

SCUOLA SICILIANA

PISA – una nuova indagine internazionale sulle competenze degli allievi, di Francesca Pedrazzini-Pesce e Luana Tozzini

L'editoriale si sofferma sull'indagine PISA (Programme for International Student Assessment) che, a partire dalla primavera 2000, si prefigge di determinare le competenze in lettura, matematica e scienze naturali di allievi quindicenni provenienti da ben 33 nazioni. La Svizzera partecipa all'indagine con un campione aleatorio di 16'000 allievi, dei quali 1'200 appartenenti a 37 istituti scolastici della Svizzera italiana.

La competenza testuale: un impegno per tutte le discipline, di Daniele Christen

Poiché l'acquisizione di conoscenze è particolarmente condizionata alla capacità di comprendere le forme testuali nelle quali le stesse sono espresse, nel processo di apprendimento scolastico di un allievo è importante che sia favorita la competenza testuale attraverso un

insegnamento mirato in tutte le discipline.

Parità tra donna e uomo: Piano d'azione della Svizzera, di Marilena Fontaine
Presentazione del documento che il Consiglio federale ha promosso per elencare le principali priorità d'intervento a favore dell'attuazione della parità fra donna e uomo nelle diverse attività sociali.

Scambio culturale Bedigliora-Carvalhos (Portogallo), di Ellade Camponovo, Ursula Gili e Giuliana Sais

Si descrive l'esperienza che alcune docenti della Scuola media di Bedigliora hanno vissuto durante una settimana grazie ad uno scambio culturale con colleghe di una scuola portoghese ubicata nei pressi di Porto. Lo scambio ha permesso alle partecipanti di cogliere differenze e punti in comune fra le due organizzazioni scolastiche a confronto e fra la mentalità degli scolari portoghesi e quella degli allievi del Malcantone.

Collegamento dei docenti di storia e geografia della scuola media (N. 21)

- «Introduzione», degli esperti di storia e di geografia;
- «Riflessioni sull'insegnamento della storia nella scuola media», a cura di Angelo Airoidi;
- «L'educazione alla cittadinanza», di Anna Trapanese e Dario Bernasconi;
- «Documenti e testimonianze ticinesi degli anni Cinquanta e Sessanta dagli archivi della Radio Svizzera Italiana», di Silvano Gilarioni;
- «Il nuovo Atlante interattivo della Svizzera: uno strumento per interrogare il territorio che interpella l'utilizzatore», di Enrico Besana;
- «Orientamenti disciplinari per la didattica della geografia dalla IV SE alla IV SM», di Tazio Bottinelli.

Recensioni

- «La memoria degli anziani ticinesi alla fine del millennio», di EZIO GALLI e GIUSEPPE PADOVANI

Comunicati, informazioni e cronaca

Renzo Ferrari – Visitors, 1993



PISA – una nuova indagine internazionale sulle competenze degli allievi

Negli ultimi decenni l'attività di ricerca nel campo della misurazione delle competenze si è progressivamente intensificata sia sul piano internazionale sia su quello nazionale. La convinzione dell'importanza di poter disporre di indicatori statistici che forniscano informazioni sui risultati dei processi di formazione e sul livello delle competenze degli allievi e della popolazione adulta è ormai consolidata non solo presso i responsabili della politica scolastica.

In questo ambito l'indagine PISA (Programme for International Student Assessment) rappresenta un importante punto di svolta rispetto alle indagini internazionali precedenti* differenziandosi per diversi aspetti e apportando numerose novità.

Innanzitutto per la prima volta sono stati direttamente i governi interessati a prendere l'iniziativa di mettere in atto un'indagine volta a soddisfare le loro necessità nell'ambito degli indicatori dell'insegnamento, e non enti non governativi, come era la regola in precedenza.

PISA si distingue anche dalle indagini anteriori grazie alla sua periodicità e alla possibilità di fornire dati comparabili nel tempo.

Un'altra novità è costituita dalla popolazione presa in considerazione: i quindicenni. Nella maggior parte dei paesi partecipanti quest'età corrisponde alla fine dell'obbligo scolastico; è dunque estremamente interessante determinare in che misura i giovani di quest'età hanno acquisito quelle competenze che serviranno loro nella futura vita formativa, professionale, privata e sociale.

Infine, i contenuti dei test e dei questionari non sono stati definiti sulla base dei denominatori comuni dei programmi scolastici dei paesi partecipanti, modalità che in passato limitava molto la varietà dei temi proposti, ma al contrario si vuole misurare il livello di *literacy* inteso come capacità di utilizzare il proprio sapere quotidianamente al fine di poter partecipare attivamente alla vita sociale, sviluppare ulteriormente le proprie conoscenze e raggiungere i propri obiettivi. Quest'ultimo è sicuramente l'aspetto più importante e ambizioso del progetto PISA.

PISA in breve

L'obiettivo principale di PISA consi-

ste nella produzione di indicatori sulle competenze degli allievi quindicenni in lettura, matematica e scienze naturali come pure sui loro atteggiamenti nei confronti della scuola e dell'apprendimento di queste tre discipline. Il progetto, a cui partecipano 33 paesi, prevede il confronto dei risultati sia sul piano internazionale sia dal punto di vista temporale, in quanto l'indagine sarà ripetuta a scadenze regolari. Le prove di valutazione sono infatti somministrate per la prima volta nella primavera del 2000 e verranno riproposte periodicamente ogni tre anni, focalizzandosi ogni volta su una disciplina in particolare. Nel primo ciclo di PISA l'accento è posto sulla lettura.

Siccome lo studio interessa gli allievi quindicenni, nella Svizzera italiana sono coinvolti prevalentemente gli allievi del 9° (IV media) e del 10° anno di scuola (scuole medie superiori, scuole per apprendisti, scuole professionali, ecc.). La Svizzera, che ha deciso di estendere lo studio anche agli allievi non quindicenni del 9° anno, partecipa all'indagine con un campione aleatorio

Renzo Ferrari – *Districarsi*, 1981



di circa 16'000 allievi ripartiti in 450 scuole. Nella Svizzera italiana sono stati selezionati 37 istituti scolastici (33 del secondario I e 4 del secondario II) del settore pubblico e privato, per un totale di circa 1'200 allievi.

La prova impegna gli allievi per un'intera mattinata: nelle prime due ore essi si confrontano con un fascicolo di esercizi di lettura, matematica e scienze naturali; ogni ragazzo dedica in seguito 45 minuti circa alla compilazione di un questionario che fornirà informazioni sulla situazione personale, sugli atteggiamenti, sulle attività svolte in classe e durante il tempo libero e sull'uso delle tecnologie informatiche. Inoltre, un questionario destinato alle direzioni scolastiche raccoglierà informazioni contestuali importanti per l'analisi e l'interpretazione dei risultati.

La struttura organizzativa

La direzione generale del progetto è assunta dal Segretariato dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), mentre un consorzio internazionale di istituti di ricerca è incaricato di garantire la realizzazione dell'indagine dal punto di vista scientifico e di curarne il coordinamento a livello internazionale. Esso è costituito dall'Australian Council for Educational Research (ACER), dal Service de pédagogie expérimentale (SPE) dell'Università di Liegi, dal Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO) e dalla ditta statunitense Westat.

In Svizzera la realizzazione del progetto è cofinanziata dalla Confederazione (Ufficio federale di statistica) e dai cantoni (Conferenza svizzera dei direttori della pubblica educazione). La sede della direzione nazionale si trova a Neuchâtel presso l'Ufficio federale di statistica. Per la pianificazione e la realizzazione a livello regionale dello studio sono stati designati sei centri di coordinamento che costituiscono l'anello di collegamento tra la direzione del progetto e i cantoni. Nella Svizzera italiana questo compito è stato assunto dall'Ufficio studi e ricerche del DIC.

Un'opportunità per tutti

Per il Ticino che, ricordiamo, ha già partecipato a numerose indagini internazionali e dispone quindi di una solida base di dati, PISA rappresenta un'opportunità importante per ampliare la propria esperienza in questo ambi-

(Continua a pag. 28)

La competenza testuale: un impegno per tutte le discipline

La capacità di comprendere e di elaborare le informazioni di un discorso e quella di produrre testi coerenti e chiari sono requisiti fondamentali della comunicazione umana e, nel contesto che qui interessa, dell'apprendimento. In tutte le discipline scolastiche la maggior parte delle informazioni viene trasmessa sotto forma di testi¹: spiegazioni e consegne, lezioni, letture, problemi ed esercizi. L'acquisizione delle conoscenze da parte dell'allievo è quindi fondamentalmente condizionata dalla sua capacità di comprendere le forme testuali che le veicolano. Inoltre l'apprendimento viene verificato e valutato soprattutto sulla base di questa competenza: risposte durante le interrogazioni, esecuzione di istruzioni e consegne, prove scritte e relazioni. Queste considerazioni restano valide anche nell'ambito degli indirizzi pedagogici che mirano allo sviluppo di competenze complesse²: infatti la competenza testuale include conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali e, proprio per la sua posizione centrale nei processi di elaborazione dell'informazione, merita tutta l'attenzione di una autentica «pedagogia per competenze».

Eppure, a dispetto di quanto si è appena detto, sono molto rari i momenti in cui questa competenza diventa oggetto di un'attenzione specifica da parte degli insegnanti e di un esercizio sistematico che ne curi lo sviluppo. Essa è dunque presente in misura considerevole nell'attività di tutte le discipline, ma lo è perlopiù in maniera implicita e, troppo spesso, la sua padronanza è erroneamente data per acquisita. Ciò è dovuto, in parte, a certa logica disciplinare che concepisce l'insegnamento e l'apprendimento a comparti stagni (una logica i cui presupposti epistemologici e pedagogici sono oggi seriamente minati), onde si delega volentieri alla sola materia italiana l'educazione linguistica e testuale; ma anche al fatto che gli insegnanti, avendo interiorizzato e automatizzato progressivamente le capacità che sottostanno a questa competenza, hanno contemporaneamente dimenticato le loro difficoltà iniziali e perduto la consapevolezza della complessità dei pro-

cessi che implica. Si scorda, insomma, che «capire un discorso è un'attività guidata da regole»³, e si tende a credere che sia una dote naturale o che possa apparire spontaneamente. Far acquisire la coscienza di queste regole, esplicitarle ed esercitarne l'applicazione in un momento della formazione in cui esse sono uno strumento di lavoro quotidiano e condizione del successo scolastico, è dunque un aiuto fondamentale che l'insegnante può dare all'allievo: un aiuto che va nella direzione dell'*imparare a imparare*, del controllo metacognitivo del proprio apprendimento, dell'autonomia nello studio.

Se questo aiuto viene oggi troppo spesso negato, è perché su questo tipo di insegnamento, che si rivolge ai metodi e alle strategie di studio, grava il sospetto o il timore, anche da parte dello stesso docente, di non fare il suo lavoro, di trascurare il programma dal momento che non trasmette contenuti, cioè i saperi disciplinari. Quando invece occorre sottolineare che «*dare spazio a indicazioni di tipo metacognitivo permette di modificare la prestazione cognitiva. Ciò risponde alle perplessità di alcuni insegnanti che temono che il prestare una eccessiva attenzione alla riflessione sui processi mentali li porti a trascurare la trasmissione di contenuti. In realtà i dati sperimentali mostrano che il tempo dedicato all'approfondimento degli aspetti metacognitivi dell'apprendimento porta all'acquisizione di vantaggi relativi all'esecuzione del compito e consente di prevenire la formazione di deficit nella comprensione*»⁴.

Per fare della competenza testuale un oggetto dell'attenzione degli insegnanti di tutte le discipline, occorrerà superare questo timore, ma bisognerà anche dare loro gli strumenti che consentano di trattare con maggiore sicurezza e consapevolezza questa dimensione della cognizione e di integrarla esplicitamente nel loro insegnamento. Ciò vale certamente per tutti gli ordini di scuola, ma diventa particolarmente importante nell'ambito della riforma avviata nella scuola media ticinese, dove si pone l'accento sulle dimensioni trasversali (interdisciplinari e

transdisciplinari) dell'insegnamento. Parlare di competenza testuale significa infatti anche toccare alcuni degli aspetti centrali dell'apprendimento e dei processi cognitivi, come la rappresentazione delle conoscenze e la loro elaborazione nella memoria.

In questo intervento mi propongo di rispondere, nei limiti dello spazio che mi è concesso, alle seguenti domande: in che cosa consiste questa competenza (secondo una prospettiva che integra ipotesi e ricerche sviluppate nell'ambito della psicologia cognitiva e della linguistica testuale)? Quali sono esattamente le modalità con cui la competenza testuale si presenta in modo trasversale alle discipline? Quali interventi educativi ne favoriscono la padronanza?

«*La questione di come fanno le persone a sapere ciò che avviene in un testo, è un caso particolare della questione di come fanno a sapere ciò che avviene nel mondo*»⁵: non diversamente da quanto avviene con stimoli sensoriali di altro tipo, si può infatti considerare la comprensione come un processo che attiva delle informazioni nella memoria per metterle in relazione con il testo. Essa si fonda su una complessa interazione fra i dati forniti dalla situazione comunicativa e dal testo (percettivi, lessicali, grammaticali) e gli schemi, le rappresentazioni e le attese relative all'oggetto e agli scopi del discorso che sono richiamate dalla memoria. Si tratta inoltre di un processo ricostruttivo, che comporta una continua ristrutturazione degli schemi richiamati: non un accumulo di conoscenze, dunque, ma una modificazione della rete di conoscenze nella memoria del lettore/ascoltatore⁶.

Per quanto riguarda in particolare la lettura, essa può essere analizzata in alcune competenze fondamentali⁷: la prima, di tipo strategico, riguarda la capacità di usare diverse modalità di lettura (ad alta o a bassa voce, analitica, selettiva, *skimming*) a seconda dello scopo che ci si propone (recitare un testo con la pronuncia corretta, leggerlo per studiarne il contenuto, cercare un'informazione determinata). Alla scuola si può rimproverare di non differenziare l'approccio al testo e di incoraggiare negli allievi una rappresentazione poco flessibile dell'atto della lettura⁸. La lettura è inoltre preceduta e guidata da una serie di ipotesi, fondate sulla situazione in cui ci si trova a leggere e sulla

provenienza del testo, che attivano schemi (conoscenze) e attese relative al tipo di testo, al suo contenuto e ai suoi scopi. Variando ed esplicitando questi parametri nelle esperienze di lettura a cui si espone l'allievo si favorisce un loro uso consapevole e funzionale, cioè l'emergere di una *competenza pragmatica*. La comprensione dipende poi da una serie di capacità che vanno da quelle di base (percettive e linguistiche) a quelle di livello superiore: la capacità di attivare uno schema relativo al tipo testuale, che permette di fare delle previsioni sull'organizzazione generale del discorso o sul suo sviluppo a partire da un determinato punto⁹; la capacità di fare inferenze che integrino le informazioni fornite dal testo e che ne garantiscano la coerenza; la capacità di riconoscere i rapporti gerarchici tra le proposizioni e di estrarne le informazioni principali. È su questo livello che l'intervento educativo della scuola media inferiore e superiore, come pure delle scuole professionali, diventa cruciale e che sarebbe auspicabile una maggiore sinergia tra le diverse discipline.

Lo stretto legame fra comprensione e memoria rende infatti estremamente significative dal punto di vista cognitivo certe attività che la scuola propone e chiede regolarmente all'allievo senza però sempre guidarlo nell'acquisizione delle procedure che consentono di eseguirle con successo o addirittura senza essere consapevole che esse implicano la padronanza di queste procedure. Queste attività sono, per esempio, lo studio del contenuto di un testo (un capitolo di storia, una pagina su un argomento di scienze, un racconto, ecc.) in vista di un'interrogazione orale o scritta, la presa di appunti di una lezione, il riassunto di un brano. Esse hanno in comune il fatto di basarsi su una serie di procedure che possiamo individuare teoricamente e sperimentalmente: il successo dell'attività complessiva dipende dal successo di queste singole componenti. A distanza di qualche tempo dalla lettura, se questa non era volta allo studio a memoria del testo, ne ricorderemo solo un sommario: qualcosa di ben lontano dall'espressione linguistica del testo originale. Un sommario in cui le informazioni secondarie del testo di partenza sono cancellate (dimenticate); dove le informazioni sono

disposte in un ordine diverso, più vicino al nostro modello mentale dell'oggetto del discorso; dove appaiono informazioni che nel testo originale non c'erano e che risultano da inferenze fondate sulla nostra conoscenza del mondo con cui abbiamo risolto lacune e incoerenze del testo di partenza; e dove i concetti si situano su un piano di generalità più alto. Ciò che ne ricorderemo, se la lettura era attenta, assomiglierà al riassunto, orale o scritto, che avremmo potuto farne o agli appunti che avremmo potuto prendere durante la lettura. Infatti tutte queste azioni avrebbero comportato l'applicazione delle medesime regole che intervengono nella comprensione di un testo, perché comprendere e ricordare un testo significa estrarne le informazioni principali seguendo i due criteri della coerenza e della generalità¹⁰.

È nell'esecuzione di queste operazioni che possiamo riscontrare gli errori più tipici che rendono poco soddisfacenti le prestazioni scolastiche degli allievi. Nella *cancellatura*, che dovrebbe coinvolgere solo le informazioni non rilevanti, o nella sostituzione di unità di informazione del testo con proposizioni a carattere più generale, non viene sempre rispettato il principio per cui un'unità informazionale può essere omessa solo se non è implicata logicamente da altre informazioni che costituiscono la sintesi coerente del testo. L'*integrazione* di informazioni, cioè l'aggiunta di nuove proposizioni che ristabiliscano la coerenza locale del testo, viene preferibilmente effettuata (soprattutto dai lettori inesperti) seguendo uno standard di coerenza esterna, cioè adeguando le informazioni del testo alla conoscenza extratestuale che si ha del referente, piuttosto che ricorrere alle informazioni fornite dal testo stesso (cioè allo standard di coerenza interna); e ciò è una fonte di frequenti errori di interpretazione¹¹. Spesso viene inoltre sopravvalutata la capacità degli allievi di attivare degli schemi adeguati a integrare le informazioni del testo: la loro esperienza dell'oggetto del discorso è semplicemente insufficiente per consentire loro di costruirne una rappresentazione mentale.

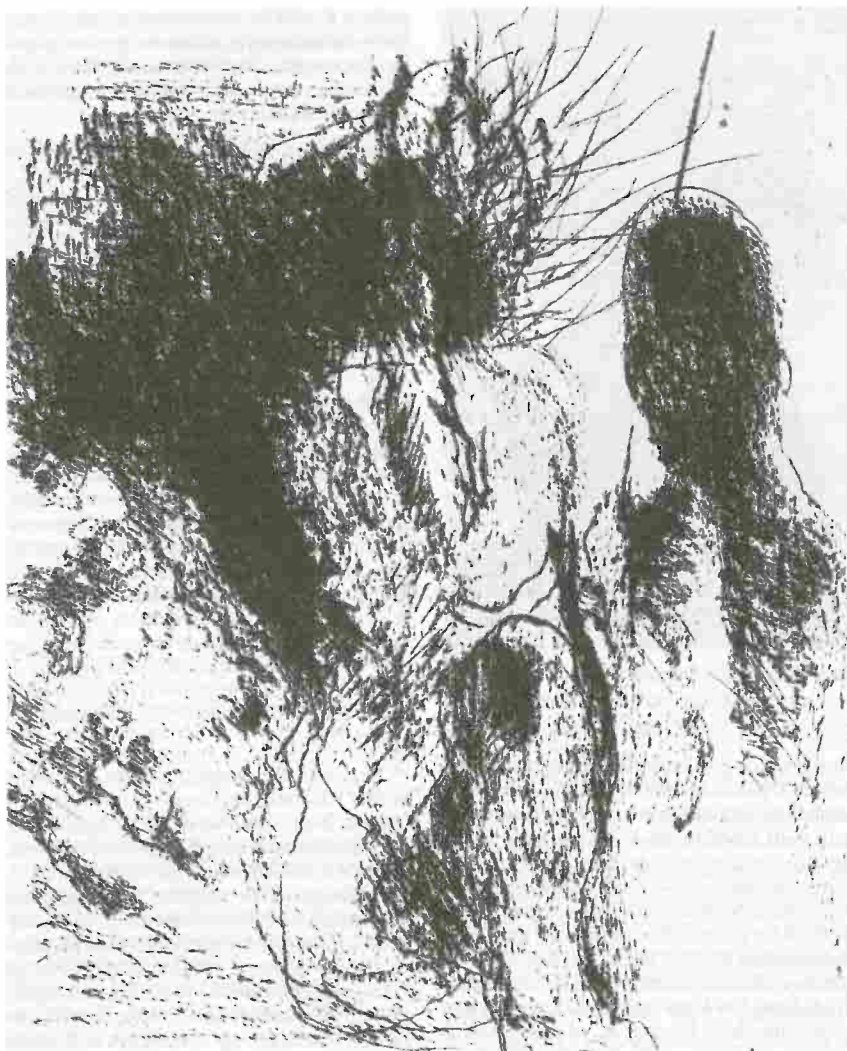
Quando si chiede agli allievi di ricordare o di riassumere il contenuto di un documento, si rileva spesso una eccessiva dipendenza dalla

struttura superficiale del testo: non viene vista la necessità di *permutare*, cioè di cambiare l'ordine delle informazioni rispetto al testo di partenza, perché non ne viene colta l'organizzazione concettuale a un livello più astratto. Questa difficoltà può essere dovuta sia a una scarsa familiarità con certi tipi testuali e stili espositivi, sia a problemi di tipo logico (incapacità di cogliere rapporti gerarchici tra concetti, a livelli diversi di generalità) o semantico (incomprensione dei rapporti di iponimia), o ancora alla mancanza o all'incompletezza del modello mentale del referente del discorso: in ogni caso è necessario che l'insegnante sappia individuare la natura esatta del problema perché possa offrire delle indicazioni che guidino l'allievo verso la soluzione.

A questo proposito è utile richiamarsi ancora al concetto di metacognizione: se distinguiamo la comprensione dalla consapevolezza che il lettore può avere della propria comprensione, si noterà che il buon lettore è quello che si caratterizza anche per il fatto che si rende conto di quando non capisce e che sa poi scegliere le strategie adeguate per ripristinare la comprensione; mentre il lettore inesperto lo è anche sul piano metacognitivo, perché *non capisce di non aver capito*.

Ed è proprio rispetto a questo genere di problema che si rende necessario un intervento sinergico di tutte le discipline. Questo intervento è tanto più possibile e didatticamente praticabile quanto più ci si rende conto che, indipendentemente dalle discipline, le operazioni che compiamo quando abbiamo a che fare con delle conoscenze sono operazioni su linguaggi (verbale, iconico, matematico, ecc.), cioè su forme sensibili di rappresentazione delle conoscenze, codici che hanno caratteristiche semantiche e sintattiche, potenzialità e vincoli peculiari; e che l'apprendimento passa soprattutto attraverso delle operazioni di traduzione: riformulazione all'interno dello stesso codice (parafrasi, riassunto, definizione, denominazione) o di traduzione da un codice a un altro (traduzione interlinguistica, cioè da una lingua all'altra, e intersemiotica, cioè tra sistemi di segni diversi)¹².

Perché la traduzione riesca, occorre che il soggetto sappia focalizzare correttamente le informazioni del te-



Renzo Ferrari – *Pittore e modelli*, 1987
 Questo fascicolo è parzialmente illustrato con opere tratte da: Ferrari, *Pagine d'arte*.
 Dipinti, incisioni e carte di Villa dei Cedri.

sto di partenza, che sappia riconoscere i criteri logici che le ordinano e classificarle in base a questi criteri; ma deve anche conoscere le caratteristiche del codice di arrivo, in particolare i vincoli che il nuovo formato rappresentazionale impone, che possono essere tali da richiedere una riorganizzazione radicale del messaggio. Ad esempio, per fare la traduzione verbale di un'immagine occorre tener conto che la lingua impone la segmentazione dei dati percettivi (di natura olistica) in unità linguistiche e una loro linearizzazione che deve necessariamente passare per la scelta di determinati criteri di ordinamento. L'attività inversa, immaginare o disegnare un oggetto a partire dalla sua descrizione (un organismo, un macchinario, il paesaggio che apre i *Promessi Sposi*, il ritratto della monaca di Monza o di Long John Silver) sollecita una

riorganizzazione spaziale di informazioni fornite sequenzialmente. La traduzione di un racconto, anche autobiografico, in una serie di immagini (fumetto, sceneggiatura), deve confrontarsi con il problema della traduzione visiva dei concetti astratti necessari alla coerenza del testo, come per esempio le relazioni causali tra eventi o le motivazioni psicologiche di un'azione¹³. L'organizzazione tipica di un testo espositivo (di scienze, storia, geografia), in cui dominano le relazioni gerarchiche del tipo totalità-parte, generale-particolare, classe-esemplare, o i nessi causali, può essere tradotta in tabelle e in schemi che presuppongono la comprensione di questi rapporti e dei criteri che organizzano il testo¹⁴. Ma anche la traduzione da una lingua all'altra, spesso trascurata dalla didattica «comunicativa» e «per immersione», dovrebbe

essere rivalutata da questo punto di vista: soprattutto quando va nella direzione di una traduzione non letterale ma fondata sul senso del testo. Le materie tecniche e professionali sono anch'esse coinvolte, nella misura in cui la verifica della comprensione di istruzioni, consegne, ricette, ecc. avviene sulla base della loro traduzione in sequenze di azioni, che presuppongono la costruzione, durante la lettura o l'ascolto, di un corrispondente modello mentale.

Inoltre, lettura e scrittura, didattica della lettura e didattica della scrittura si legano qui intimamente: «*nell'un caso come nell'altro, quel che conta è la capacità della persona di organizzare informazioni in una forma che risulti semanticamente e comunicativamente coerente. (...) Se insegnare a scrivere è insegnare a organizzare discorsi, far scrivere la comprensione di un testo è abituare a controllare, pianificare e irrobustire le informazioni*»¹⁵.

La vasta gamma delle attività di traduzione è dunque il terreno più fecondo per esercitare con gli allievi una lettura dei testi finalizzata alla comprensione e per effettuare la verifica e l'autoverifica, da parte loro, della comprensione di un testo, di un grafico, di una tabella, di una sequenza di immagini, di uno schema o di una mappa concettuale. Sono attività, tutt'altro che banali, di *problem solving* alle cui implicazioni cognitive e linguistiche bisognerebbe prestare maggiore attenzione, prima di tutto da parte degli stessi insegnanti. Ma ciò richiede, evidentemente, che la formazione di tutti i docenti, non solo delle materie linguistiche, comprenda anche la riflessione su problemi di semiotica e di linguistica generale, da integrare in un curriculum più generale di una semiotica dell'educazione¹⁶.

La crescente diffusione di messaggi in formato multimediale e ipertestuale, che moltiplicano le possibilità di accesso alla conoscenza e i percorsi di apprendimento, dove le informazioni sono distribuite su livelli gerarchici diversi e dove interagiscono i canali e i codici più disparati, amplia la libertà di scelta e accresce l'autonomia del soggetto dell'apprendimento. Ma di questa libertà e autonomia egli deve anche saper farsi carico. Perché gli richiede una maggiore capacità di pianificare la propria ricerca di informazioni, esplicitandone i bisogni e i

criteri; richiede il possesso di strategie di lettura diversificate e la flessibilità nel loro impiego; richiede una maggiore capacità di discriminare le informazioni e un uso più consapevole dei diversi codici; richiede coerenza e disciplina nel perseguire lo scopo prefissato. Le nuove tecnologie della comunicazione, che mettono apparentemente in primo piano il *come* si comunica, impongono con prepotenza anche le domande su *cosa* e *perché*. La massificazione dell'informazione, anche in termini di consumo, richiede una accresciuta capacità di scegliere. Padroneggiare le nuove tecnologie dell'informazione significa quindi anche saper valutare l'impatto che hanno sull'organizzazione del sapere, sulla comunicazione sociale, sulle espressioni culturali e sugli stessi processi cognitivi. Sono, questi, dei bisogni a cui la scuola saprà rispondere solo munendosi degli strumenti intellettuali e materiali adeguati.

Daniele Christen

(Esperto per l'insegnamento dell'italiano nella SM)

¹⁾ Consideriamo qui il termine «testo» in un senso molto ampio, che include anche documenti come grafici, tabelle, ecc., secondo quanto risulta dal documento dell'«Organisation de Coopération et de développement économique» nella presentazione del «Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)». *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, 1999.

²⁾ Cfr. per esempio Perrenoud, Ph., *Des savoirs aux compétences*, «Pédagogie collégiale» (Quebec), vol. 9, n.1, octobre 1995, pp.20-24.

³⁾ Corno, D., *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*, Torino, Paravia, 1987, p. 59.

⁴⁾ De Beni, R. e Pazzaglia, F., *La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: le conoscenze relative al compito e alle strategie*, in Albanese, O., Douidin P.-A., Martin, D., *Metacognizione ed educazione*, Milano, Franco Angeli, 1998, p.177.

⁵⁾ R. de Beaugrande, *Text, Discourse and Process*, London, Logman, 1980, p.30.

⁶⁾ La bibliografia in proposito è vastissima: studi fondamentali sono ancora quelli di R. Schank e di D. Rumelhart (di cui il docente può trovare una utile rassegna antologica in Corno, D. e Pozzo, G. (a cura di), *Mente linguaggio e apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991) e quelli di W. Kintsch e T. van Dijk (*Strategies in Discourse Comprehension*, New York, Academic Press, 1983; Dijk T. van, *Testo e contesto*.



Renzo Ferrari - *Stellare*, 1983

Semantica e pragmatica del discorso, Bologna, Il Mulino, 1980). Per una sintesi recente, che include anche ricerche sperimentali, vedi Ehrlich, M.-F., *Mémoire et compréhension du langage*, Presses Universitaires de Lille, 1994. Un'introduzione alla linguistica testuale che integra questi apporti della psicologia cognitiva è quella di Beaugrande R. de e Dressler, W.U., *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino, 1994; un'ottima sintesi per i docenti è quella di Ferrari, A., «La linguistica del testo», in Manzotti, E. e Ferrari, A. (a cura di), *Insegnare italiano*, Brescia, Editrice La Scuola, 1994; nello stesso volume si veda inoltre: Manzotti, A., «L'architettura di un testo». Una proposta di applicazione didattica di una teoria vicina a quelle qui menzionate si trova in Parisi, D. (a cura di), *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino, 1979.

⁷⁾ Una descrizione analitica delle capacità sottese a questa competenza si trova in Bertocchi, D., *La lettura*, Lecce, Millella, 1983. Diversi modelli che trattano la lettura secondo una prospettiva metacognitiva sono descritti da Garner, R., *Metacognition and reading comprehension*, Norwood, N.J., Ablex Publishing, 1987; da De Beni, R. e Pazzaglia, F., *La teoria metacognitiva...*, cit. e da Giasson, J., *Metacognizione e comprensione della lettura*, in Albanese et al., *Metacognizione ed educazione*, cit., pp.187-214. Le conoscenze metacognitive implicate nella lettura riguardano il testo (consapevolezza delle sue caratteristiche), il compito (consapevolezza che è possibile leggere per scopi diversi e che il fine centrale è la comprensione), il soggetto (consapevolezza delle proprie capacità) e le strategie (consapevolezza delle diverse strategie di lettura: analitica, selettiva, skimming; e delle tecniche che migliorano l'apprendimento: sottolineare, rileggere, porsi domande, appunti). La conoscenza metaco-

gnitiva è stabile, mentre i processi di controllo metacognitivo, che integrano e pianificano questa conoscenza, dipendono da variabili come la difficoltà del compito, il livello motivazionale.

⁸⁾ Ricerche in questo senso dimostrano che prevale negli allievi l'idea che la lettura si identifichi con l'emissione di suoni (dunque con la pronuncia corretta delle parole) e con la modalità analitica. Queste rappresentazioni sono inoltre particolarmente tenaci nei lettori deboli, anche adulti. Per la responsabilità della scuola in questa rappresentazione erronea, cfr. De Beni, R. e Pazzaglia, F., *La teoria metacognitiva...*, cit., pp.176-178.

⁹⁾ Qui si inserisce anche il discorso delle tipologie testuali, che assume però un senso solo quando si considerano seriamente le diverse matrici cognitive attivate dai vari tipi testuali, tenendo conto delle rispettive difficoltà nella programmazione e predisponendo esercitazioni che ne esplicitino le caratteristiche peculiari. Infatti, a seconda del variare delle caratteristiche del testo, «variano le strategie di lettura da mettere in atto; variano, entro certi limiti, le competenze di lettura necessarie; varia, di conseguenza, la difficoltà del testo, e quindi il livello del curriculum a cui presentarlo» (D. Bertocchi, *La lettura*, cit., p.55).

¹⁰⁾ Nel modello proposto dallo psicologo Walter Kintsch e dal linguista Teun van Dijk (cfr. qui sopra, nota 6), il lettore, applicando ricorsivamente le *macroregole* qui descritte, traduce le informazioni del testo in macroproposizioni, che saranno immagazzinate nella memoria a lungo termine. Una sintetica descrizione del modello si trova in Corno, D., *La scrittura...*, cit., pp. 59-71. Per gli sviluppi recenti di tale modello e un esame critico, cfr. Ehrlich, M.-F., *Mémoire et compréhension...*, cit. pp. 76-98; ma vedi anche le obiezioni al modello avanzate in Brown, G. e Yule, G., *Analisi del discorso*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 144 sgg.

¹¹⁾ Di questo problema si è occupata in modo particolare Lucia Lumbelli («Per un controllo consapevole della comprensione di testi: criteri per l'accertamento e la stimolazione», in Albanese, O. et al., *Metacognizione ed educazione*, cit., pp.143-160), che ha elaborato anche delle strategie di intervento volte a prevenire il ricorso precipitoso alle informazioni extratestuali quando il testo rende disponibili dei dati che possono risolvere le incoerenze locali: cfr. Lumbelli, L. e Senni, P. (a cura di), *Per capire di non capire*, I.R.R.S.A.E.-Emilia Romagna, Bologna, 1995. L'importanza delle conoscenze enciclopediche del lettore nel processo di comprensione è stata oggetto, tra gli altri, dei lavori di Roger Schank e, in Italia, del gruppo di ricerca guidato da Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi (cfr. in particolare gli studi pubblicati in Parisi, D. (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale*, cit.).

¹²⁾ Cfr. Jakobson, R., «Aspetti linguistici della traduzione», in *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1983, p. 57. Sulla scia di Peirce (cui si potrebbe aggiungere Wittgenstein), Jakobson osserva che «il senso di una parola altro non è che la trasposizione di esso in un altro segno che può esse-

re sostituito a quella parola». Che le scienze in generale siano in ultima analisi dei sistemi di segni, cioè delle semiotiche con cui *rappresentiamo* la nostra conoscenza del mondo, è un'idea sviluppata in maniera coerente da A. Greimas (cfr. per esempio *Du sens*, Paris, Seuil, 1970, trad. ital. *Del senso*, Milano, Bompiani, 1974), per cui ogni interrogazione è metalinguistica: «la significazione non è altro che questa trasposizione d'un piano del linguaggio in un altro, di un linguaggio in un linguaggio diverso, mentre il senso è semplicemente questa *possibilità di trascodifica*» (op. cit., p.13). Una conclusione piuttosto radicale che se ne può trarre è che il problema della cognizione è fondamentalmente un problema semiotico ed ermeneutico: cfr. per esempio Rastier, F., «La sémiotique et les recherches cognitives. Une perspective herméneutique sur la médiation sémiotique», in *Linguaggio e cognizione*, Atti del XVIII congresso della SLI, a cura di Carapezza M., Gambarara D., Lo Piparo F., Roma, Bulzoni, 1998; e Rastier, F., *Sémiotique et recherches cognitives*, Paris, PUF, 1991.

¹³⁾ Un'interessante esperienza, da questo punto di vista, è stata quella condotta l'anno scorso da una classe della Scuola media di Massagno che, guidata dalla docente Angela Luraschi, ha tradotto in fumetti il racconto *Il colombre* di Dino Buzzati.

¹⁴⁾ Tra le pubblicazioni che propongono un'esercitazione sistematica di queste capacità in senso sia disciplinare che transdisciplinare sono particolarmente indicati quelli elaborati da Rossana De Beni e dai suoi collaboratori e pubblicati dalla Erickson di Trento: De Beni, R. e Zamperlin, F., *Guida allo studio del testo di storia*, 1993; De Beni, R. et al., *Imparare a studiare la geografia*. Rispondono alla stessa impostazione teorica, ma con lo svantaggio di essere decontestualizzati e di ridursi a un mero addestramento tecnico (che però può essere utile con allievi in difficoltà), gli esercizi raccolti in Levy Robbins, D., *Esercizi di analisi del testo. Lettura e comprensione del significato*, 1995. Ma vedi anche: De Beni, R., Pazzaglia, F., *Letture e meta-cognizione*, Trento, Erickson, 1991, a Mariani, L., *Strategie per imparare. Esercitazioni di educazione linguistica per l'apprendimento*, Bologna, Zanichelli, 1990. Vanno inoltre in questa direzione alcune delle esercitazioni contenute nei *Sussidi didattici e suggerimenti per la programmazione dell'insegnamento della storia in I media*, «Preistoria e Prime grandi civiltà», a cura di Storni Bordini, G. e Talarico, R., Ufficio dell'insegnamento medio, Bellinzona, 1991.

¹⁵⁾ Corno, D., *Lingua scritta*, op.cit., p. 71. Per la conversione nello scritto di questi principi, cfr. Corno, D., *Scrivere e comunicare*, Torino, Paravia, 1999.

¹⁶⁾ Questa necessità è stata al centro, l'anno scorso, di un incontro della Società di linguistica italiana e della Società italiana di glottologia dal titolo «Didattica della linguistica» (Vercelli, maggio 1999). Per quanto riguarda il concetto di semiotica dell'educazione, cfr. Gennari, M., *Pedagogia e semiotica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1984.

Parità tra donna e uomo. Piano d'azione della Svizzera

La realizzazione della parità fra donne e uomini, sia sul piano della regolamentazione che della realtà quotidiana, rappresenta un'esigenza formulata nella Costituzione federale all'art. 8 cpv. 3 e, a livello internazionale, da numerosi trattati e convenzioni, dichiarazioni e programmi, tra i quali figura anche il programma d'azione approvato dalla quarta Conferenza mondiale dell'ONU sulle donne che si era svolta a Pechino dal 4 al 15 settembre 1995 all'insegna del motto «Parità, sviluppo e pace». A seguito di questa conferenza il Consiglio federale ha incaricato un gruppo di lavoro interpartimentale di redigere un piano d'azione nazionale con lo scopo di concretizzare in Svizzera le misure proposte nel programma d'azione approvato a Pechino.

Questo Piano nazionale d'azione, disponibile ora anche in lingua italiana, elenca in modo sistematico i settori nei quali occorre intervenire a favore della parità nonché i mezzi richiesti per attuare simili propositi. Il documento propone numerose misure e indica le 15 priorità che dovranno guidare l'azione per tutti i settori considerati. Il catalogo delle misure è stato elaborato prestando attenzione all'attuale situazione di disuguaglianza tra donne e uomini in ognuno dei settori elencati con lo scopo di poter formulare misure concrete.

Le priorità indicate e le effettive misure devono facilitare le azioni di tutte le autorità federali e dei molti altri enti destinatari del Piano, tra i quali spiccano le autorità cantonali e comunali, i datori di lavoro pubblici e privati, gli istituti di formazione, i mass media e le organizzazioni non governative. In effetti le istituzioni statali non devono essere le sole a impedire che le donne e gli uomini siano discriminati a causa della loro appartenenza di genere, che l'accesso a certe professioni sia reso loro difficile, che siano esposti alla violenza in seno alla famiglia o che non possano accedere in modo adeguato alle infrastrutture sanitarie e alle istituzioni politiche o culturali; questo è anche un compito e un dovere delle datrici e dei datori di lavoro, dei sindacati e di altre organizzazioni: a titoli diversi tutti hanno un ruolo da svolgere per

realizzare nel modo più completo le aspirazioni di parità, sviluppo e pace. Il Piano propone misure da realizzare in Svizzera, ma anche a livello internazionale, attraverso le azioni del nostro paese in campo diplomatico e nel campo della cooperazione bilaterale e multilaterale. Le misure proposte nel Piano non sono vincolanti sul piano giuridico, definiscono piuttosto il quadro generale nel quale inserire gli sforzi che si vogliono intraprendere per promuovere la parità, lo sviluppo e la pace. Le destinatarie e i destinatari sono liberi di scegliere le priorità in funzione delle loro possibilità finanziarie e personali.

Il carattere al tempo stesso concreto e globale del Piano d'azione esprime la convinzione che solo delle misure mirate e coordinate di tutti i settori sono in grado di condurre a veri cambiamenti. Il Piano d'azione va quindi concepito come uno strumento di «gendermainstreaming», ossia d'integrazione sistematica della problematica della parità tra donne e uomini e della prospettiva di genere nelle politiche, nei programmi e nei progetti e in ogni attività statale e non statale.

Marilena Fontaine

Il Piano d'azione può essere ordinato presso la Consulente per la condizione femminile, Residenza governativa, 6501 Bellinzona, tel. 091 814.43.08/ 09, fax 091 814.44.15, e-mail «marilena.fontaine@ti.ch».



Scambio culturale Bedigliora – Carvalhos (Portogallo)

Introduzione

Com'è nata l'idea di uno scambio culturale con una scuola portoghese? Nel novembre del 1996 venne esposta all'albo docenti della nostra scuola media, a Bedigliora, la lettera di una collega portoghese, indirizzata all'allora direttore dell'UIM, prof. Franco Lepori.

Nella lettera si spiegava che un gruppo di sette insegnanti di Carvalhos, una località vicina a Porto, nell'ambito delle attività di aggiornamento, aveva avuto l'opportunità di realizzare due scambi con scuole svizzere, e più precisamente una di Lucerna e una di Colombier, e si esprimeva il desiderio di completare la conoscenza delle tre culture svizzere avvicinandosi anche a quella italiana.

La proposta ci è parsa subito interessante: dopo i primi contatti epistolari e telefonici con il Portogallo nel gennaio del 1998, il plenum veniva informato di questa opportunità che per essere realizzata doveva poter contare sull'ospitalità offerta alle colleghe portoghesi. La disponibilità ad accoglierle in casa è stata immediata ed un primo scoglio è stato così superato. La direzione della nostra scuola ha successivamente dato la sua appro-

vazione al programma della loro visita che si è svolta dal 7 al 14 marzo 1998. Durante questa settimana esse hanno potuto assistere a diverse lezioni (erano interessate in particolare all'insegnamento del francese) stabilendo contatti amichevoli con tutti, discutere dei problemi che ci preoccupano e che ci assillano, visitare in particolare il Malcantone e conoscere gli aspetti più interessanti del Ticino e le sue varie realtà. È evidente che col trascorrere dei giorni il rapporto con loro diventava sempre più stretto e la scoperta, quasi con sorpresa, di trovarsi quotidianamente a risolvere i medesimi problemi, a Carvalhos o a Bedigliora, è stato arricchente per tutti.

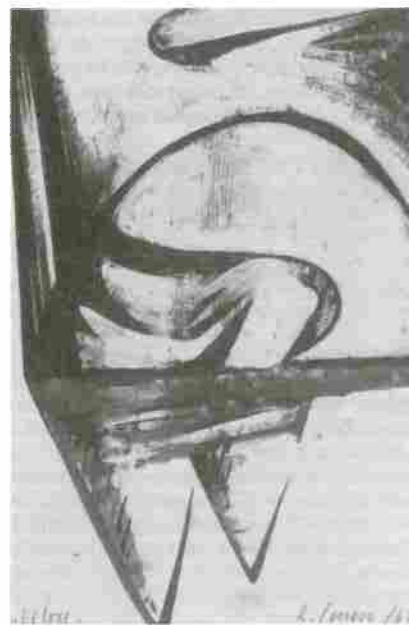
Ma lo scambio, per essere davvero tale e completo, avrebbe dovuto comportare lo spostamento in Portogallo di un gruppo di docenti ticinesi. Sarebbe stato possibile? Al momento del commiato, alla stazione di Lugano, lo scetticismo regnava sovrano.

Tuttavia, nel febbraio del 1999 inviavamo una lettera al direttore dell'UIM, prof. Vanetta, nella quale spiegavamo l'esperienza vissuta e chiedevamo l'autorizzazione a completare lo scambio con un soggiorno di una settimana a Carvalhos, ospiti delle colleghe che avevamo accolto.

La proposta venne ritenuta interessante e valida: grazie alla disponibilità della direzione della nostra scuola, che ha potuto organizzare supplenze interne, e dei nostri colleghi ci sono stati concessi tre giorni e mezzo per realizzare lo scambio: scegliendo una settimana con un giovedì festivo, abbiamo così potuto partire per il Portogallo.

Il viaggio a Carvalhos

La Escola Padre António Luís Moreira si trova a Carvalhos, una località a una decina di chilometri da Porto e praticamente un tutt'uno con Vila Nova de Gaia. Ciò che colpisce immediatamente è il disordine edilizio, segno di un'urbanizzazione rapida e incontrollata. La scuola occu-



Renzo Ferrari – Veloce, 1967

pa un'area di 11'000 m²: è formata da sei padiglioni di cui uno polivalente, uno polisportivo e quattro in cui si trovano le aule normali, quelle speciali (scienze, educazione visiva e tecnica, fisica e chimica) e due aule per i servizi di sostegno. Nel padiglione polivalente sono installati la mensa e il bar, la biblioteca, la segreteria, l'aula docenti, la stamperia, il pronto soccorso, due aule di educazione musicale e la sala delle riunioni della Commissione esecutiva.

Ci informano che è frequentata attualmente da circa 1'200 allievi, che vi insegnano 103 docenti e che vi è un servizio di sostegno psicologico e di orientamento in cui lavorano una tecnica superiore del servizio sociale, una psicologa a metà tempo e tre specialisti dell'insegnamento speciale.

In Portogallo la formulazione di base obbligatoria prevede 9 anni di scuola così suddivisi:

- 4 anni di scuola elementare;
- 2 anni di secondo ciclo;
- 3 anni di terzo ciclo.

Per quanto riguarda gli insegnanti, svolgono settimanalmente 22 ore di insegnamento, che diminuiscono con l'avanzare dell'età: a 40 anni diventano 18, a 50 anni calano a 16 e a 55 anni sono ridotte soltanto a 14. Per il pensionamento occorrono 36 anni di servizio e 65 anni di età.

Renzo Ferrari – Lunare, 1965



L'organizzazione interna della scuola

L'organizzazione interna della scuola è assai complessa e tenteremo qui di darne un'idea.

L'*Assemblea* è uno degli organi di amministrazione e gestione della scuola. È responsabile della definizione delle linee orientative dell'attività scolastica e deve quindi rappresentare i diversi settori della comunità. È composta di 12 membri:

- 6 rappresentanti del corpo docente;
- 2 rappresentanti dei genitori, designati dall'Assemblea dei genitori;
- 2 rappresentanti del personale non docente;
- 1 rappresentante del comune (designato dal comune);
- 1 rappresentante delle attività di carattere culturale, artistico, scientifico, ambientale ed economico, scelto per un anno tenendo conto del progetto educativo della scuola.

Il *Consiglio esecutivo* è l'organo dell'amministrazione e gestione della scuola nelle aree pedagogica, culturale, amministrativa e finanziaria. È composto da un presidente e da due vice-presidenti, eletti dal personale docente e non docente e rimane in carica 3 anni.

Il *Consiglio amministrativo* è l'organo che si occupa della gestione finanziaria della scuola.

Il *Consiglio pedagogico* è l'organo di coordinamento e orientamento educativo specificamente nel campo pedagogico-didattico e nell'aggiornamento continuo del personale docente. È composto di 16 membri, 8 dei quali rappresentano: la lingua portoghese, le lingue straniere, la storia e la geografia, la matematica, le scienze naturali, l'espressione artistica e tecnologica, l'educazione fisica, la formazione personale e sociale. Gli altri 8 membri sono il presidente del Consiglio esecutivo, il rappresentante dell'associazione dei genitori, i due coordinatori del secondo e del terzo ciclo, il rappresentante dei servizi di sostegno pedagogico, il rappresentante del personale non docente, il coordinatore dei progetti di sviluppo educativo e il coordinatore della formazione.

È vero che l'organizzazione scolastica appare forse un po' complessa e burocratizzata, tuttavia ci pare di poter dire che i docenti godono di maggiori responsabilità e anche di maggiori diritti. Il responsabile di una scuola, in Portogallo, non è eletto a vita ma viene scelto all'interno di ogni istituto scolastico dalle persone che lì operano e lavorano.

Conclusione

Fin qui gli aspetti tecnici, crudi, le cifre e i regolamenti. Ma certo la nostra esperienza portoghese è andata ben oltre e ci ha sicuramente arricchite.

Ripartiamo dall'inizio, dal primo impatto con questa scuola enorme, alla periferia di Porto: un largo cancello, una recinzione che a prima vista non dà una gran bella impressione, un ampio cortile esterno brulicante di ragazzi, uno spazio interno popolato di allievi a ogni ora del giorno e non solo durante le pause tra una lezione e l'altra. Manca un docente? Lo si aspetta tranquillamente chiacchierando seduti per terra o ai tavolini della mensa.



Renzo Ferrari - *Gelsi e rotaie*, 1963

Ci chiediamo se ciò sarebbe possibile nelle nostre scuole, dove nessuno deve circolare nei corridoi e negli atri durante le lezioni, dove una classe senza docente è sempre affidata alle «cure» di un collega libero, che purtroppo per lui durante quell'ora è costretto con i ragazzi a rimanere in silenzio e a lavorare perché neppure un'ora vada persa. Ci chiediamo se i nostri continui obblighi o divieti non finiscano per scatenare negli allievi quell'aggressività che conosciamo così bene, quelle tensioni che sfociano poi in atti di vandalismo gratuiti e inspiegabili.

Certo, la scuola di Carvalhos non è un'oasi di pace, un'isola felice, ma l'aria che vi si respira è certamente priva di inutili tensioni.

Appena entrate nell'atrio siamo circondate da ragazzi curiosi, sorridenti, aperti: il contatto con loro è facile, sono felici di mettere in pratica il francese o l'inglese che la scuola in-

segna loro, non hanno timore a porci delle domande, ci chiedono se torneremo lì anche il giorno dopo. Un gruppo di allievi con chitarre ci accolgono nella biblioteca: il loro benvenuto, con la loro maestra a spronarli, è graditissimo, spontaneo.

Assistiamo a diverse lezioni: le aule sono arredate con il minimo indispensabile, il materiale didattico è quello strettamente necessario, gli allievi per classe numerosi (anche 32-35). Parlando con i colleghi, ci rendiamo conto che i loro problemi sono identici ai nostri: classi difficili da gestire, motivazione scarsa, genitori spesso eccessivamente critici oppure disinteressati, considerazione sociale in netta diminuzione, mancanza di fondi per realizzare progetti educativi e altro ancora. Eppure, grazie al progetto Socrates finanziato dall'Unione Europea, questa scuola ha avuto l'opportunità di entrare in contatto con altre scuole e colleghi spagnoli, greci, belgi, italiani e di vivere esperienze arricchenti. Sarebbe auspicabile che anche la Svizzera, pur non appartenendo all'Unione Europea, potesse partecipare agli scambi culturali ed educativi che avvengono tra le scuole di nazioni europee. Ciò aiuterebbe a creare nei giovani una mentalità più aperta, in modo che possano affrontare meglio nel loro futuro le sfide a cui andranno incontro.

Lo scambio con le tre regioni linguistiche svizzere da parte della scuola di Carvalhos ha potuto realizzarsi grazie al lavoro personale di un piccolo gruppo di colleghe di questa scuola, animate da spirito critico e curiosità intellettuale: ne abbiamo potuto approfittare anche noi per uscire un po' dal nostro guscio ed entrare in contatto con una realtà europea, diversa e interessante.

Durante il nostro soggiorno abbiamo avuto l'opportunità di visitare i dintorni di Porto, la valle del Douro con i famosi vigneti che producono il rinomato Vinho do Porto e la città di Coimbra, sede di una delle più antiche università europee. I contatti continuano: nel corso di quest'anno stabiliremo uno scambio epistolare tra due classi. Chissà, magari fra due o tre anni sarà una classe intera a vivere la bella esperienza portoghese.

Ellade Camponovo
Ursula Gili
Giuliana Sais

COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

Introduzione

Le riflessioni condotte in questi ultimi anni dagli operatori scolastici sull'organizzazione e le finalità della scuola media sono confluite in una proposta di parziale revisione e di modifica nell'impostazione pedagogica dell'insegnamento obbligatorio. I risultati a cui si è giunti sono stati raccolti nel «Piano formativo della scuola media», che è stato recentemente distribuito a tutti gli insegnanti e che rappresenta il punto di partenza per un confronto sulla necessità di rinnovare metodi e contenuti delle varie discipline.

Per offrire ai colleghi materiali di riflessione e approfondimento nell'ambito delle scienze sociali, questo numero di «Collegamento» propone un intervento sugli orientamenti disciplinari per la didattica della geografia nella scuola dell'obbligo e, per uscire dai confini cantonali, l'adattamento di alcune pagine di un testo belga sulle competenze di base in storia.

Accanto a questi contributi, di natura prevalentemente metodologica, si pubblicano due segnalazioni concernenti importanti strumenti di lavoro per il rinnovamento didattico dell'insegnamento, quali un nuovo atlante geografico interattivo e un'antologia di testimonianze orali sulla realtà ticinese degli anni Cinquanta e Sessanta. Il presente numero è completato da un suggerimento per un'attività interdisciplinare nel campo dell'insegnamento della civica, frutto della partecipazione di un gruppo di docenti a un recente convegno a Yverdon su «Education aux citoyennetés».

Gli esperti di storia e di geografia

Le fotografie provenienti dal Fondo fotografico Christian Schiefer e dal Fondo fotografico Liliana Holländer (Archivio di Stato, Bellinzona) utilizzate per illustrare il Collegamento presentano alcuni momenti significativi della storia ticinese negli anni Cinquanta e Sessanta.

Sommario

- **Introduzione, gli esperti di storia e di geografia**
- **Riflessioni sull'insegnamento della storia nella scuola media, a cura di Angelo Airolti**
- **L'educazione alla cittadinanza, Anna Trapanese e Dario Bernasconi**
- **Documenti e testimonianze ticinesi degli anni Cinquanta e Sessanta dagli archivi della Radio Svizzera Italiana, Silvano Gilardoni**
- **Il nuovo Atlante interattivo della Svizzera: uno strumento per interrogare il territorio che interpella l'utilizzatore, Enrico Besana**
- **Orientamenti disciplinari per la didattica della geografia dalla IV SE alla IV SM, Tazio Bottinelli**

Corteo celebrativo a Bellinzona per il 150° (1953)



Riflessioni sull'insegnamento della storia nella scuola media

La riflessione in corso nella nostra scuola media trova riscontro in altri Paesi europei: il ripensamento dell'insegnamento ha portato alla pubblicazione di testi interessanti, anche dal punto di vista didattico.

Nel corso degli anni le discipline insegnate nelle nostre scuole si sono moltiplicate e ognuna ha sviluppato le sue specificità. Si è giunti a una frantumazione della formazione tale che gli allievi non ne comprendono più la coerenza. Essi possono essere disorientati da una moltitudine di esigenze di cui mal percepiscono i punti in comune e che loro appaiono perfino, a volte, ridondanti o contraddittorie. Si capisce meglio, quindi, il movimento di riflessione in corso e i tentativi di integrazione dei diversi programmi d'insegnamento.

Vi è tuttavia il rischio di annullare le specificità, di limitarsi, in ogni disciplina, a qualche competenza generica, staccata dalla realtà dei contenuti. È impossibile dissociare sapere e saper fare, formare delle competenze indipendentemente dalle materie. C'è interazione tra i due termini del problema: non si impara a nuotare in un bacino senza acqua. La specificità di una competenza, che fa la sua forza di persuasione e la sua utilità, si fonda per larga parte sulla natura del contenuto che serve da punto di appoggio per il suo apprendimento.

Negli anni Ottanta, i pedagogisti riponevano grandi speranze nell'insegnamento per obiettivi. Definire gli obiettivi, si pensava, avrebbe portato gli insegnanti ad esplicitare le motivazioni fondamentali delle loro pratiche didattiche e quindi a interrogarsi sulla loro validità. Ciò in realtà non si è verificato, quanto meno nella misura sperata. Il tentativo oggi in corso è quello di compiere un passo ulteriore sulla via dell'interdisciplinarietà, senz'altro valorizzando gli aspetti positivi delle esperienze passate.

Per contribuire a una riflessione comune su questi problemi che già ci vedono coinvolti nella discussione sulle mappe formative, abbiamo pensato di proporvi alcuni stralci ricavati dall'introduzione di un testo belga:

AA. VV., *Enseigner l'histoire aujourd'hui. Le Moyen Age et les Temps modernes 3B. Des Réformes au Siècle des Lumières*, De Boeck & Wesmael, Bruxelles 1996. Si tratta di una guida didattica destinata ai docenti, allegata a un manuale di storia per la scuola media. Come si potrà constatare, gli autori si interrogano non tanto sui contenuti, quanto sulle metodologie didattiche, proprio per facilitare il collegamento con le altre discipline.

Le competenze di base in storia

I contenuti hanno, da sempre, un peso eccessivo nell'insegnamento della storia. La storia insegnata è, e resta, in larga misura, un racconto e solo parzialmente riesce ad avviare lo studente all'apprendimento delle pratiche relative alla ricerca storica. Ne consegue che gli apprendimenti, il più delle volte, si riducono a qualche procedimento didattico che consiste nel far ripetere la materia all'allievo con l'aiuto di dati contenuti in un materiale documentario selezionato a questo scopo. Queste procedure d'insegnamento sono la risposta dei professori di storia alla necessità di praticare il metodo attivo. Esse non mirano a formare le competenze di base negli allievi, ma si limitano generalmente all'arte di estrarre da un testo o da un'immagine i dati che vi si trovano. Non vi è in questo niente che non si faccia anche nelle altre discipline. In più queste procedure non sono applicate che saltuariamente, strettamente funzionali come sono alla ricostruzione del sapere. È estremamente raro infatti che alla fine di una lezione di storia, il saper fare messo in opera diventi oggetto di una riflessione teorica, capace di portare alla definizione di concetti e di regole procedurali.

Per venire in aiuto agli insegnanti che sono incaricati di studiare il passato con i loro allievi senza essere formati a questo tipo di attività, può essere utile ricordare qui in che cosa consiste l'investigazione retrospettiva e quali ne sono le tappe principali. Si vedrà che queste coincidono con le competenze trasversali definite dai

pedagogisti: interrogarsi, ricercare l'informazione per rispondere alle domande poste, trattare questa informazione, comunicarne i risultati, agire di conseguenza, valutare l'azione intrapresa. Le proposte fatte qui di seguito non sono propriamente degli obiettivi d'insegnamento. Si tratta piuttosto di una serie di intenzioni destinate ad alimentare la discussione relativa alla definizione degli obiettivi di saper fare in storia.

Importa che gli apprendimenti formino un tutto coerente, s'iscrivano in un progetto pianificato e vengano acquisiti con metodo. La loro pratica deve cominciare dal poco e poi ampliarsi; iniziare con un lavoro comune del professore e degli allievi prima di lasciare che questi conquistino la loro autonomia; iniziare con apprendimenti vissuti in classe collettivamente, per far quindi posto, in seguito, a un lavoro più personale e individuale. Le competenze si acquisiscono durante tutto l'arco degli studi, con una complessità crescente e con una frequenza tanto più elevata quanto più questi saper fare mostrano la loro utilità.

Infine non si perderà di vista che definire un obiettivo significa in fondo rispondere a un perché: perché insegno ai miei allievi queste cose? in che modo queste conoscenze gli saranno utili per la vita? perché lo preparo a tale saper fare? perché li porto a riflettere su un aspetto di un problema e a prendere una posizione personale o magari ad agire? Ogni obiettivo che non risponde a un perché non è un vero obiettivo; bisogna evitare le definizioni formali, i luoghi comuni, le formule *passé-partout*.

1. La procedura «problematica»: porsi le domande

È necessario prima di tutto far acquisire ai nostri allievi l'attitudine ad avvicinarsi ad ogni realtà passata in maniera problematica. Ogni indagine sul passato dovrebbe partire da un questionario. Cosa vogliamo esattamente sapere? a quali domande vogliamo rispondere e perché? quali sono i motivi che ci guidano? quali le nostre ipotesi di lavoro? quali procedure desideriamo mettere in atto? qual è il senso di questa ricerca? qual è l'utilità di questa conoscenza, di imparare queste tecniche d'indagine? [...]

Fissare una problematica orienta l'indagine, evita di imboccare strade senza uscita o di prestare attenzione a

informazioni inutili, rende attenti all'essenziale, aggancia la riflessione al vissuto. Per allestire il questionario, bisogna partire dal presente, interrogarsi sul modo con cui i nostri contemporanei risolvono lo stesso problema. [...]

Per imparare la tecnica di porsi le domande iniziali, l'allievo deve fare appello dapprima alla sua esperienza di vita; per arricchire questa esperienza deve imparare a consultare le opere usuali, sollecitare l'aiuto di altre persone; deve aiutarsi con la conoscenza dell'ambiente in cui vive o comunque segnato dalla storia, che possa risvegliare la sua curiosità e stimolare la riflessione.

Non basta porsi numerose domande; bisogna imparare a porsi domande utili, imparare a distinguere quelle essenziali dalle accessorie, articolare logicamente. [...] Questa procedura implica la capacità di definire un oggetto di studio che non sia né troppo ampio né troppo stretto. Presuppone pure la necessità di dare all'indagine un quadro temporale, spaziale, logico ben circoscritto, evitando la dispersione. Richiede infine di pianificare la ricerca, determinandone le tappe e le modalità.

2. La procedura «euristica»: cercare l'informazione e la documentazione

L'allievo dispone di due strumenti complementari per rispondere alle domande che si pone: la conoscenza dei risultati del lavoro degli storici e la documentazione dal passato. [...] Prima di iniziare il suo lavoro, l'allievo deve perciò essere in grado di distinguere tra fonti e ricostruzione storica. [...]

L'allievo deve essere in grado di consultare le opere d'informazione, innanzitutto le opere di divulgazione: manuali, enciclopedie, ecc. Passerà quindi a pubblicazioni più impegnative imparando a distinguere tra le diverse categorie, riconoscendone le potenzialità e i limiti. Deve saper consultare opere di sintesi generale o specializzate, un periodico, una monografia, strumenti di consultazione in genere. Per questo deve imparare a usare un indice, analitico o alfabetico. Di fronte a un'informazione imprecisa o incompleta deve avvertire l'esigenza di ricorrere al dizionario (terminologico, biografico, cronologico) o all'atlante (storico, geografico). Deve imparare a distinguere tra



Il cancelliere tedesco Adenauer nella chiesa di Porza, domenica delle Palme (1956)

un'opera scientifica o di buona divulgazione e un'opera letteraria. In questo, la presenza o meno di un apparato critico – citazioni, note, riferimenti – può senz'altro aiutarlo.

L'allievo deve pure imparare a consultare le raccolte di fonti, per rispondere alle sue domande. Deve sapere che esistono pubblicazioni documentarie di diverso genere: raccolte di documenti a scopo didattico, opere letterarie antiche, opere illustrate per il grande pubblico, pubblicazioni scientifiche. Eventualmente deve saper raccogliere documenti inediti, conservati ad esempio in famiglia, a scuola, nel comune. Deve sapere che esistono diverse tracce del passato, saper distinguere tra tracce scritte e non; tra queste distinguere fra tracce materiali, iconografiche, orali. Evitare di confondere le tracce scritte di carattere giuridico o amministrativo con quelle letterarie.

Deve poi imparare a valutare l'affidabilità delle diverse categorie di tracce: le tracce orali sono più facilmente soggette a deformazione che non le tracce materiali; le tracce scritte politico-amministrative sono più sicure per stabilire i fatti ma le tracce scritte narrative sono più interessanti per cogliere le mentalità.

Tutto questo suppone che l'allievo sia in grado di lavorare in biblioteca o, più modestamente, con l'aiuto dei libri raccolti nell'aula di storia o nella medioteca scolastica. Da questo obiettivo principale derivano gli obiettivi secondari. L'allievo deve imparare a sfogliare i cataloghi della biblioteca, per trovare l'informazione o la documentazione ricercata, a scorrere le pubblicazioni evitando la compilazione, ad annotare correttamente i riferimenti bibliografici, a

trascrivere scrupolosamente gli estratti che saranno oggetto più tardi di una citazione nell'opera di sintesi.

3. La procedura «ermeneutica»: trattare l'informazione e la documentazione

La procedura ermeneutica si suddivide in più tappe. L'ordine proposto è semplicemente logico, senza essere costrittivo. Bisogna partire dai bisogni espressi dagli allievi, facendo in modo di completare l'esegesi dell'informazione o della documentazione. Nel testo che segue, si insiste sul trattamento della documentazione, cioè delle tracce del passato, più tipico dell'approccio abituale degli storici. Ma le regole proposte valgono anche per il trattamento critico dell'informazione che l'insegnamento ha spesso tendenza a trascurare, come se l'informazione fosse al di sopra di ogni sospetto e si potesse impiegare senza precauzione.

Da un'identificazione corretta e approfondita di un documento (o di un'informazione) dipende la sua buona interpretazione, la valutazione della sua affidabilità e il buon uso dei dati in esso contenuti. Identificare una traccia è dunque un'operazione fondamentale. [...]

L'allievo deve imparare a realizzare la scheda di identità della traccia, dattarla e localizzarla, determinandone la natura e il genere. Per questo deve poter stabilire se si tratta di una traccia inedita oppure già pubblicata, di un originale o di una copia, descrivere le caratteristiche esterne – concernenti il supporto e la forma, nel caso di un originale – e le caratteristiche interne – concernenti il contenuto – della traccia. [...]

L'allievo deve poter cogliere il conte-

sto nel quale viveva l'autore della testimonianza, la sua personalità, le sue opinioni, la sua mentalità, distinguendo, se necessario, l'autore materiale e l'autore reale. Deve prendere in considerazione il destinatario, interrogarsi sulle circostanze all'origine di ciò che è diventato una traccia storica, dei motivi della sua produzione, ma anche delle circostanze della sua conservazione.

È molto importante che l'allievo sappia definire la natura della traccia. Non si studia allo stesso modo un'incisione e una fotografia, una caricatura e un affresco, un decreto e un articolo di giornale. Le condizioni di produzione sono differenti, sia nel tempo che nello spazio, ma anche sul piano delle tecniche e delle motivazioni.

L'allievo deve imparare a interrogarsi sull'autenticità o la provenienza dei documenti: si tratta realmente di una traccia del passato? si tratta invece di un documento costruito (schema, grafico, tabella, piano, mappa) da uno storico per illustrare una presentazione scientifica o per rispondere al bisogno di divulgazione? si tratta di un'immagine inventata, di un racconto romanzato? Tutti questi materiali non sono utilizzati allo stesso modo ed è poco razionale applicare le regole del trattamento critico delle testimonianze storiche a documenti che non lo sono.

L'allievo deve dapprima cogliere il significato letterale del testo. Allo stesso modo deve essere in grado di descrivere minuziosamente un'immagine, riconoscerne gli elementi costitutivi, le articolazioni.

In un secondo tempo deve essere capace di passare dal significato letterale a quello reale, imparando a definire ciò che un autore o un artista ha voluto dire. Ma l'interpretazione del significato reale richiede una certa cultura generale: l'iconografia di un portale romanico o di una vetrata gotica dice ben poco senza la conoscenza della Bibbia o della vita dei santi. [...]

Il processo di analisi non si limita ad elencare in maniera esaustiva tutte le informazioni trovate, ma distingue tra l'essenziale e gli elementi accessori, mette in evidenza la struttura dei componenti.

L'allievo deve imparare a estrarre da un documento (o da un'informazione) i dati che vi si trovano, selezionando quelli che rispondono al meglio alle domande poste dalla proble-

matica di partenza e cercando di stabilire i nessi logici tra di essi. Deve imparare a colmare le lacune che incontra, senza però vedervi cose che non ci sono. [...]

Si tratta di soppesare l'affidabilità di un documento o di un'informazione, la sua portata reale, la fiducia che gli si può accordare per conoscere correttamente la realtà del passato.

L'allievo deve imparare a dubitare sistematicamente di un testimone, a non fidarsi delle condizioni di trasmissione e di conservazione di una testimonianza, a diffidare della propria credulità.

L'allievo deve imparare a giudicare criticamente la competenza, la sincerità di un testimone, il valore e la correttezza della sua osservazione. Deve perciò tenere debitamente conto dei diversi aspetti della personalità del testimone e distinguere se si tratta di una testimonianza diretta oppure indiretta. [...]

La veracità dei dati forniti da un documento o da un'informazione cresce quando essi sono confermati da altri documenti o informazioni indipendenti dal primo.

L'allievo deve imparare a confrontare più fonti indipendenti, invece di accontentarsi di una sola per trovare risposta al suo problema.

Deve imparare a trarre conclusioni critiche di fronte ad eventuali contraddizioni nate dal confronto di documenti o informazioni diversi, soppesare gli argomenti pro o contro e pronunciarsi per l'alternativa più convincente, giustificando la sua scelta.

4. La procedura di sintesi: comunicare, realizzare, agire.

Con la procedura di sintesi, l'allievo organizza le informazioni raccolte, inserendole in un contesto più ampio. L'allievo deve imparare a fondere i dati provenienti dalla consultazione di testi d'informazione e dall'impiego di documenti in una relazione coerente, facendo appello ai termini appropriati, esplicativi della realtà passata e non semplicemente descrittivi. Questo presuppone parecchie altre competenze. L'allievo deve poter classificare i dati disponibili in serie cronologiche, geografiche e analitiche, stabilire gerarchie, combinarle logicamente determinandone i legami.

L'allievo deve imparare a trascrivere correttamente una traccia, registrare una testimonianza orale e metterla per scritto; redigere un apparato criti-

co: fare citazioni, ricorrere alle note a piè di pagina, stabilire una bibliografia, indicare correttamente i riferimenti.

Deve saper utilizzare concetti e realizzare strumenti, carte, schemi, tavole, grafici ecc. per comunicare i dati raccolti.

Nel lavoro di sintesi dovrà sviluppare un ragionamento basato sulla congettura (indurre un dato ignoto da uno conosciuto), sull'analogia (completare un dato con il confronto con dati dello stesso genere meglio conosciuti o con situazioni analoghe nel presente), sull'ipotesi (concludere sullo stato di un'informazione a un certo momento della sua situazione precedente), sull'estrapolazione ecc.

L'allievo infine dovrà saper chiaramente distinguere tra le sue opinioni personali e i dati forniti dai documenti o dalle opere consultate, tener conto delle proprie idee, della propria cultura, delle proprie convinzioni nella presentazione dei risultati del suo lavoro.

Alla fine del lavoro l'allievo avrà imparato a situare i dati informativi e documentari sui quali lavora in un contesto più ampio, in una visione panoramica del passato.

Saprà rappresentarsi mentalmente il tempo storico, comunicare agli altri la sua rappresentazione mentale di questo tempo e cogliere la rappresentazione del tempo concepita da altri. Rappresentare il tempo significa localizzare i momenti e le durate, ma anche metterli in parallelo per sottolineare le contemporaneità, le anteriorità e le posteriorità, al fine di meglio cogliere le sovrapposizioni, i concatenamenti, le interrelazioni e le influenze reciproche.

Lo scopo della lettura diacronica è quello di evidenziare le permanenze e i cambiamenti, annotare le evoluzioni lente e le accelerazioni improvvise. L'allievo percorre una linea del tempo o una tabella cronologica cumulando la lettura sincronica e quella diacronica, per valutare la complessa evoluzione della realtà.

Per capire e per esprimersi correttamente, l'allievo deve padroneggiare un vocabolario storico di base; deve infine padroneggiare un certo numero di concetti elementari del linguaggio tecnico dello storico, che non sono da studiare a memoria ma da interiorizzare con la pratica.

a cura di **Angelo Airoidi**

L'educazione alla cittadinanza: suggerimenti per un percorso didattico

Il rispetto nei confronti della diversità e la riflessione su una possibile convivenza pacifica che tenda a valorizzare le specificità culturali di ognuno sono i due obiettivi di fondo di questo lavoro. Il quale si propone

di evidenziare la necessità di porsi nei confronti di culture diverse con un atteggiamento dialettico privo di pregiudizi. Solo in questo modo è possibile trasformare il confronto con la diversità in un momento di cre-

scita. Gli allievi dovrebbero giungere a comprendere che solo attraverso la conoscenza approfondita di varie tematiche è possibile capire e accettare, non necessariamente condividere, le scelte fatte da individui appartenenti a culture diverse.

In molte classi di scuola media e non, il confronto fra culture diverse è sempre più presente. Ci è sembrato importante affrontare questo argomento inserendolo nel contesto più ampio dell'educazione civica. L'indirizzo scelto mira a individuare nel-

ARGOMENTI	OBIETTIVI	STRUMENTI
PRESA DI COSCIENZA E ANALISI DEL PROBLEMA	Conoscere la provenienza e la mentalità dei ragazzi ai quali si propone il lavoro.	Distribuzione di un questionario senza fornire indicazioni particolari, in modo da favorire la risposta spontanea alle domande. Successivamente, raccolta e analisi dei dati emersi attraverso una discussione comune.
EMIGRAZIONE COME FONTE DI POSSIBILI CONFLITTI	Evidenziare che la convivenza tra autoctoni ed immigrati può sfociare in: - manifestazioni di intolleranza - conflitti generazionali all'interno di una stessa famiglia tra genitori ancorati ai propri valori e figli che tendono ad acquisire nuovi stili di vita - scontri verbali o fisici.	Discussioni, brani, articoli di cronaca nera, esperienze personali, interviste, documentari. Può essere fatto un esempio per ogni tipo di conflitto.
AMBITI DEL CONFLITTO	Analizzare in quali campi si manifesta questa conflittualità: - ambito sociale (scuola, lavoro, tempo libero) - ambito culturale (scontro tra valori diversi).	Testimonianze da parte di ragazzi che hanno vissuto loro stessi dei conflitti.
I CLICHÉS E LA DIFFIDENZA NEI CONFRONTI DELLO STRANIERO COME PORTATORE DI VALORI DIVERSI	Smascherare i clichés più radicati e evidenziare le prevenzioni che alcune persone hanno nei confronti degli stranieri. Evidenziare che l'emigrazione porta alla convivenza di persone con cultura, tradizioni e valori diversi.	Le modalità con cui è possibile affrontare questo argomento sono due: - Attraverso un apporto esterno invitando uno studioso o un viaggiatore, il quale può raccontare alcuni aspetti di una civiltà portatrice di valori differenti dai nostri. - Attraverso la visione di un film. Esempi: - «Il viaggio della speranza» di X. Koller (sulla tematica dei curdi), 1990. - «Un'anima divisa in due» di S. Soldini (sulla tematica degli zingari), 1994. - «L'America», di G. Amelio (che tratta il problema dell'emigrazione albanese), 1994.
SUPERAMENTO DEL CLICHÉ	Giungere a rispettare l'altro attraverso la conoscenza dei valori, delle usanze, delle tradizioni di cui è portatore.	Partendo dal racconto del viaggiatore o dal film si può favorire il confronto fra la civiltà presentata e la nostra. Si può approfondire la conoscenza avvalendosi dei ragazzi stranieri, presenti a scuola, i quali saranno invitati ad illustrare le loro abitudini, i loro piatti tradizionali, i giochi, la loro lingua, la loro religione.
IL FENOMENO DELL'IMMIGRAZIONE	Conoscere i motivi per i quali si emigra. Individuare i luoghi verso i quali si emigra. Analizzare la situazione della Svizzera e del Ticino nei confronti dell'immigrazione oggi e dell'emigrazione nel passato. Constatere quindi che l'emigrazione è un fenomeno antico che si ripropone oggi con protagonisti diversi.	Tabelle, brani, lettere, racconto di esperienze personali, lettere di emigrati, articoli di giornale, documentari. Eventualmente può essere costruita la mappa di provenienza degli allievi della classe.
È POSSIBILE UNA CONVIVENZA PACIFICA? IL VALORE DELLA DEMOCRAZIA	Ricerca delle regole di convivenza. Riflettere sul concetto di libertà e comprendere quali limiti esso pone. Capire cos'è la democrazia e come funziona.	Analisi testi, discussioni, filmati.

QUESTIONARIO

Classe:..... sesso:..... età:.....

1. In classe ti trovi bene con tutti i compagni? Sì o no / Con quali?
.....
2. In classe ci sono compagni di varie nazionalità: noti delle differenze? Sì o no / Con quali?
.....
3. Giochi volentieri con i compagni? Sì o no / Con quali?
.....
4. Senti parlare spesso di stranieri (in casa, a scuola, attraverso i media)?
quale è la tua idea sugli stranieri?
.....
5. Credi che lo straniero sia:
come gli altri perché.....
uno diverso perché.....
un pericolo perché.....
6. Quali diversità ti colpiscono di più e perché?
.....
7. Vai a fare i compiti in casa di altri o altri vengono a casa tua? Con chi?
.....
8. Andresti in vacanza con qualsiasi tuo compagno? Sì o no / Con quali?
.....
9. Hai amici di tutte le nazionalità? Sì o no / Con quali?
.....
10. Quali sono le principali differenze che noti con i tuoi compagni di un'altra nazionalità?
.....
11. Credi che ci siano delle differenze con compagni di un'altra nazionalità che non si
possono capire e/o superare? Sì o no / Perché?
.....
12. Trovi giusto che la scuola accetti allievi stranieri? Sì o no / perché?
.....
13. In casa discuti o senti discutere di problemi legati agli stranieri? Sì o no / Con quali?
.....
14. La scuola fa di tutto perché gli stranieri si possano integrare bene? Sì o no / Perché?
.....
15. Cosa vorresti che si facesse in classe per facilitare l'inserimento degli stranieri?
.....
16. Credi che esista veramente nella scuola un problema o più problemi legati al fatto
che vi siano degli stranieri?
.....
17. Vorresti dare un elenco di pregi e difetti che i tuoi compagni hanno?
.....
18. Vorresti dare un elenco di pregi e difetti che i tuoi compagni di altra nazionalità
hanno?
.....
19. Quali credi siano gli svantaggi e i vantaggi di avere una classe multietnica?
.....
20. Quale commento puoi fare su questo argomento?
.....

la realtà scolastica quegli elementi che possono diventare la base di partenza per un'educazione civica, intesa come analisi di situazioni concrete. Esperienze e realtà vissute dagli allievi si trasformano così in spunti importanti per far capire come il «modello democratico» permetta di relativizzare molti dei problemi del presente e nel contempo avviare lo studio per la comprensione del processo storico dei fenomeni presentati.

Il lavoro proposto si fonda sulla seguente progressione:

- cercare di scoprire in che modo si manifestano opinioni e pregiudizi (aspetti che si riferiscono alla sfera culturale e psicologica)
- individuare i luoghi del conflitto e le pratiche di discriminazione
- tentare di smascherare le elaborazioni concettuali dell'ideologia xenofoba e razzista
- delineare le possibili regole di convivenza.

Questa proposta mette al centro della sua riflessione il rapporto tra le istituzioni e la società, formata da individui e divisa in gruppi con valori, interessi e capacità economiche differenti. Si tratta di valutare in che modo il «modello democratico» possa risolvere alcuni conflitti: tra i molti, appunto quelli derivanti dalla diversità culturale, sempre più spesso vista e interpretata come minaccia alla propria identità, e quelli del lavoro, spesso attribuiti in maniera impropria alla presenza di troppi stranieri.

**Anna Trapanese
Dario Bernasconi**

*Inaugurazione della diga
della Valle Verzasca (1961)*



Documenti e testimonianze ticinesi degli anni Cinquanta e Sessanta dagli archivi della Radio Svizzera Italiana

Nei miei ricordi di scolarotto non trovo tracce di ascolti radiofonici in classe. Eppure sicuramente ce ne devono essere stati. I ricordi personali sono pur sempre un metro di giudizio poco affidabile.

Altre fonti ricordano che la radio ha avuto nella pratica scolastica ticinese un posto sicuro. I concorsi per la produzione di radiolezioni erano assai ben frequentati e la documentazione relativa a Radioscuola dovrebbe, presumo, anche se non ho fatto ricerche in tal senso, essere abbondante.

Poi la Televisione è intervenuta a smorzare l'attenzione per le lezioni radiofoniche e la videoregistrazione ha soppiantato completamente la radio- e la telescuola. Infatti la pur sempre esistente Commissione di Radiotele-scuola non produce più lezioni in proprio, né la radio costituisce più uno degli «utili sussidi didattici» elencati nei programmi della scuola elementare.

Verosimilmente ha contribuito al declino di quel tipo di offerta anche l'affermarsi dell'autonomia dell'insegnante nel determinare contenuti e impostazioni delle sue lezioni, una libertà difficilmente conciliabile con la lezione preconfezionata anche se di firma illustre.

Ma forse più importante è stato l'imporsi dell'immagine. Oggi il programma televisivo – il film, il documentario, lo spezzone isolato e selezionato dal docente – è un sussidio didattico largamente raccomandato e utilizzato.

Gli scolaretti di oggi sono avvezzi alla combinazione di suono e di immagine, e la seconda tende a prevalere sul primo: in un contesto del genere quale spazio rimane al prodotto radiofonico, al parlato senza immagine? È ancora utilizzabile a scuola e in che modo? Non so quanto interesse possa esserci negli insegnanti a tentare delle risposte a queste domande. Ma sono questi gli stimoli che la Commissione di Radiotele-scuola lancia ai docenti. È per questo che essa, in stretta collaborazione con il Centro didattico cantonale e con sussidi di enti pubblici e privati di sostegno culturale, si è fatta editri-

ce di una documentazione radiofonica sulla Svizzera Italiana.

All'origine di questa iniziativa vi è peraltro da collocare il nuovo interesse archivistico e documentario sviluppatosi in anni recenti nella RTSI, che si è dotata di una struttura destinata proprio ad assicurare il salvataggio, la conservazione, l'ordinamento e l'utilizzazione del materiale documentario accumulato in decenni di attività. Nel corso di questi lavori ci si è imbattuti nei nastri di una trasmissione radiofonica particolare, dipanatasi in oltre vent'anni, dal 1952 al 1974, con il titolo di *Orizzonti Ticinesi*. Materiali conservati solamente nella misura del sessanta per cento circa, con vistosi vuoti che corrispondono a due periodi, il 1952-1955 e il 1960-1964, probabilmente di trasloco. Manuela Pintus li ha ascoltati, copiati su supporto digitale, ordinati e documentati.

Da questo lavoro è poi nato il progetto che si è materializzato in un cofanetto contenente sei CD che riuniscono un'ampia antologia di brani radiofonici che vorrebbero documentare, o meglio illustrare, suggerire, far percepire, quei cambiamenti economici, sociali e culturali che il nostro paese ha vissuto negli anni Cinquanta e Sessanta, una vera e propria «grande trasformazione»*.

I criteri che sono stati seguiti nella selezione dei brani non sono stati principalmente di carattere didattico, trattandosi prevalentemente di un tentativo di illustrare attraverso la trasmissione *Orizzonti ticinesi* i cambiamenti vissuti dal Ticino, dalla sua popolazione e anche dal modo di «fare radio», nell'arco del ventennio cruciale dal quale è sorto l'attuale Ticino urbanizzato e terziarizzato.

Ogni disco contiene da sette a undici brani, di durata molto diversa: il più breve dura un minuto, il più lungo diciassette, ma mediamente intorno agli otto minuti. Queste caratteristiche di durata dovrebbero costituire un buona dimensione per un'utilizzazione didattica nella scuola elementare e nella media di alcuni dei brani.

È a questo punto forse utile una sintetica descrizione di questi documenti sonori. Sei sono i temi che vengono documentati in ciascun disco:

la città. Sono degli anni Cinquanta la voce dell'architetto Rino Tami che spiega le caratteristiche costruttive della casa-torre di Cassarate, le voci di automobilisti alle prese per la prima volta a Lugano con i parchimetri, l'emergere dell'esigenza di pianificare l'uso del territorio, l'intervista al presidente della Pro Lugano sul palazzo dei congressi; degli anni Sessanta l'imporsi del consorzio dei comuni per fronteggiare l'emergenza dei rifiuti, le testimonianze sul costo elevato degli appartamenti in città; del 1973 l'apparizione nel Ticino del primo Shopping center;

la cultura. Tre sono i documenti degli anni Cinquanta: un discorso di Piero Bianconi sull'isolamento dell'artista nel Ticino, il dibattito sul Museo cantonale d'arte, un acceso confronto di opinioni intorno alla censura cinematografica; dei primi anni Settanta brani di un'inchiesta sulle attività culturali che riguardano i circoli di cultura, il teatro, l'attività concertistica in periferia, per concludere con considerazioni sulla lingua italiana;

la donna. È un CD un po' diverso dagli altri cinque, perché reca ben undici brani, perché i documenti coprono un arco di tempo assai più ampio grazie ai ricordi di alcune anziane donne lavoratrici (l'ex filandaia, la contadina ottantenne, la pescivendola). Documenta assai bene il mutamento delle mentalità e del costume: nelle campagne, nel tempo libero, nelle città, nella vita politica, nei servizi necessari alla famiglia urbana, nel rapporto di coppia;

l'economia. I documenti di questo CD attestano il cambiamento di prospettive economiche che i ticinesi potevano prefigurarsi, dallo scetticismo degli anni Cinquanta (con la priorità dell'ammodernamento dell'agricoltura) alle speranze di sviluppo soprattutto industriale, smorzate alla fine degli anni Sessanta da chiusure e disoccupazione;

la montagna. I documenti della montagna sono integrabili con alcune testimonianze di donne (vedi sopra) e integrano la documentazione sull'economia: testimonianze di povertà, preoccupazioni sul destino dell'artigianato di valle, la brutalizzazione del paesaggio valterano ad opera di impianti idroelettrici l'attaccamento alla terra degli avi, il lucido pessimismo

dell'agricoltore e allevatore sul futuro della sua attività, la tutela della memoria della cultura rustica, fino alle prospettive dello sviluppo turistico d'alta quota;

la scuola. L'ingresso della modernità nella scuola è testimoniato dall'avvio delle attività di scuola attiva, dalle preoccupazioni dei responsabili per i troppi apprendisti che si volgono verso il commercio, dalle innovative concezioni dell'edificio scolastico. E si arriva all'esplosione demografica dei ginnasi, alle critiche degli studenti dei tre istituti medio-superiori del cantone, nel 1967, e alla riflessione sulla crisi della scuola come occasione di rinnovamento.

Non spetta certo a chi ha collaborato alla selezione dei brani con altri criteri – che non riguardano l'insegnamento elementare e medio – suggerire agli insegnanti in che modo usare questo materiale documentario.

Mi limiterò ad assicurare che vi sono brani che attestano efficacemente le «trasformazioni sociali e ambientali avvenute nel passato», altri che documentano bene – per la regione o il cantone – «il lavoro degli abitanti, oggi e ieri» (per citare i programmi delle elementari). Quanto ai programmi di quarta media, essi richiamano il progresso scientifico e tecnologico, il rapporto dell'uomo con l'ambiente, i diritti dell'uomo (e della donna), temi documentabili con uno o più brani tratti da questi CD.

Per i nostri allievi tutto l'arco di tempo coperto dalla documentazione sonora qui presentata è «preistoria». Condurli ad un ascolto comparato di brani dei primi anni Cinquanta e dei primi anni Settanta potrebbe aiutarli ad affinare una consapevolezza del cambiamento e dei suoi ritmi. Ma non solo la lezione di storia può aprirsi ai documenti sonori qui raccolti; anche quella di geografia, anche quella di italiano.

A mo' di chiusura di questa presentazione pongo pertanto l'invito ai colleghi di ascoltare i CD di *Orizzonti ticinesi*, e magari di far conoscere ai curatori del cofanetto qualche loro esperienza didattica, se ci sarà.

Silvano Gilardoni

* *La Svizzera Italiana fra cronaca e storia. Ticino 1952 – 1974*, a cura di Manuela Pintus e Silvano Gilardoni, Documenti sonori della Radio svizzera, Lugano – Bellinzona 1999.

Il nuovo Atlante interattivo della Svizzera: uno strumento per interrogare il territorio che interpella l'utilizzatore

È banale dire che lo sguardo, il senso della vista, è lo strumento privilegiato del geografo, ma più curiosa è probabilmente l'assenza d'una riflessione dei geografi su questo strumento fondamentale: utilizziamo lo sguardo ma non riflettiamo su di lui.

C. Raffestin¹

Lo scorso mese di gennaio è stato pubblicato l'Atlante interattivo della Svizzera, un prodotto elaborato congiuntamente dall'Ufficio federale di statistica, dall'Ufficio federale di topografia e dall'Istituto di cartografia del Politecnico di Zurigo. Esso si presenta agli utilizzatori come un cofanetto tascabile, contenente un CD-ROM e una guida di una sessantina di pagine che illustra le possibilità di utilizzazione offerte da questo prodotto Mac e PC compatibile.

Le dimensioni ridotte e il peso modesto della confezione non devono trarre in inganno chi si avvicina per la prima volta al nuovo supporto informatico: esso contiene una banca dati vastissima e variata, ordinata e strutturata in modo funzionale per permettere l'esplorazione del territorio elvetico ed europeo da numerosi punti di vista. Ecco dunque una prima caratteristica saliente del nuovo Atlante. Al navigatore è consentito il passaggio da un'investigazione dei fenomeni geografici a **scala** svizzera a una lettura degli stessi a scala europea.

Occorre ancora ricordare che questa operazione, la **contestualizzazione**, rappresenta uno dei fondamenti metodologici della disciplina ed uno dei perni attorno ai quali ruotano i programmi e la didattica della geografia per la scuola media? Osservare i fenomeni a una scala precisa, e poi rileggerli a una scala diversa, è occasione per educare a relativizzare immagini, dati e conoscenze immediati e parziali. La richiesta di sviluppare sin dalla scuola dell'obbligo le capacità di contestualizza-

zione e relativizzazione, emana da una società complessa che promuove la formazione di uomini capaci di ricomporre e di orientarsi nelle visioni talvolta contrastanti che essa stessa produce.

Attraverso il «gioco» delle scale geografiche il nuovo Atlante interattivo della Svizzera si configura dunque come una «palestra didattica» predisposta (anche) per stimolare negli utilizzatori le capacità di elaborare **visioni d'assieme** dei fenomeni indagati.

Giocare sulle scale d'analisi pone, al navigatore dell'Atlante, il problema di operare **scelte consapevoli**. A che scala osservare e analizzare, per esempio, i fenomeni dell'urbanizzazione o dell'occupazione in Svizzera? A livello di comuni, distretti, cantoni o delle Regioni di Mobilità Spaziale? L'atlante ci propone questa ampia scelta di possibili aggregazioni territoriali per condurre le nostre ricerche. È fuor di dubbio che optare per l'una o l'altra di queste unità territoriali d'osservazione modifichi le immagini risultanti e la percezione stessa dei fenomeni studiati².

Ecco allora profilarsi una seconda questione essenziale, emanante direttamente dal metodo geografico, sulla quale i programmi per la scuola media insistono in modo particolare: la necessità di far precedere a qualsiasi ricognizione geografica l'elaborazione di una **problematica esplicita**. Quali intenzioni e quali ipotesi animano il mio discorso su un dato territorio? Verso quali configurazioni spaziali lo orientano? E quale arsenale cognitivo (modelli, concetti) mobilitano?

La capacità di mettere a fuoco questi interrogativi, e di postulare delle risposte, è tutt'altro che un semplice passatempo intellettuale. Giova ricordare che spesso gli allievi delle nostre scuole – e talvolta anche i docenti – sono portati ad adottare approcci «intuitivi» per dar senso ai territori esaminati. Il passaggio da una dimensione interpretativa im-

plicita a una esplicita permette di evidenziare le **modalità geografiche** che conducono alla costruzione delle immagini di una società e dei suoi territori: la problematizzazione ne è la chiave.

I programmi scolastici attuali ambiscono a una formazione del pensiero che vada oltre la geografia recitata dei fiumi, dei laghi, dei passi, ecc. Essi postulano una progressiva sensibilizzazione ai metodi fondamentali dell'analisi geografica per permettere a tutti, quindi anche ai tanti che dopo la scuola media non frequenteranno più un'aula di geografia, di comprendere le immagini che circolano sul Mondo e di costruirsele altre, magari più pertinenti, certamente più consapevoli.

Fra i molti stimoli dell'Atlante³ ci preme ancora segnalare le possibilità di selezionare l'arco di tempo (anno o decennio) a partire dal quale si intende rappresentare un certo fenomeno. Ogni approccio evolutivo richiede la scelta di chiare **periodizzazioni** (perché partire da una certa data piuttosto che da un'altra?) e introduce l'utilizzatore al problema delle **contestualizzazioni dei fenomeni territoriali nel tempo**.

Fra le (quasi) infinite possibilità d'utilizzazione del nuovo Atlante

Indicazioni tecniche

1. Requisiti minimi di sistema per l'utilizzazione dell'Atlante interattivo della Svizzera:

- Mac OS8 o PC
- Windows 95/98/NT 4.0
- Processore Pentium
- CD-ROM drive
- 36 MB Ram liberi, disponibili
- Schermo a colori, 800x600 pixel (SVGA)

2. Distribuzione:

Ufficio federale di topografia,
C.P. CH-3084 Wabern.
Copie per la consultazione sono disponibili presso il Centro di documentazione di geografia, c/o Biblioteca Sme Agno, tel. 091/610 73 11 e presso i Centri didattici.

3. Costo: fr. 256.-



interattivo ve n'è un'ultima che merita d'essere ritenuta per le sue ricadute didattiche. Si tratta del ricorso a modelli tridimensionali del rilievo elvetico.

Anche in questo caso il sofisticato prodotto informatico propone innumerevoli scelte e interpella l'utente: quale rappresentazione tridimensionale adottare? Rilievo 3D zenitale, blocco diagramma o panorama? Quale angolo di visuale e quale illuminazione privilegiare? Da che altitudine osservare la situazione (dal livello del suolo a 10'000 m.s.m.)? E infine: quante fasce altitudinali di rilievo intendo predisporre e con che tonalità cromatiche voglio evidenziarle?

L'insieme di queste possibilità consente al navigatore di muoversi virtualmente dai rilievi microregionali fino alle visioni globali della morfologia del Paese. L'utilità didattica di queste operazioni è evidente: le prove di fine ciclo del passato hanno evidenziato le difficoltà che incontrano gli allievi nel costruire visioni di sintesi della morfologia alpina. Una navigazione mirata fra le rappresentazioni tridimensionali del rilievo potrebbe forse contribuire a risolvere questi problemi⁴.

Ben venga, dunque, un nuovo Atlante interattivo se esso rappresenterà un banco sul quale docenti e allievi attiveranno le capacità di interrogarsi e di chiarire questioni disciplinari - cognitive e metodologiche - fon-

damentali. Sarebbe davvero un peccato usarlo soltanto come spunto per esercitazioni tecniche!

Enrico Besana

Note:

¹⁾ C. Raffestin, *Tra letteratura e scienza. Calvino o l'analista della territorialità*, manoscritto non datato.

²⁾ Dal punto di vista del trattamento statistico delle informazioni l'Atlante interattivo consente, fra l'altro, di differenziare i metodi di calcolo che determinano la discriminazione delle classi cartografiche. Ciò comporta, ancora una volta, importanti variazioni nelle rappresentazioni dei fenomeni spaziali considerati e rilancia il problema delle scelte da effettuare anche in questo ambito «tecnico» della rappresentazione.

³⁾ Persino le carte standardizzate che appaiono sul monitor all'avvio del programma richiedono un'accurata riflessione e un primo trattamento dell'informazione. Ripercorrendo la più classica delle tradizioni degli atlanti geografici, le carte standardizzate si presentano infatti come rappresentazioni bidimensionali in cui si sovrappongono informazioni strutturate: rilievo, idrografia, cime e passi, foreste, insediamenti, confini... Spetta all'utilizzatore scegliere quali di questi elementi salvaguardare in funzione degli scopi della sua indagine. A che pro, per esempio, mantenere la morfologia se lo scopo è quello di indagare sulle strutture d'età della popolazione?

⁴⁾ Le possibilità di evidenziare cromaticamente certe fasce di rilievo permette inoltre a docenti e allievi, nel ciclo d'osservazione, di visualizzare la relativa scarsità dello spazio utile per gli insediamenti umani, sia in Ticino che in Svizzera.

Orientamenti disciplinari per la didattica della geografia dalla IV SE alla IV SM

«La nuova rivoluzione dell'informazione è iniziata nelle aziende e si è sviluppata prevalentemente in quell'ambito. Ma sta per rivoluzionare anche l'istruzione e l'assistenza sanitaria. Anche qui, alla fine, i cambiamenti nei concetti saranno importanti quanto i cambiamenti negli strumenti e nella tecnologia.»¹

P. Drucker

Tra il 28 e il 31 agosto prossimi si terrà a Varese un convegno dedicato alla geografia e alla didattica della stessa. In qualità di docente della Scuola Magistrale e di esperto per la scuola media (SM) sono stato invitato a presentare una relazione sugli orientamenti di didattica della materia proposti in Ticino per la scuola dell'obbligo.

L'invito è così diventato l'occasione per fare il punto su quanto si va proponendo da noi da una quindicina d'anni in qua.

Questa relazione costituisce dunque un'anteprima di quanto intendo esporre a Varese: vogliano i colleghi interessati considerarla come un ringraziamento per il loro impegno e come un invito a farmi pervenire rettifiche, puntualizzazioni e critiche. Prima di entrare in materia è però buona abitudine delimitare il campo.

0) Quattro scelte per una delimitazione di campo

Le riassume sinteticamente:

La prima è di semplice *buon senso*: data l'età degli allievi, è opportuno evitare, nella misura del possibile, brusche cesure a livello di contenuti e di approcci. L'obiettivo di *continuità*, o meglio di coordinamento, va quindi conosciuto dai docenti dei due ordini di scuola, almeno per quanto riguarda le grandi linee degli orientamenti disciplinari.

La seconda riguarda la *disciplina*: in una società come la nostra, caratterizzata da continui e rapidi aggiustamenti, è necessario che anche la geografia finalizzi il proprio contributo formativo, spostandosi in modo deciso dalle pratiche descrittivo-inventoriali verso dimensioni di *scienza sociale interpretativa*. Solo in questo modo essa può aiutare l'allievo ad orientarsi e a compiere scelte consa-

pevoli nel fluido e incerto universo simbolico che lo aspetta.

La terza è d'ordine *metodologico*: anche la geografia si rifà al *costruttivismo*. Ciò implica la necessità di lavorare su reti concettuali, potenziandole secondo il classico procedimento a spirale basato sull'assimilazione-accomodamento. Non è quindi più possibile ridurre la geografia a una collezione di capitoli tematici.

L'ultima riguarda il *punto di partenza*, qui fissato in IV elementare (SE). È ben vero che la dimensione spaziale è presente anche negli anni precedenti; tuttavia il programma di III SE costituisce un vero e proprio *tornante*, con caratteristiche specifiche. Esso mira a far acquisire all'allievo la *visione euclidea*, premessa necessaria alla lettura e alla costruzione di schizzi, mappe e carte a qualunque scala.

La visione euclidea, in quanto visione *simultaneamente in verticale* su ogni punto dello spazio osservato, non corrisponde ad alcuna esperienza reale vissuta sino a quel momento dal bambino. La visione euclidea non è infatti influenzata dal punto di vista di chi osserva.

La padronanza della visione euclidea esige il concorso di varie discipline; ecco perché l'inizio vien qui fissato in IV SE, a visione euclidea acquisita.

Possiamo ora passare all'esposizione della rete di concetti e di saper fare geografici che articolano l'intero arco di tempo che va dalla IV SE alla IV SM; procediamo per bienni.

1) IV e V SE: trame e coremi²

In SE la geografia, con altre discipline, fa parte dell'educazione all'ambiente; come tale, essa parte dal concetto di *territorio*.

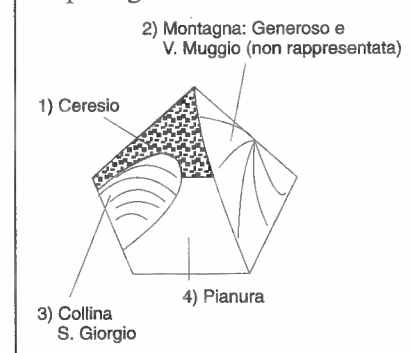
Che cos'è un territorio? Per la geografia è uno spazio via via modellato e rimodellato dalle varie società - da quella tradizionale rurale all'odierna società urbana e terziaria - che vi si sono succedute.

Il territorio rimanda quindi a tipi precisi di società; ogni società, appropriandoselo e organizzandolo in funzione di necessità e tecnologie specifiche, tende a cancellare, ma solo parzialmente, i segni lasciati da quelle che l'hanno preceduta.

In geografia le configurazioni spaziali disegnate da ogni società sono dette *trame*. Si può così parlare della trama del Ticino rurale ottocentesco, tutta tesa a risparmiare al massimo il proprio spazio agricolo, e contrapporla a quella del Ticino odierno, con le sue molteplici infrastrutture per il traffico e le comunicazioni e la dilagante suburbanizzazione. Il confronto fra trame introduce concretamente l'allievo alla dimensione evolutiva.

È opportuno esemplificare: vengono qui presentate tre trame relative al Mendrisiotto dei periodi preferroviario, ferroviario e attuale. Lo sfondo (il cosiddetto spazio-supporto) viene mantenuto fisso durante i tre periodi e viene rappresentato in modo stilizzato e geometrico, cioè facilmente ritenibile - e riproducibile - dai ragazzi.

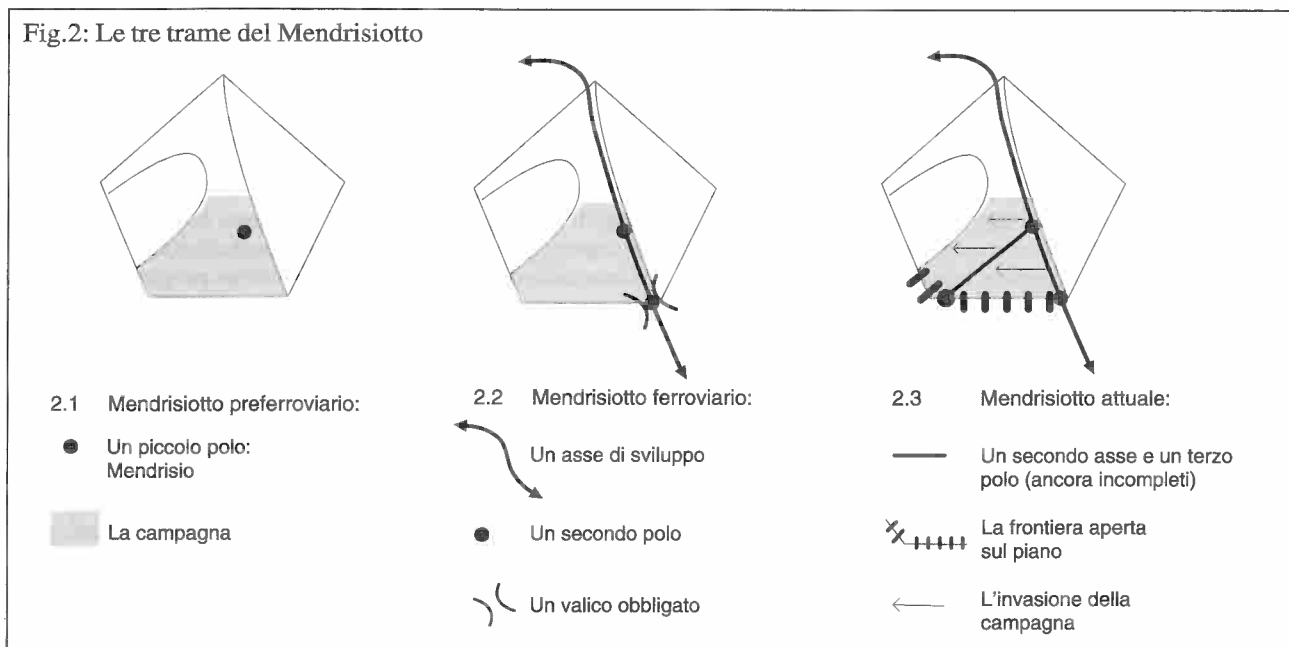
Fig. 1: Lo spazio-supporto: un pentagono



Concentriamo ora l'attenzione sulla sola zona di pianura (il triangolo) per costruire le nostre trame (cfr. Fig. 2). Come si vede, le tre trame sono costruite sulla base di pochissimi elementi, sia di *struttura* che di *processo*. Gli elementi strutturali sono i poli, gli assi e le frontiere. Ad ogni elemento corrisponde un segno preciso e semplice: punto, linea, area. Questi segni sono detti *coremi*: sono segni convenzionali, utilizzabili per qualsiasi territorio. I processi sono in generale rappresentati da frecce: in questo caso si tratta di un processo di diffusione (cfr. trama 2.3); esso è rappresentato da frecce che vanno dall'asse verso la campagna rimasta libera fino alla fine del periodo ferroviario.

I fenomeni di polarizzazione sarebbero rappresentati da frecce che convergono verso il punto o la linea attrattivi (vedi sotto; cfr. Fig. 3). I coremi, considerati in senso stretto, sono dunque delle unità semplici di significato geografico.

Fig.2: Le tre trame del Mendrisiotto



Da noi però è ormai diffusa l'abitudine di parlare di coremi in un senso molto diverso, assimilandoli alla trama attuale, con le sue strutture (in parte ereditate dal passato) e i suoi processi in corso. Così inteso, il corema diventa la rappresentazione stilizzata, semplificata e codificata del territorio attuale, con le sue permanenze che risalgono ad altre epoche e i processi che lo stanno trasformando. È secondo questa accezione che viene qui usato il termine di corema.

In questo senso, il corema può essere utilizzato in due modi:

- 1°) lo si può «smontare» progressivamente, alla ricerca dei segni lasciati dalle società precedenti (che saranno poi ricostruite grazie alla storia);
- 2°) lo si può facilmente paragonare ad altri coremi, costruiti allo stesso modo e relativi ad altri territori.

La seconda operazione (confronto nello spazio) rende particolarmente interessante l'uso in V SE, dato che il programma prevede la trattazione di tutte le regioni del Ticino, oltre a quella già vista in IV. In pratica si parte dal corema costruito in IV SE (in questo caso il Mendrisiotto) e poi si pongono a confronto i suoi elementi costitutivi con quelli degli altri coremi (Luganese, Locarnese, Bellinzonese e Tre Valli), procedendo per analogie e differenze. Il procedimento consente di:

- rivedere e consolidare la costruzione del corema iniziale;
- affrontare in modo finalizzato lo studio di altri territori, in genere meno conosciuti dagli allievi;

- evitare la trasformazione del programma di V SE in una collezione di «impressioni di viaggio» poco strutturata e strutturante.

Due osservazioni per concludere:

1. Lavorare per trame e coremi significa introdurre gli allievi al gusto per la ricerca e la costruzione di quadri d'assieme e alla dimensione del confronto nel tempo e nello spazio. Questi filoni vengono perseguiti anche in SM, arricchendoli di nuove dimensioni e sfaccettature. Essi costituiscono la base del «far geo» nella scuola dell'obbligo.
2. Gli schizzi - trame e coremi - assumono, per il docente, una doppia valenza: in quanto immagini-guida gli consentono di orientare la propria programmazione iniziale, fornendogli una precisa problematica (nel senso di Fragestellung): quali poli, assi, frecce, ecc. per quali periodi e per quali territori? In questo senso essi fungono da punto di partenza per il docente³. In classe, invece, essi rappresentano, per gli allievi, un punto d'arrivo, da «scoprire» man mano durante un percorso, come una vera «caccia al tesoro» organizzata dal docente. È quindi assolutamente indispensabile che il docente non li usi come «santini» preconfezionati da distribuire agli allievi...

2) I e II SM: regionalizzazioni e contestualizzazioni

Al cuore del programma del primo biennio di SM v'è una *problematica*

ricorrente: essa va esplicitata in classe e poi ripetutamente applicata ai territori di studio, in modo da renderla metodo, saper fare per gli allievi.

La problematica è molto semplice; di fronte ad ogni territorio ci si chiede:

- Come possiamo suddividerlo?
- Cosa tiene assieme i vari pezzetti (gli elementi) così identificati?
- Entro quali contenitori più ampi (i contesti) possiamo collocare il nostro territorio?

È una classica problematica della geografia regionale: essa presenta singolari analogie con le basi stesse dell'approccio sistemico.

Esaminiamo le tre domande e le loro implicazioni.

La prima introduce alla *regionalizzazione* e rimanda esplicitamente ai *criteri di partizione* utilizzati. Questi ultimi variano nel tempo e nello spazio, in funzione dei problemi che via via si pongono ad ogni società.

È opportuno illustrare tale affermazione: nel caso elvetico, tra i criteri di partizione oggi più diffusi figurano quelli di tipo morfologico (Alpi, Altipiano e Giura) e linguistico (Svizzera francese, tedesca, ecc.). In quello italiano, per contro, continua ad essere centrale una partizione fondata su criteri di tipo socio-economico (Nord-Sud, dati i problemi del Mezzogiorno).

Continuiamo: nel caso elvetico era diffuso, nell'Ottocento, il criterio basato sull'appartenenza religiosa a scala cantonale (cantoni protestanti, misti e cattolici); oggi non è più il caso. Vent'anni fa il criterio morfologico era più centrale di quello linguistico.

stico (regioni di montagna); oggi è il contrario (Röstigraben).

La seconda domanda mira ad esplorare alcuni *fattori di coesione* territoriale. È una domanda cruciale, in questi tempi di globalizzazione che insistono sulla defunzionalizzazione delle frontiere tradizionali sorvolando nel contempo su altri fattori di coesione, siano essi di tipo funzionale oppure legati ai sentimenti d'appartenenza.

La geografia del primo biennio di SM si limita ad introdurre due fattori funzionali: le reti urbane e le complementarità produttive interregionali. La Svizzera, con la sua capillare ed equilibrata rete urbana (malgrado le diversità morfologiche e linguistiche) e la straordinaria capacità, dimostrata almeno finora, di creare sinergie a scala nazionale partendo dalle specificità regionali, può essere considerata come un vero e proprio laboratorio per l'esercitazione di approcci funzionali.

La terza domanda è, metodologicamente, la più importante in quanto introduce il *discorso di scala*. Quest'ultimo è al cuore della geografia del primo biennio SM, al punto che i programmi di I e II SM portano titoli sorprendenti: dal Ticino alla Svizzera, rispettivamente dalla Svizzera all'Europa. Non i territori, dunque, ma i *passaggi* da un territorio all'altro qualificano l'intero biennio. Questi *passaggi* si sviluppano secondo una *progressione scalare*, dal piccolo verso il grande.

La progressione di scala mira a introdurre la *contestualizzazione*: contestualizzare, in geografia, significa ricostituire un determinato territorio da scale sempre più piccole (scala piccola = grande superficie). È una forma di confronto che completa quelle innescate in SE (spazio-tempo) e che merita d'essere illustrata tramite una metafora.

Immaginiamo d'essere su un aerostato e di osservare un villaggio: da cinquecento metri d'altezza vedremo molti dettagli; più ci alziamo verticalmente, più i dettagli scompariranno facendo emergere le grandi strutture che consentono di collocare quel villaggio, ragionando per affinità, in un contesto sempre più ampio. Insomma, cambiando scala cambiano le immagini della realtà osservata.

La contestualizzazione consente di introdurre l'allievo alla relativizzazione di rappresentazioni elaborate a scala fissa: oggi ce n'è gran bisogno!

Contestualizzare significa però anche

passare da una geografia idiografica (attenta alle specificità di ogni territorio) verso una geografia di tipo nomotetico (l'attenzione è spostata su quanto accomuna); anche di questo spostamento c'è oggi gran bisogno...

3) III e IV SM: ritorni di scala e passaggi al maillage

Il programma del secondo biennio di SM, tradizionalmente centrato a scala mondiale, si presenta oggi come un cantiere aperto. I grandi cambiamenti sopravvenuti nel corso degli ultimi due decenni non giustificano più la continuazione lineare della progressione di scala. Questo perché s'è venuta affermando una costruzione geografica «sui generis» che si situa a un livello intermedio fra la scala continentale e quella mondiale: è la Triade.

La Triade può essere vista come *l'insieme interconnesso* formato dai paesi anglosassoni, dal resto dell'Europa occidentale e dal Giappone, più alcune aree strettamente legate a questo triumvirato.

Questa definizione non è però sufficiente per comprendere la natura della Triade: essa non è infatti (e soltanto) una struttura geografica come lo fu, per esempio, il vecchio «campo occidentale» dal quale discende. La Triade è da vedersi piuttosto come un'entità in continuo divenire, aperta e primariamente basata su reti di relazioni di ogni tipo che si annodano e disfano fra i suoi elementi costitutivi. Questi ultimi sono dati tanto dagli enti pubblici – per esempio gli stati – quanto da grandi «attori» privati e transnazionali (aziende, ma anche, per esempio, ONG). Nel caso della Triade, più che in termini di strutture conviene dunque pensare in termini di *sistema complesso*⁴. Questo sistema sviluppa proprie regole del gioco, fondate sui continui aggiustamenti che prendono oggi il nome di *globalizzazione*.

La Triade costituisce dunque lo scenario entro il quale si sviluppa la globalizzazione e, nel contempo, quello che accoglierà, salvo eventi catastrofici e imprevedibili, i nostri allievi. Occorre dunque che anche la geografia dia una mano per aiutarli ad orientarsi in questa realtà per molti versi nuova, almeno rispetto a quanto è capitato nel secondo dopoguerra e fino agli anni '70. Ecco perché gli ultimi due orientamenti proposti si riferiscono alla Triade e alla globalizzazione; non dimentichiamo però che la popolazione della Triade attuale raggiunge, al

massimo, 1/6 della popolazione mondiale. I diversi Terzi Mondi e le grandi aree minacciate da una silenziosa e crescente esclusione, cioè le società e i territori che compongono il «resto del mondo», non vanno certo dimenticati!

I due orientamenti proposti partono da una doppia constatazione di tendenza: quella che vede la progressiva defunzionalizzazione, all'interno della Triade, delle frontiere tradizionali, sia in senso orizzontale che verticale. La globalizzazione trapassa le frontiere orizzontali – quelle fra stati – grazie allo sviluppo dei flussi transnazionali di informazioni e capitali. È un'immagine ben conosciuta.

Ma la globalizzazione – con il venir meno dello stato come orizzonte ultimo di riferimento – fluidifica pure le tradizionali frontiere verticali stabilite fra livelli di competenza nettamente predeterminati. Alle chiare soluzioni di continuità fra scale locale, regionale, nazionale e globale si sovrappone quindi un continuum che va dalla prima alla quarta. Ecco perché molti osservatori utilizzano il termine di *glocalizzazione* (continuum locale-globale) per designare quanto sta succedendo all'interno della Triade. La defunzionalizzazione in senso verticale delle frontiere è meno conosciuta di quella orizzontale; partiamo dunque dai fenomeni di *glocalizzazione* per poi terminare con quelli di *transnazionalizzazione*.

3.1) La glocalizzazione: ritorni di scala e modelli.

Molti aspetti della glocalizzazione si possono percepire concretamente a scala locale: basti pensare alle trasformazioni che avvengono in questi anni nel campo delle telecomunicazioni. Per capire quanto sta capitando occorre aggiungere al vecchio slogan ambientalista degli anni '70 (saper pensare globalmente per poter agire localmente, che è poi la contestualizzazione) il suo esatto contrario: saper dare un senso a quanto capita a scala locale per potersi sintonizzare su quella globale.

Usiamo ancora le metafore, tornando dapprima al nostro aerostato: occorre che l'allievo sappia pilotarlo anche verso il basso, senza tuttavia tornare alla visione particolaristica (idiografica) dalla quale era partito. Il villaggio va (ri)visto con le lenti acquisite durante la salita. È, se si vuole, la vecchia metafora dell'emigrante che torna al paese natio con un bagaglio d'esper-

rienze accumulate in altre terre e in grandi città; è questo il ritorno di scala! Continuiamo, per meglio capirne le implicazioni, con la metafora del nostro saggio emigrante: cosa lo distingue dal compaesano mai partito oppure da quello partito e tornato con la classica «testa nel sacco», come dicevano i nostri nonni, che di queste cose se ne intendevano? Il nostro saggio emigrante ha acquisito due qualità, due competenze:

- sa relativizzare, contestualizzando, quanto di banale capita nel villaggio;
- sa dare un senso a quanto di nuovo vi può capitare, perché l'ha già visto altrove e perché ha imparato a ragionare per analogia.

La seconda competenza è almeno altrettanto importante quanto la prima; fuori di metafora questo significa che il ritorno di scala ha senso solo se vengono esplicitati in classe - e poi usati consapevolmente dagli allievi - alcuni modelli interpretativi.

La progressione di scala porta alla contestualizzazione; il ritorno di scala comporta la modellizzazione.

Illustriamo il discorso tramite un modello ormai largamente diffuso in III SM: il modello Centro-Periferia (C-P) evolutivo (cfr. Fig. 3). Il modello si era affermato durante gli anni '70, come chiave di lettura dei fenomeni economici che si andavano allora sviluppando a varie scale (delocalizzazioni). Può darsi che la sua valenza interpretativa sia oggi superata, almeno sul piano economico, dato che il modello postula uno sviluppo in «vaso chiuso».

Resta però il fatto che esso dimostra

tuttora la sua validità su quello didattico-disciplinare in quanto:

- introduce l'allievo alla modellizzazione esplicita e quindi all'astrazione generalizzante;
- consente di mettere a fuoco, per analogia, anche fenomeni locali che si sviluppano in altri campi: si pensi, per esempio, ai processi di urbanizzazione che stanno avvenendo nel Luganese o in alta Lombardia.

3.2) Dal pavage al maillage.

A scala triadica e in senso geografico, la globalizzazione può essere vista come la sovrapposizione di un'organizzazione territoriale costruita a partire da reti e nodi sulla vecchia organizzazione basata su aree e poli.

In francese, il primo tipo di organizzazione si chiama *maillage*; il secondo, *pavage*.

Fino alla III SM, la geografia si è sviluppata in termini di pavages successivi: il modello C-P ne è un tipico esempio. È del resto verosimile che l'approccio in termini di pavages valga ancora per i 5/6 dell'umanità situati fuori dalla Triade.

Non è però più il caso per chi vive all'interno della Triade: si propone dunque di introdurre l'allievo all'approccio in termini di flussi transnazionali, reti e nodi, partendo da analisi di caso che riguardano realtà vicine, come quella ticinese o elvetica.

È chiaro che, così operando, gli allievi di IV SM verranno indotti a relativizzare il modello C-P appreso in III SM. Non è certo un male! L'epoca attuale, fluida e incerta, è anche tale sul piano interpretativo.

Il secondo biennio di SM si propone, dunque e anche, come laboratorio di ricerca e sperimentazione basato sull'impiego di modelli «usa e getta».

È proprio secondo queste intenzioni d'assieme che gli esperti di materia hanno appena proposto ai docenti tre volumi dedicati alla geografia della Svizzera nell'epoca della globalizzazione. La trilogia illustra un percorso che va dai quadri di sintesi (vol.1) alla relativizzazione d'immagini, utilizzata per giustificare la necessità di sviluppi metodologici (vol.2) e alle analisi di caso in termini di flussi, reti e nodi (vol.3)⁵.

In conclusione

La geografia della scuola dell'obbligo ticinese dispone ora di strumenti che illustrano in modo concreto gli orientamenti e i territori di riferimento che vanno dalla IV SE alla IV SM.

Possiamo dunque tornare in modo più mirato alla nostra navigazione nel vasto mare delle traduzioni didattiche, sempre ricordando che «*la géographie à l'école est une discipline fort sérieuse surtout lorsqu'elle s'amuse.*»⁶.

Tazio Bottinelli

Note:

¹⁾ P. Drucker, *Le sfide di management del 21° secolo*; I Ed, New York, 1999; trad. it., F. Angeli, Milano, 1999.

²⁾ I concetti di trama e corema sono stati messi a punto da R. Brunet, R. Ferras, M. Clary, che lavoravano alla Maison de la géographie di Montpellier. Cfr. Clary M., *Cartes et modèles à l'école*, Reclus, senza data; come pure *La géographie et ses enseignements*, in *L'Espace géographique*, Doin, Parigi, 2/1989.

³⁾ I docenti della Magistrale hanno prodotto recentemente un testo che accompagna 100 diapositive del Ticino; esso è stato redatto sulla base degli orientamenti suesposti e vi figurano diversi coremi. Cfr. G. Simona, T. Bottinelli, *Dar senso alle dia*, DIC, 1998.

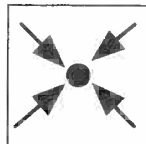
⁴⁾ Per una chiara esposizione dell'approccio in termini di sistemi complessi cfr. A. Gandolfi, *Formicai, imperi, cervelli*, Ed. Bollati-Boringhieri, Torino, e Casagrande, Bellinzona, 1999.

⁵⁾ Cfr. Vol 1: E. Besana e M. Tognola, *La Svizzera: dinamiche e contesti urbani ed economici*; Vol 2: T. Bottinelli, *Fra immagini, contesti e flussi*; Vol 3: E. Besana, *La Svizzera fra flussi, nodi e mobilità*; Bellinzona, DIC, 1999.

⁶⁾ Frémont A. in Clary M., *Cartes et modèles à l'école*, op.cit. A. Frémont, geografo, è stato direttore di ricerca del prestigioso CNRS di Parigi e presidente dell'Accademia di Grenoble.

Fig. 3: Il modello C-P evoluto

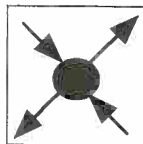
Fase 1
Il polo che attira e quindi si gonfia



Forza predominante per ogni fase:

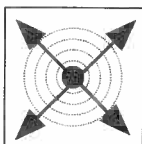
Centripeta,
integrazione verticale
(regione polarizzata)

Fase 2
Il polo non cresce più perché attira ed espelle in modo selettivo



Selezione funzionale,
specializzazioni complementari
(integrazione funzionale)

Fase 3
Il polo diventa un ipercentro; si fondono le nette distinzioni fra C e P



Centrifuga,
diffusione,
integrazione orizzontale, «piatta»
(città-regione)

La memoria degli anziani ticinesi alla fine del millennio

La pubblicazione* rappresenta sicuramente un fatto nuovo per il nostro Cantone. Per la prima volta, il vissuto giovanile dei ticinesi ultraottantenni tra le due guerre mondiali – quando cioè l'impronta rurale, artigianale e di piccolo commercio erano ancora predominanti nel Paese – viene volutamente interpretato dagli autori con criterio socio-antropologico. In effetti, i ricordi dei protagonisti non sono intesi come riconoscimento o come verifica convenzionale di fatiche, di restrizioni, di disgrazie e, ovviamente, nemmeno come segno nostalgico di un tempo che non c'è più. Le testimonianze raccolte assumono invece un significato importante riferito alla vita individuale e collettiva legata ad una tradizione ritenuta acquisita e ritenuta tendenzialmente immutabile. In altri termini, l'esperienza che i nostri vecchi hanno maturato nella loro giovinezza incorporava necessariamente il passato e restituiva loro la rappresentazione di un mondo visto nella sua dimensione materiale e simbolica fondamentalmente stabile o di lentissimo mutamento. Per loro erano cioè inconcepibili, o quasi, aspettative personali e sociali diverse da quelle ritenute predisposte dal destino o dalla provvidenza ed erano improbabili, comunque, previsioni profondamente alternative a quelle apprese. Si trattava, insomma, di modelli esistenziali nettamente contrapposti a quelli che la società del Duemila propone invece con enfasi insolita alle nuove generazioni. Lo studio di Galli e di Padovani può quindi essere per i nostri adolescenti e per i nostri giovani un'occasione di riferimento su cui riflettere, perché sradicati in modo troppo indolore da un'identità divenuta ormai irricognoscibile, ma anche perché posti a confronto con uno scenario evolutivo largamente caratterizzato da incertezze e da contraddizioni.

D'altra parte, il valore innovativo della pubblicazione può essere individuato anche nella scelta integrata e coraggiosa delle circostanze di ricerca privilegiate dagli autori. Innanzitutto, con il recupero orale della memoria storica attinta agli ultraottantenni, essi hanno cercato di salvare

una fonte informativa minacciata dalla precarietà. Considerando il Cantone Ticino quale campo d'indagine, hanno inoltre individuato una regione caratterizzata da un processo relativamente recente, ma straordinariamente rapido, di modernizzazione. Infine, la metodologia qualitativa da essi adottata – quella delle storie di vita – benché talvolta contestata, è risultata più appropriata di altre nelle spiegazioni orientate a capire i sentimenti, le inclinazioni e le consuetudini nella pratica dei valori. Alle soglie del Duemila – meglio di una tecnica rigorosamente strutturata – l'approc-

cio qualitativo ha consentito insomma agli anziani di riappropriarsi agevolmente del loro passato e, ai due studiosi, di predisporre la documentazione raccolta ad un'interpretazione scientifica particolarmente convincente.

Per concludere, va sottolineato che l'indagine – tuttora in corso per una ulteriore pubblicazione di *impostazione tematica* (nascita, educazione e crescita dei figli, attività lavorativa, vita casalinga, privata e pubblica, religiosità, ecc.) – ha potuto beneficiare del patrocinio di Pro Senectute Ticino e Moesano, ottenendo pure un importante contributo della Divisione della cultura del DIC.

* Ezio Galli e Giuseppe Padovani, *La memoria degli anziani ticinesi alla fine del millennio*, Salvioni arti grafiche edizioni, Bellinzona 2000.

Babylonia 4/99 Insegnamento plurilingue

Da qualche anno in Svizzera si intensificano gli sforzi per migliorare e rendere più efficace l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. Sappiamo infatti che ai notevoli investimenti in tempo e in denaro in questo campo non corrispondono risultati molto soddisfacenti. Vi sono in tutte le regioni del paese allievi che imparano per diverse ore alla settimana e per molti anni una lingua seconda per poi di fatto non essere in grado di utilizzarla e non poterne trarre vantaggio culturale né economico. A tutto ciò contribuiscono molti fattori: sicuramente una mentalità monolingue che continua purtroppo a caratterizzare la cultura sociale, politica e pedagogica del nostro paese. Vi è però anche una scarsa validità dei modi d'insegnare e di apprendere le lingue che agli occhi degli allievi risultano spesso aride, dominate dalla grammatica, lontane dalla cultura e frustranti nei risultati scolastici. Ecco perché occorre trovare nuove vie nella didattica delle lingue. Una di queste è il cosiddetto «insegnamento plurilingue» o «insegnamento per immersione» che in molti paesi come il Canada o il Lussemburgo viene già praticato su larga scala. In che cosa consiste? Una qualsiasi materia, ad es. la storia o l'educazione

fisica, viene insegnata nella lingua seconda in modo che gli allievi vengono messi in condizione di utilizzarla concretamente e il cui apprendimento diventa una necessità concreta. Apparentemente poco realistico, questo modo di insegnare e apprendere una lingua si dimostra molto valido ed efficace, a condizione che siano osservate alcune condizioni, in particolare quella di un'adeguata competenza linguistica degli insegnanti. In Svizzera sono ormai molte le esperienze fatte a livello locale e regionale. Il numero 4 di *Babylonia*, realizzato con il sostegno «dell'Associazione per l'insegnamento plurilingue in Svizzera» ne propone una rassegna molto ampia e illustrativa, completata da reportage dall'estero. Il lettore troverà però anche articoli di riflessione sul senso, gli obiettivi e i limiti dell'insegnamento plurilingue, sulla formazione degli insegnanti e, in particolare, materiali e proposte didattiche.

Il numero può essere ordinato al prezzo di Fr. 16.– (+ spese postali) a: *Babylonia*, CP 120, 6949 Comano, fax: 091/941.48.65 / E-mail: babylonia@iaa.ti-edu.ch.

La sintesi degli articoli si trova sul sito di *Babylonia*: <http://babylonia-romsem.unibas.ch>

audiolese di Massagno, la scatola didattica «Tutto orecchi» è ora a disposizione anche nelle nostre scuole grazie all'Ufficio prevenzione dei rumori che ha provveduto a fornirne due esemplari. Dopo un primo anno in cui animatori appositamente formati porteranno a conoscenza di docenti, responsabili di gruppi giovanili, gruppi di genitori ecc. il contenuto della scatola, il materiale sarà messo definitivamente a disposizione degli insegnanti attraverso il Centro didattico cantonale.

Obiiettivo della campagna è quello di rendere attenti i giovani sull'importanza dell'udito nella comunicazione e più in generale nella qualità della vita e aiutarli a prevenire possibili lesioni all'apparato uditivo. È fondamentale che i giovani conoscano i fattori di stress per l'udito, le loro ripercussioni sulla salute e che imparino a proteggersene. «Tutto orecchi» si indirizza ai ragazzi fra gli 8 e i 18 anni, una fascia di età considerata particolarmente a rischio: da alcuni studi condotti dall'UFSP e dalla SUVA è emerso infatti che in Svizzera il 30% dei giovani ha subito danni all'udito. Sotto accusa è soprattutto l'abitudine di ascoltare musica a volume troppo alto in cuffia, durante i concerti, in discoteca o in serate techno. Si è constatato inoltre che i ragazzi sono male informati sulle le-

sioni che i rumori possono provocare all'udito.

La situazione in Ticino

Anche i giovani ticinesi tendono spesso a sottovalutare i pericoli legati a uno stress sonoro. È quanto dimostra un'indagine promossa dall'Atidu sulle abitudini dei giovani nell'ascolto della musica nel tempo libero. I dati di questa ricerca sono stati consegnati due anni fa all'Ufficio prevenzione dei rumori per organizzare una campagna di sensibilizzazione da attuare insieme con l'applicazione dell'ordinanza federale sugli stimoli sonori e i raggi laser. Entrata in vigore il primo aprile del 1996, tale ordinanza in Ticino non è però purtroppo ancora stata applicata.

Le caratteristiche della scatola didattica «Tutto Orecchi»

Il materiale della scatola didattica è stato realizzato a Lucerna da Okomobil, un'associazione senza scopo di lucro attiva nel campo della consulenza ambientale. La scatola «Tutto orecchi» riunisce materiale didattico già suddiviso per i diversi livelli scolastici e si presta a un insegnamento interattivo e ludico, toccando soprattutto temi legati alla salute. Gli insegnanti possono facilmente prendere dimestichezza con argomenti quali il rumore, l'udito e la comunicazione. Libri di testo e immagini, cartoni animati, video, CD, giochi, test dell'udito e altro ancora invitano i ragazzi alla riflessione. Un fonometro digitale dà per esempio la possibilità agli allievi di testare direttamente la qualità dei suoni circostanti. Dei caschi auditivi e dei tamponi auricolari mostrano come è possibile proteggersi in caso di rumori assordanti. Un raccoglitore riunisce le idee, le proposte e i consigli per organizzare i corsi, le giornate di sensibilizzazione o le settimane dedicate a un progetto d'ascolto. La scatola didattica contiene inoltre gli indirizzi delle organizzazioni e dei servizi che operano in Svizzera nell'ambito dell'udito e della sordità.

La scatola didattica si indirizza agli insegnanti di tutti i cicli di studio.

Informazioni presso:

- Atidu, Associazione ticinese debole d'udito, in Busciurina 17c, 6528 Camorino, tel. 091/857.52.55;
- Centro per persone audiolese, via dei Sindacatori 1, 6900 Massagno, tel. 091/966.34.15.

PISA – una nuova indagine internazionale sulle competenze degli allievi

(Continuazione da pag. 2)

to, partecipando attivamente non solo alla raccolta e all'analisi dei dati, bensì anche alla concezione e allo sviluppo degli strumenti di indagine. Infatti, gli esperti internazionali che hanno elaborato i test e i questionari hanno collaborato in stretto contatto con i paesi partecipanti, per fare in modo che i materiali utilizzati per la valutazione siano il più adeguati possibile alle diverse realtà culturali e sociali. Questa è una condizione indispensabile affinché le politiche educative dei differenti paesi possano beneficiare appieno degli indicatori forniti da questa indagine.

Per ulteriori informazioni:

- sito web svizzero: www.pisa.admin.ch
- sito web dell'OCSE: www.pisa.oecd.org
- ufficio studi e ricerche del DIC, Tel 091/814.34.91; e-mail dic_usr@ti.ch.

**Francesca Pedrazzini-Pesce
Luana Tozzini**

Nota:

* Ci riferiamo ad esempio alle indagini IEA e IAEP sulle competenze in lettura, matematica e scienze naturali dei 13enni, TIMSS sulla matematica e sulle scienze naturali (14enni e giovani al termine delle scuole del settore secondario II), l'indagine IALS volta a valutare le competenze alfabetiche della popolazione d'età compresa fra i 16 e i 65 anni.

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Salvioni arti grafiche
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:

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

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