, esperienze, sensazioni, ci permette di tornare ai ritmi della natura e a un contatto più diretto con le nostre emozioni e i nostri pensieri.

Essa attinge a una sorgente percettiva ancora più profonda della sensazione: l'intuizione empatica della realtà, come quella della madre ormai cieca che

Non vede i bambini sui prati ma coglie la loro freschezza non vede le ali del jumbo ma sente la luna che passa; non vede le foglie nel vento ma sente ch'è già primavera; non vede negli occhi un sorriso ma sa se l'amate davvero (p.37). La poetica di Cheda coltiva gelosamente questo ésprit du coeur per costruire un rifugio interiore dove proteggere i sentimenti dal gelo del mon-

Il mio amore è un igloo: fuori c'è il freddo del mondo, dentro

c'è il caldo del cuore (p.67).
Particolarmente tenere sono le poesie dedicate alle figlie, alla moglie, ai genitori, ai piccoli eventi familiari che danno senso e calore alla vita.

All'interno di questo microcosmo personale e domestico il tono dominante è quello di una serena e gioiosa riscoperta dei paesi di fate dell'infanzia:

È di nuovo tornata la neve e si fanno, anche i grandi, bambini sotto i fiocchi di mille farfalle impazzite dal freddo glaciale (p.63). Certe immagini lievi e giocose che riportano irresistibilmente la mente alle magiche e scherzose levità li-



berty di un Palazzeschi o di un Govoni, come la pianta di cachi che si trasforma in un festoso albero natalizio con decine di bocce dondolanti e gialle (p.27). o il sole al tramonto che pare una gialla giraffa

che spunta sull'orlo del cielo (p.49). Ma è una felicità fragile come un miracolo fuggitivo che va protetto con trepidazione, sempre insidiato dalla

[...] nebbia degli uccelli neri facili a cadere (p.47).

o dallo spettro strisciante della morte che fa capolino in un pensoso dialogo con una delle figlie che chiede perplessa come facciano gli adulti a sopportare la presenza invisibile di questa umbratile compagna che

vedono tutti ogni giorno sfiorargli la pelle.

Ma pare quasi di ritrovare una sorgente ispirativa della vena poetica di Cheda nella freschezza e nella genuinità della bambina che sa parlare di morte come parla di fiori, e sa temerla e sorriderne subito dopo,

temerla e sorriderne subito dopo, quando

«plana un aliante dal cielo» (p.53). Questo poetare quasi sussurrato trova i suoi toni più ludici e arguti nelle Filastrocche in Vallemaggia, apposte in appendice alla raccolta poetica. La satira garbata colpisce i parcheggi che sfigurano la piazzetta di Maggia, le interminabili discussioni e votazioni popolari a Cevio (ironicamente denominata La Capitale) sulla sorte di un retrivo fabbricato, le pretenziose attrezzature turistiche che rischiano di stravolgere la fisionomia di Bosco Gurin, la calata massiccia dei turisti d'agosto: in altri termini, l'invadenza - a tratti sguaiata - della modernità che dilaga rischiando di snaturare anche il mondo raccolto della valle e di turbarne il silenzio e la quie-

Senza voler azzardare una di quelle interpretazioni totalizzanti contro cui si indirizza una pungente frecciata dell'autore nel *Prologo* (p.7), sembra di potere affermare che le coordinate essenziali del mondo poetico di Cheda vanno cercate in questo sorriso venato di malinconia, in questo intenso minimalismo impressionistico centrato sugli affetti, in questa celebrazione festosa delle profonde meraviglie, dei grandi perché, della gioia spontanea dei bambini.

Prende forma così un disegno tematico che si intreccia armoniosamente con le peculiarità di uno stile caratterizzato dalla costante ricerca di un tocco rapido e pregnante e di una sobria discrezione di toni, e che affida gli effetti espressivi soprattutto alle mezze tinte, alle sfumature del lessico, alla vibrazione dei sintagmi isolati nel verso, ai lievi sussulti della metrica.

Ma questo modo di intendere e di fare la poesia è a sua volta l'espressione coerente di quella «opzione vallerana» come scelta di vita ci cui parlava Mario Forni in un sapido articolo pubblicato su questa stessa rivista nell'ormai lontano 1983 in occasione dell'apparizione di Adesso: il ritiro del muraltese Cheda nella quiete della Valle Maggia, in uno scenario di paesaggi simili a quelli illustrati dall'amico pittore Max Terribilini, autore dell'elegante copertina del volume e cui è dedicato un piccolo cammeo lirico:

Le tre casette di Max abbarbicate sotto un azzurro Blu-carta —da-zucchero, ti fissano di sghembo sedute sulle rocce di una valle impervia e amica.
E se amiche te le fai, con gli occhi, scivoleranno anche per te,

nel cuore.

La scelta della valle impervia e amica come ambiente di vita è la materializzazione di un sogno; e la vita ha senso e qualità soltanto se è guidata da un sogno, da un ideale, terreno o spirituale che sia. Questa visione della vita come avventura e come costruzione di una scelta è allegoricamente illustrata nella lirica di apertura, Sentieri, che è quella che dà titolo alla raccolta, ove il tragitto dell'esistenza viene paragonato alla scelta che l'escursionista compie del percorso da seguire per arrivare alla meta:

Allora, dopo pochi cespugli, dal bosco, scopri infine la tua libertà: una rete di infiniti sentieri si schiudono solo per te; e puoi sceglierne a mazzi e lasciarli e riprenderli ancora e scartarne a decine e percorrerli fino a metà, fissando solamente la meta dove vuoi che ti portino i sogni (pp.11-12).

Martino Beltrani

## Rosso di sera, Felice Filippini

Racconto a cura di Flavio Catenazzi. Postfazione di Diana Rüesch, I quaderni di «Cartevive», Lugano 2002

Le mie scarse e occasionali collaborazioni alla Radio della Svizzera italiana ebbero inizio in anni lontani con un invito di Felice Filippini, responsabile dei programmi parlati dell'allora Radio Monte Ceneri, a stendere nientedimeno che un testo sul mito di Ulisse nella letteratura. Filippini mi diede le istruzioni necessarie sul modo di affrontare questa mia prima prova che doveva avvicinare l'ascoltatore a Omero, Dante, e, senza dimenticare Arturo Graf, Giovanni Pascoli, Gabriele d'Annunzio, Alfred Tennyson, avventurarsi nell'Ulisse di Joyce che allora si leggeva nella versione francese di Valery Larbaud. In questa cavalcata attraverso i secoli della letteratura, inseguendo l'eroe omerico nelle sue varie apparizioni, il mio ruolo era quello di ideare un percorso, e Filippini mi avrebbe condotto alla meta. Fuor di metafora, dovevo procurare i testi degli autori e Filippini mi avrebbe guidato nella presentazione dei singoli brani.

E' certo che in questo lavoro a quattro mani Filippini si muoveva molto più a suo agio di me e già ammiravo la sua capacità di servirsi del mezzo radiofonico. E più mi colpiva la sua passione, la sua intelligente curiosità nell'avvicinarsi alle pagine delle varie letterature.

E' noto che Filippini ha tradotto testi di autori singolari, eccentrici, le commedie di Beaumarchais, «Le diaboliche» di Barbey d'Aurevilly, e dal tedesco quel misterioso libro dell'età romantica, d'incerta attribuzione, «I notturni di Bonaventura». Tutti pubblicati negli economici libretti della collana della Biblioteca Universale Rizzoli, che ebbe inizio nel dopoguerra. Ora, a ravvivare il ricordo dello scrittore, è uscito un inedito racconto lungo, intitolato «Rosso di sera».

Lo scritto, edito nei Quaderni di «Cartevive», si avvale della appassionata cura di Flavio Catenazzi che manda avanti una prefazione nella quale analizza le particolarità linguistiche del racconto, cui fa seguito l'apparato delle varianti che offrono

al curatore motivo di affermare che il lavoro correttorio di Filippini «più che ispirarsi a un principio teorico si affida alla istintiva sensibilità dello scrittore, che lo portava a rifiutare ogni dispersione ornamentale».

Nella postfazione, Diana Rüesch, annunciando l'uscita di questo terzo Quaderno di «Cartevive», scrive che l'inedita pubblicazione «vorrebbe contribuire al rilancio di una figura di intellettuale che merita maggiore attenzione di quanta finora gli sia stata riconosciuta».

«Rosso di sera», che nell'intenzione dell'autore doveva diventare un romanzo, è la seconda opera, dopo il «Signore dei poveri morti» che, come si sa, ebbe il Premio Lugano 1942. A quel premio, bandito dalla «Società amici delle lettere e delle arti», avevano partecipato 29 concorrenti con 40 opere, come si leggeva sul «Corriere del Ticino».

La giuria, dopo una prima scelta, si era divisa tra i sostenitori di Filippini e i sostenitori di Adolfo Jenni che concorreva con la raccolta di prose «Annate».

Avevano votato per Filippini France-

sco Chiesa, che era il presidente, G. B. Angioletti, Piero Bianconi e Rena-

In «Rosso di sera», come scrive Flavio Catenazzi, «il meccanismo narrativo, alimentato dall'urgenza della confessione, della trasposizione in forma dialogica di fatti o eventi vissuti in prima persona, rivela perfetta affinità con quello del romanzo con cui Filippini s'impose all'attenzione del pubblico ticinese».

Anche questo racconto è dunque un quadro di vita ticinese agli inizi del Novecento, e la vicenda riflette situazioni di un tempo in cui l'emigrazione era una necessità per sottrarsi alla

diffusa povertà.

Qui, un vecchio racconta la sua esperienza di emigrante a un ragazzo, rievocando gli anni passati in America, dalla quale è tornato senza aver raggiunto quel benessere sognato, anzi arnareggiato e sconfitto.

E, quando si parla di America, s'intende in questo caso la California, perché a un certo punto il vecchio ac-

cenna a Salinas.

Il tema dell'America, ricorrente nella letteratura della Svizzera italiana, e che ritornerà un trentennio dopo nel romanzo «Nel fondo del sacco» di Plinio Martini, era già presente nel «Tempo di marzo» di Francesco Chiesa, dove compare la figura dello zio Ristico, reduce dall'America del Sud (e siamo nel Mendrisiotto). Ma, tra la garbata rievocazione dell'età puerile dello scrittore di Sagno e il mondo drammatico, rovente del Filippini c'è certamente un grande divario, un rivolgimento, si potrebbe dire, epocale; il passaggio da una letteratura ancor legata, se pure con nobili intendimenti e risultati talora pregevoli, a modelli ottocenteschi o del primo Novecento, a una letteratura che si affaccia su un periodo storico del tutto mutato, tormentato e complesso.



Amleto Pedroli

### Aventicum. La città romana

È uscita, all'inizio dell'anno, la versione italiana della guida archeologica di Avenches, a cura dell'Associazione Pro Aventico: «Aventicum. La città romana e il museo».

La traduzione, realizzata da Franco Ardia, è stata voluta dopo che le recenti statistiche del 1997 hanno rivelato una grande affluenza di scolaresche ticinesi in visita ad Avenches (11%).

Non appena preso coscienza di questa realtà, si è deciso di reagire con la pubblicazione in lingua italiana della guida, che vuole innanzi tutto essere un supporto didattico per le scuole e uno strumento pratico per tutte le persone interessate.

Un po' di Storia

Nel 58 a.C., dopo il loro tentativo di esodo e la loro sconfitta ad opera dell'esercito di Giulio Cesare nei pressi di Bibracte, le quattro tribù elvetiche fecero ritorno sull' Altopiano svizzero. Non conosciamo la data di fondazione esatta della città di Aventicum. Sappiamo però che in seguito all'annessione, nel 15 a.C., di tutti i territori che costituiscono la Svizzera attuale, Aventicum divenne la capitale degli Elvezi. La città era situata in un punto strategico della rete stradale e un canale collegava i quartieri periferici al porto sulle rive del lago di Morat, dando accesso al traffico fluviale.

Aventicum raggiunse il suo apogeo nel II e nel III secolo d.C.. La città, che contava allora 20'000 abitanti, era ben integrata nell'Impero romano grazie alle relazioni commerciali ed economiche e usufruiva di una buona rete di comunicazioni. Attorno al 275/277 le incursioni degli Alamanni ridussero considerevolmente il livello di vita; Aventicum non fu abbandonata ma non ritrovò più le dimensioni di un tempo. Le vestigia e le testimonianze della Tarda Antichità sono ancora rare. In queste regioni la dominazione romana termina ufficialmente nel 456 d.C.

#### I monumenti visibili

La maggior parte dei monumenti an-

cora visibili sono edifici pubblici. Il visitatore può però recarsi alla Porta Est e salire sulla «Tornallaz»; oggi restaurata, questa torre è l'unica rimasta della cinta romana, che ne contava 73 in tutto. Si possono ugualmente ammirare le terme del foro, il teatro, il santuario del Cigognier, il tempio della Grange-des-Dîmes, l'anfiteatro e i resti della Porta Ovest. La visita è libera e commentata da cartelli informativi posti nei pressi di ogni monumento.

#### Il museo romano

Il museo romano è sistemato nella torre che venne eretta nel XII sec. a lato dell'anfiteatro romano, e che nel Medioevo faceva parte delle fortificazioni cittadine.

Nella sala a pianterreno l'attrattiva principale è costituita dagli elementi scultorei più belli di due mausolei ritrovati a est della città antica, in località «En Chaplix». Sono inoltre collocate qui pitture murali, mosaici e iscrizioni, mentre oggetti di vario tipo illustrano il tema della morte e documentano i riti funerari.

Il primo piano accoglie il pezzo più importante del museo, la copia del busto in oro dell'imperatore Marco Aurelio, nella sala dedicata alla storia di Aventicum e della sua romanizzazione. Attraverso l'illustrazione dell'uso della lingua latina, del sistema monetario romano, dei pesi e delle misure, della misurazione del tempo e dei diversi culti, il pubblico è invitato a soffermarsi sulla cultura e la civiltà romane adottate dagli abitanti di Aventicum. Il potere imperiale romano si manifesta attraverso il noto bassorilievo della lupa capitolina che allatta i gemelli Romolo e Remo. Completano questo quadro di propaganda politica alcuni frammenti di statue monumentali della famiglia imperiale, come quella di Agrippina Maggiore, e una serie di monete.

L'esposizione del secondo piano è dedicata alla vita privata. Il modellino di una casa spiega l'organizzazione della vita familiare. Una cucina
romana ricostituita in grandezza naturale, con stoviglie e utensili originali, testimonia le pratiche culinarie
e le abitudini della tavola, e rivela
l'importazione di numerose derrate
alimentari (olio, vino, datteri, ecc.).

Per informazioni ci si può rivolgere al Musée romain di Avanches, Tel. 026 676 42 00 (uffici) Fax: 026 676 42 15 E-mail: musee.romain@MUSRAV.vd.ch www.avenches.ch



### Comunicati, informazioni e cronaca

#### Il quotidiano in classe quinta edizione

#### Alcuni dati

A questa attività interdisciplinare hanno finora partecipato 5000 allievi, coinvolgendo una settantina di insegnanti. Si sono iscritte scuole pubbliche e private del Canton Ticino, scuole del Canton Grigioni, compresa la Magistrale di Coira. Sono stati premiati 40 allievi con buoni acquisto di fr. 200.--.

#### Schede

Su una decina di schede di lavoro, che passano in rassegna le diverse sezioni del giornale, verranno proposti esercizi sulla struttura e sugli elementi portanti del quotidiano, sulla comprensione degli articoli pubblicati, sulle conoscenze geografiche, sull'analisi della scrittura e del linguaggio usato, sulla prima pagina, sullo sport e sullo spettacolo.

#### Scopo dell'attività

Con questo lavoro si intende completare la formazione culturale degli studenti partendo dal presupposto che il giornale rappresenta un ausilio indispensabile alla normale attività didattica. Inoltre permetterà all'allievo di acquisire le basi per giungere gradualmente alla lettura critica del quotidiano

#### Svolgimento ed iscrizioni

L'attività prevede l'analisi guidata del giornale che nei tre giorni prestabiliti sarà distribuito a tutti gli allievi dagli insegnanti precedentemente annunciatisi. Il mese di gennaio sarà spedito il materiale; i giornali verranno inviati gratuitamente in febbraio. I lavori non dovranno essere rispediti e gli insegnanti avranno piena libertà sia per lo svolgimento, sia per la scelta del periodo, nel caso in cui quello indicato non si conciliasse con l'attività in corso. Solo gli allievi che desidereranno partecipare al concor-

so dovranno spedire le schede che saranno esaminate e valutate dalla giuria che premierà dieci partecipanti. Per l'iscrizione scrivere, entro gennaio, a Scuola media Bellinzona 1, Claudio Rossi - CP 2570, 6500 Bellinzona. Indicare la scuola, il cognome del docente e il numero di allievi che parteciperanno.

#### Formazione docenti scuola elementare provenienti dal Canton Grigioni

Si è conclusa la formazione di 28 docenti di scuola elementare provenienti dal Canton Grigioni che hanno frequentato presso l'Alta Scuola Pedagogica un corso residenziale di lingua e cultura italiana. Il corso rientra nel programma di formazione per l'insegnamento dell'italiano come prima lingua straniera a partire dalla quarta classe elementare.

Durante le tre settimane di formazione i partecipanti hanno avuto modo da un lato di migliorare e approfondire le loro conoscenze linguistiche e dall'altro di conoscere più da vicino aspetti legati alla storia e alla cultura

dal 1934

## HELVETIA



Agenzia generale per il Ticino Avv. Giordano Zeli

Via d'Alberti 1 6900 Lugano Tel. 091 911 61 11 Fax 091 911 61 00



Banchi scolastici monoposto e biposto e relative sedie, Sedie e tavoli per sale multiuso, sale conferenze e mense

Interpellateci per ulteriori informazioni

Plastifil SA • Piazza Roncaa 2 • CH-6850 Mendrisio Tel. 091 646 21 35 • Fax 091 646 16 69 www.plastifil.ch



**Swiss Life** 

fa scuola dal 1857!

Centro Servizi Regionale

Via Nassa 5 6900 Lugano Tel. 091/911 99 11 Fax 091/911 99 12



Un giorno allo Zoo per disegnare, osservare, imparare.

Posto per Pic-Nic

Tel. 606 14 93 - Fax 606 64 23

6983 Magliaso/Neggio

Visitate la 

Exposition Swissminiatur SA, CH-6815 Melide-Lugano Telefono 091-640 10 60 Telefax 091-640 10 69

della Svizzera italiana. A questo scopo hanno contribuito alcune uscite accompagnate in Valle Maggia, sul Lago di Lugano, la visita alla mostra sull'autoritratto presso la Pinacoteca Casa Rusca di Locarno, la visita alla redazione di un quotidiano ticinese e al Museo in Erba di Bellinzona. I corsisti hanno inoltre avuto l'opportunità di un contatto diretto con la realtà scolastica ticinese, visitando alcune classi dell'Istituto scolastico di Locarno-Saleggi e attraverso un incontro con dei docenti ticinesi operanti in diversi ordini di scuola. Il corso, che è giunto alla sua terza edizione, è sostenuto finanziariamente dalla Divisione della Cultura, giacché la formazione rientra nella politica culturale volta a promuovere la lingua e la cultura italiana nel nostro paese.

Durante il mese di luglio del 2003, l'Alta Scuola Pedagogica prevede di organizzare un corso residenziale aperto a docenti di italiano che operano, a diversi livelli, sull'intero territorio nazionale.

#### «Un capitano della fantasia» al Teatro Dimitri

Per la regia di Ferruccio Cainero va in scena il dinamico, colorato e divertente spettacolo che racconta la vera e drammatica storia di Emilio Salgari, capitano della fantasia, il creatore di Sandokan, del Corsaro Nero e di tanti altri eroi. Date:

- 31 dicembre 2002 Verscio, Teatro Dimitri;
- 21,24,25,26 gennaio 2003 Basilea, Scala Theater;
- marzo-ottobre 2003 Verscio, Teatro Dimitri.

Per ulteriori informazioni rivolgersi al Teatro Dimitri, 6653 Verscio, tel.: 091 796 25 44, e-mail: compagnia@teatrodimitri.ch

## ATSA - Infocorsi programma 2002-2003

Per il corrente anno scolastico, il comitato ATSA ha allestito e presentato un programma di 24 corsi, con l'obiettivo di offrire una scelta nell'ambito di tre categorie: la conoscenza delle tecniche di base, interdisciplinarità e seminari di approfondimento su approcci ancora poco conosciuti. Inoltre continua ad allargare l'area di partecipazione ai docenti dei tre ordini scolastici e agli educatori che si occupano di bambini dai 3 ai 12 anni.

Il fascicolo distribuito alla fine di

agosto 2002 ha trovato nuovamente un buon riscontro, basti pensare che il 20 settembre, data della scadenza delle iscrizioni relative ai primi corsi, si contavano 198 adesioni.

I corsi per i quali c'è ancora possibilità di partecipazione sono i seguenti:

- Comunicazione: il sotto-testo nel discorso didattico e nel programma scolastico del 1° e del 2° ciclo
- Il mio rosso é arrabbiato
- Pittura sul viso
- Laboratorio del giocattolo di legno
- Il tempo della seta: il baco, la cultura, il prodotto
- Cogliere l'attimo
- Tutto bioecologico
- Nativi americani... conosciamoli meglio
- Paesaggi dinamici.

Chi fosse interessato a ricevere informazioni o ad iscriversi è pregato di telefonare a: Augusta Balmelli - tel. 091 966.83 43 (dalle 20.00 alle 22.30).

Il comitato organizzatore informa che in gennaio 2003 comincerà ad allestire il progetto dei corsi per il prossimo anno scolastico. Si invitano i colleghi e le colleghe di ogni ordine, come pure i direttori e gli ispettori, a offrire idee, indicazioni e suggerimenti di temi che desiderano siano realizzati ed elaborati.

## Martino della Valle, Sette racconti

È uscito presso l'editore Dadò il volume *Sette racconti* dello scrittore e saggista bleniese Remo Beretta, celato dietro lo pseudonimo di Martino Della Valle.

I testi che compongono la raccolta apparvero per la prima volta sulla rivista «Cenobio» agli inizi degli anni '60 e furono poi riuniti in una pubblicazione apparsa nel 1964, ma da anni ormai introvabile. Anche per questo risulta particolarmente significativa l'operazione dell'editore Dadò di riproporre i *Sette racconti* in una nuova edizione curata da Gilberto Isella, il quale firma pure l'estesa introduzione.

Le vicende narrate in questi racconti si svolgono quasi tutte in una valle dell'alto Ticino. Le parole dei personaggi, nelle quali l'autore fa sentire spesso la sua voce, danno lo spunto per una rappresentazione disincantata della vita nelle nostre comunità valligiane. Sono gli anni in cui il Ticino conosce il boom economico, e la sete di arricchimento, sostenuta da una sconsiderata idea di progresso, significa per il mondo contadino la lenta ma inesorabile erosione dei suoi valori secolari. Sorpresi da questo stato di cose e incapaci di reagire, gli individui soccombono alla frustrazione, rischiando di sprofondare nel torpore esistenziale.

Il volume è inserito nella collana «La Rondine», con la quale l'editore locarnese si propone di rimettere sul mercato le maggiori opere di narrativa della Svizzera italiana in una veste economica e divulgativa, così da raggiungere il largo pubblico dei lettori.

#### Sentiero dell'olivo Gandria-Castagnola... dove l'inverno è già primavera

Il sentiero dell'olivo si snoda tra Castagnola e Gandria, attraversa una zona dove esistono i resti di antichi oliveti e dove è stato reintrodotto recentemente l'olivo.

Da testimonianze inequivocabili risulta che la coltivazione dell'olivo fosse in queste zone molto più intensiva nel passato e che anche l'area in cui veniva praticata fosse più estesa di oggi. In documenti vari del Trecento si parla di terreni «cum pluribus plantis olivarum» a Castagnola e a Gandria.

L'itinerario a tema comprende una segnaletica convenzionale con il logo dell'olivo, delle vetrinette informative e 18 tavole sinottiche che forniscono notizie sulla storia, la botanica e la coltivazione dell'olivo, nonché sui suoi prodotti.

Lungo la costiera che da Gandria conduce a Castagnola, sono inoltre visitabili:

- il parco degli olivi della città di Lugano;
- il parco nazionale prealpino;
- il sentiero naturalistico e archeologico di Gandria.

L'Associazione degli «Amici dell'olivo» e il Fondo per il sito naturalistico e archeologico di Gandria hanno preparato una guida che raccoglie i testi delle tavole, con illustrazioni. La guida è in vendita a fr. 3.-(prezzo speciale per le scuole). Inoltre su richiesta si può visitare l'Oleificio SABO a Manno, con il piccolo ma interessante museo.

Per ulteriori informazioni ci si può rivolgere all'Associazione «Amici dell'olivo», Segretariato c/o Oleificio SABO, Via Cantonale 8, 6928 Manno, tel.: 091 610 70 57, Fax: 091 610 70 69, e-mail: amiciolivo@sabooil.com.

## Lezioni private (Continua da pagina 2)

rispecchiava sia la situazione reale della scuola media, dove gli allievi erano numericamente superiori alle allieve (maschi: 51.4%, femmine: 48.6%) sia la riuscita scolastica delle ragazze che nella scuola media è migliore rispetto a quella dei maschi (diritto d'accesso alle SMS; 52% di ragazze e 43% di maschi).

Per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti delle lezioni private, non è quindi stata evidenziata nessuna differenza significativa tra ragaz-

ze e ragazzi.

Per contro il tipo di corso seguito in IV media sembra avere un'incidenza sulla partecipazione alle lezioni al di fuori del normale orario scolastico. Erano soprattutto gli allievi che frequentavano almeno un corso attitudinale o tutti e tre i corsi attitudinali a prendere delle lezioni private. Chi era iscritto ai corsi base vi ricorreva molto meno (ca. un allievo su dieci). Si può quindi avanzare l'ipotesi che, probabilmente, gli allievi ricorrono alle lezioni private per cercare di mantenere un livello tale da permettere loro di poter continuare a seguire i corsi attitudinali, piuttosto che per recuperare delle competenze di base. Esisteva pure una stretta relazione tra

la lingua parlata e il ricorso alle le-

zioni private. Gli allievi di quarta media che parlavano abitualmente italiano e partecipavano alle lezioni erano quasi il doppio rispetto ai compagni di altra lingua. Questo risultato era verosimilmente legato all'origine socioeconomica dei ragazzi.

Anche la relazione tra il luogo di nascita dell'allievo e la partecipazione alle lezioni private era molto simile a quella tra la lingua parlata e le lezioni private. Erano soprattutto i ragazzi di origine svizzera a ricorrere alle lezioni private.

Esistevano infine delle differenze nella frequenza alle lezioni private in funzione del livello d'istruzione dei genitori. Gli allievi che seguivano lezioni private,e che avevano dei genitori con una formazione del secondario II o terziario, erano più del doppio rispetto a chi aveva dei genitori con una formazione limitata alla scuola dell'obbligo. Molto probabilmente i genitori con una modesta formazione spingono meno i propri figli a seguire lezioni al di fuori del normale orario scolastico, al contrario di quanto

lo d'istruzione più elevato.
Una tendenza simile a quella appena descritta riguardava pure l'attività professionale svolta dai genitori. Erano soprattutto i figli di persone con funzione di responsabilità, in particolar modo di quadri molto specializzati a ricorrere alle lezioni private. Un quinto dei figli dei quadri specializzati seguiva corsi al di fuori della scuola, in opposizione a circa un decimo dei figli di operai. Molto probabilmente su queste scelte incideva pure la diversa situa-

zione economica dei genitori.

sembrano fare i genitori con un livel-

Per concludere

Dalle analisi svolte si può tracciare un sintetico profilo dell'allievo di quarta media che faceva ricorso a lezioni private. Si trattava di un ragazzo o una ragazza che seguiva corsi attitudinali o misti, nato/a in Svizzera, di lingua italiana, i cui genitori avevano una formazione elevata ed esercitavano una professione di categoria superiore.

La percentuale di allievi che vi faceva ricorso non è irrilevante, anche se un puntuale confronto con le situazioni precedenti è difficile da stabilire visto il diverso campione di riferimento utilizzato nel 1989 e nel 2000. I dati rilevati permettono in ogni caso di ridimensionare da un lato le considerazioni allarmistiche contenute nell'atto parlamentare e, dall'altro, rappresentano una buona base di partenza per verificare, nei prossimi anni, l'evoluzione di questa scelta da parte delle famiglie.

È infatti intenzione del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport di controllare nel tempo l'andamento di questo fenomeno.

Accanto a quest'iniziativa il Dipartimento intende promuovere un approfondimento presso le direzioni scolastiche di scuola media per comprendere meglio le ragioni delle diversità registrate tra un istituto e l'altro, e, parimenti, per sensibilizzare gli operatori scolastici affinché questo genere di sostegno individuale liberamente scelto dalle famiglie resti circoscritto entro valori accettabili. Non avrebbe infatti molto senso rinnovare programmi, metodi d'insegnamento e mettere a disposizione delle sedi scolastiche dei mezzi adeguati, se poi gli allievi ricorrono alle lezioni private per far fronte a momentanee difficoltà scolastiche.

Va infine ricordato che parecchi istituti, a decorrere dall'anno scolastico 2001-02, hanno potenziato le loro offerte nell'ambito delle attività parascolastiche. Numerose sono le proposte che contemplano forme di studio assistito o di recupero scolastico. Sicuramente le famiglie e gli allievi delle sedi interessate potranno approfittare di queste offerte e, di conseguenza, il fenomeno delle lezioni private potrebbe ridursi rispetto ai dati evidenziati.

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ: Paola Mäusli-Pellegatta Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport,

della cultura e dello sport, 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 fascicolo singolo fr. 20.– fr. 3.–

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