

SCUOLA 132 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XV (serie III)

Settembre 1986

SOMMARIO

Strutture e mobilità professionali - «Come ha detto... pedagogia?»/«Si pedagogia» - Introduzione dei nuovi programmi di scuola elementare - Storiografia e televisione - La scuola e lo sport di competizione - Il mondo in cui viviamo - L'esposizione «Fossili del Ticino» al Museo cantonale di storia naturale - Comunicati, informazioni e cronaca.

Strutture e mobilità professionali

L'Associazione svizzera per l'orientamento scolastico e professionale (ASOSP) ha pubblicato recentemente in due volumi¹ uno studio sulla mobilità professionale basato sui dati desunti dal censimento federale della popolazione del 1980. Tra le varie informazioni raccolte nel corso di questo decennale rilevamento, vi sono infatti quelle relative alla professione imparata e a quella esercitata al momento dell'indagine.

Considerato come l'attuale sia un'epoca dai ritmi di evoluzione rapidissimi, che comportano un continuo progresso tecnologico e fluttuazioni congiunturali talvolta repentine e imprevedibili, l'esame di questi dati statistici ha permesso di confermare la tesi che indica come oggi sia più che mai richiesta all'individuo una grande flessibilità e mobilità che lo obbligano ad adattarsi con mezzi nuovi alle situazioni professionali che gli si presentano. Lo studio affidato dall'ASOSP a Hansjörg Leibundgut di Berna, nel quadro del suo lavoro di dottorato sul «processo globale di compensazione nella mobilità professionale», processo di capitale importanza per il mercato del lavoro, dimostra infatti come il grado di mobilità professionale sia molto significativo nelle persone che esercitano un'attività lavorativa.



Illustrazione popolare francese

Formazione professionale: un processo dinamico

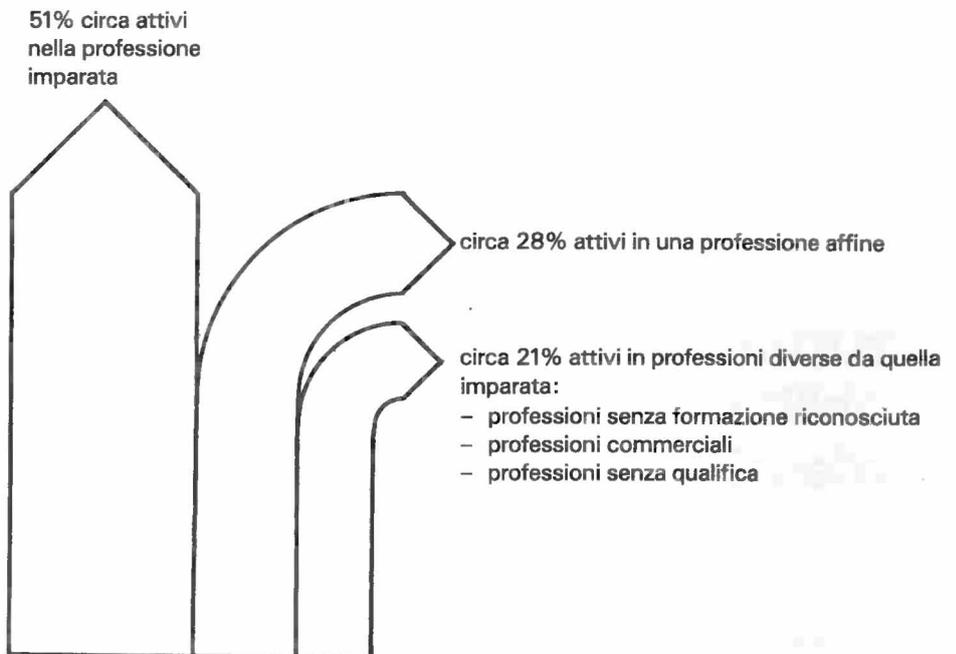
La formazione professionale non è ormai più concepita come un momento determinato nel tempo, con una durata prestabilita, che conduce al conseguimento di conoscenze fondamentali per l'esercizio di un'attività lavorativa e che rimane bagaglio inalienabile per la vita, non è più quindi l'obiettivo da realizzare dopo un determinato numero di anni, il traguardo che si raggiunge per esempio con l'ottenimento dell'attestato di capacità professionale, del diploma o della laurea, ma un processo, una sequenza di tappe che accompagnano l'individuo dalla fine dell'obbligo scolastico fino al momento in cui esce dal mondo del lavoro. Comporta pertanto, oltre alla formazione di base, un costante, continuo aggiornamento e adattamento alle nuove situazioni professionali che l'evoluzione del mondo del lavoro determina, oppure, addirittura, il netto e marcato mutamento d'indirizzo verso una professione o un settore completamente diversi da quelli imparati all'inizio, al momento del proscioglimento dall'obbligo scolastico.

Una persona su due cambia professione

La metà circa (51%) delle persone attive che ha terminato una formazione lavora nella professione imparata, il 30% circa ha invece modificato professione pur restando in un settore di attività affine (mobilità intraprofessionale), mentre il rimanente 20% esercita una professione completamente diversa da quella appresa originariamente (mobilità interprofessionale). In quest'ultimo caso il tipo di attività maggiormente scelto riguarda professioni senza una formazione specifica di base (come ad esempio le professioni dell'informatica oppure quelle legate a parecchie delle nostre aziende statali e parastatali), professioni commerciali (ufficio e vendita), altre professioni del settore dei servizi, nonché quelle senza qualifica (funzioni ausiliarie).

Queste, in sintesi, tra le altre, le informazioni che si rilevano dall'analisi del primo volume che riguarda principalmente la fedeltà professionale e il cambiamento, a partire da 106 formazioni di base. Vengono forniti dati sul numero di persone che hanno terminato una data formazione, indicando quali sono le professioni esercitate dalle stesse. Inoltre, dalle tabelle, è possibile rilevare la suddivisione per sesso, il numero di persone in corso di formazione, le classi di età, lo statuto professionale (indipendenti,

quadri, altri impiegati ed operai) e le possibilità di perfezionamento (formazioni secondarie scelte più frequentemente dalle persone che posseggono una determinata formazione di base). Quest'ultimi dati sono importanti soprattutto nell'ambito dell'orientamento relativo alla carriera dove è importante considerare la dispersione delle possibilità offerte dalla professione di base, vale a dire i mestieri affini e non affini, come pure i tipi di perfezionamento scelti a partire dalla formazione di base.



Il secondo volume fornisce ugualmente indicazioni strutturali che concernono però la professione esercitata. Al centro dell'analisi si trovano le differenti formazioni di base attraverso le quali le persone sono giunte alla professione esercitata. Oltre ad indicazioni relative alle classi di età, al grado di occupazione, alla ripartizione delle professioni considerate secondo i rami economici, vengono fornite indicazioni riguardanti la domanda in una data professione. È pertanto possibile valutare le prospettive occupazionali, tenendo presente che:

- l'effettivo delle persone attive in una professione determinata nel 1980 fornisce, comparandola con l'analoga situazione di dieci anni prima e con la situazione nelle altre professioni, delle informazioni sullo sviluppo e l'importanza quantitativa della professione considerata;
- l'analisi delle classi di età permette di valutare le partenze (pensionamenti) dei prossimi anni, offrendo la possibilità di formulare delle ipotesi sul probabile bisogno sostitutivo;

- grazie alla classificazione secondo il tipo di formazione, è possibile determinare per ciascuna formazione le possibilità occupazionali nell'attività considerata;
- le informazioni relative alla partecipazione femminile, a quella degli stranieri e al grado di occupazione forniscono altri dati strutturali utili nel campo dell'informazione e orientamento professionali;
- la ripartizione del mestiere considerato secondo i rami economici indica il

grado di concentrazione e di conseguenza la sua dipendenza dall'evoluzione economica di uno specifico settore.

Solo 3 persone su 5 hanno terminato una formazione

Tra i dati interessanti che si possono rilevare vi sono pure quelli inerenti alle qualificazioni (cioè al grado di formazione) acquisite dalle persone attive. La media relativa alle 158 professioni analizzate mostra come il 58% delle persone attive ha ottenuto un titolo professionale, il 36% non dispone di una formazione o ha appreso la professione in modo empirico, mentre il 6% si trovava, al momento del rilevamento, in formazione.

È comunque interessante notare la grande differenza del grado di qualificazione esistente tra professione e professione. In taluni casi (ad esempio nei tipografi compositori), la percentuale delle persone che esercitano senza disporre della relativa qualifica è irrilevante, in altri casi, invece, il fenomeno è diame-

(Continua in ultima pagina)

«Come ha detto ... pedagogia?» «Sì: pedagogia»

Fondamento biologico e filosofico

La pedagogia ha un fondamento biologico che induce, in maniera concomitante e permanente, a una riflessione filosofica vertente sulla natura dell'uomo e sul suo destino. Il fondamento biologico: *l'uomo nasce incompleto*.

La natura ha «programmato» geneticamente le altre specie animali. Quanto all'uomo, esso è, alla nascita, poco programmato.

Egli dovrà *essere* programmato e programarsi.

L'uomo alla nascita è dotato di poteri. Esso è una somma di potenzialità. Queste si attualizzano col favore di un ambiente condizionante e attraverso il gioco di una libertà. Perché, se l'uomo nasce non condizionato, ciò è dovuto al fatto che è *chiamato alla libertà*. Quella di farsi da se stesso.

La costruzione dell'uomo, la sua maturazione, richiedono un tempo lungo, *una durata*. Ed è per questo che l'uomo ha un'infanzia/giovinezza particolarmente lunga.

Educazione permanente

Questa costruzione, rapida all'inizio dell'esistenza, progressivamente si rallenta. Ciononostante essa non si interrompe mai. Ieri, l'abitudine (quella dei comportamenti sociali e professionali) determinava, in una certa misura, la fine della crescita. Quando l'individuo era in grado di procreare, lo si considerava come adulto: un uomo fatto. Oggi, a causa dell'accelerazione del cambiamento, l'uomo è nell'obbligo di riadattarsi continuamente, di non cessare mai di realizzarsi: *educazione permanente* obbligatoria.

Apprendimento

L'ape, programmata dai suoi geni, non ha praticamente nulla da imparare. Essa sa tutto, fin dalla nascita. E da millenni, non avendo potuto liberarsi dal suo codice genetico, nessuna ape non ha potuto inventare alcunché.

L'uomo, per contro, non sapendo nulla alla partenza, ha tutto da imparare. Egli è dotato di una *capacità di apprendere* che lo fa vivere e lo rende atto a creare del nuovo.

Matrice sociale

Nascendo immaturo, l'uomo-fanciullo ha bisogno di un aiuto. Emerso dalla matrice materna, egli è preso in carico dalla *matrice sociale*.

La società provvede – deve provvedere – alla sua crescita.

Dapprima è ai genitori che è affidata la cura di accompagnare il bambino durante la crescita. In un secondo momento, coll'andare

dei secoli, questo compito è toccato ai maestri dei vari mestieri i quali, sostituendo la famiglia, hanno provveduto a introdurre i giovani alla vita e avviarli alle professioni.

Il pedagogo

Venne il giorno, tuttavia, in cui, in rapporto alla complessificazione della vita umana, la guida efficace degli apprendimenti richiesti a un piccolo d'uomo ha dovuto essere affidata a degli specialisti: educatori/istitutori/maestri: *i pedagoghi*. Il pedagogo è voluto dalla natura dell'uomo. Lo è oggi più che ieri e meno di domani.

Formazione e in-formazione

L'azione esercitata dal pedagogo sull'essere in crescita è duplice: una formazione e una in-formazione.

La *formazione* consiste in una specie di addestramento.

L'individuo *deve* acquisire dei comportamenti accordati alle esigenze dell'ambiente biologico-sociale nel cui ambito deve adattarsi. La costrizione, qui, è di rigore.

L'individuo, d'altronde, la richiede lui stesso. Essa gli è di aiuto specifico. *L'in-formazione* è non costrizione.

Essa ha per scopo di aiutare l'individuo a farsi da se stesso a partire da ciò che gli è proprio e che domanda di manifestarsi, di tradursi in condotte originali.

Il soggetto che si fa testimonia una libertà. Il pedagogo non può che *prestare assistenza* all'avvento di questa libertà che coincide con una singolarità; poiché tutti gli esseri sono propriamente originali e devono rimanerli.

Il pedagogo, assistendo colui che cresce, gestisce e soppesa per lui, con lui, l'influsso dei determinismi e delle libertà insorgenti.

La persona

Questa gerenza-accompagnamento tuttavia non potrebbe essere che la regolazione, quasi cibernetica, di due forze complementari. Essa suppone, oltretutto, che il pedagogo abbia, trascendendo se stesso, una visione prospettica dell'uomo da formare/in-formare.

La sua azione non può essere, da quel momento, che *finalizzata*.

Ma lo scopo da raggiungere non è, qui, un bersaglio immobile e immutato. Esso è più aspirazione a una compiutezza che volontà esasperata di pervenire a un vertice prefissato. Esso è fonte, generatrice di uno slancio; è speranza di più e di meglio.

Quale potrebbe essere il ritratto di quest'uomo? *La persona*; un essere, unico, dotato di libertà, chiamato per vocazione, ad attualizzare le sue virtualità e, in seguito, a metterle al servizio della comunità che lo

avrà aiutato a diventare colui che è. Questa persona è, così, *il referente* al quale rapportare sia gli atti del pedagogo sia gli atti di colui stesso cui egli presta assistenza.

Qual è il segno che permette di riconoscere che questa conquista avviene in modo adeguato? *La gioia*. Perché la gioia testimonia, ogni volta che essa scaturisce dal profondo dell'essere, che la vita è riuscita. La gioia dell'essere in crescita, che accompagna le sue conquiste, stabilisce così il successo dell'opera del pedagogo. Essa è *il criterio* ultimo della sua azione.

Determinismi e libertà

La persona è un *tutto*: corpo, sensibilità, mente e ... anima.

Ciascuna di queste componenti è in *interazione* con le altre.

D'altraparte, la persona è gravata da *determinismi*: eredità, fattori sociali, e, simultaneamente, essa è chiamata a manifestare, a forza di *atti di libertà*, la sua propria originalità. Determinismi e libertà sono, anch'essi, in interconnessione. Di conseguenza il pedagogo può e deve tener conto di tutte queste interconnessioni.

Ignorarle lo condannerebbe all'inefficacia.

L'atto pedagogico

L'opera del pedagogo che viene in aiuto a un essere perché sia formato e perché si formi consiste sempre in una relazione che va da un adulto verso un fanciullo/adolescente e, reciprocamente, da questi a quello.

Il giovane, se è ben aiutato, non può che aiutare il suo maestro ad aiutarlo.

L'aiuto accordato costituisce *l'atto pedagogico*.

Compiuto *hic et nunc*, esso è, nel suo dispiegarsi, semplice.

Soltanto l'analisi *a posteriori*, lo riscopre complesso.

E lo è di fatto. Perché, segnatamente, la vita degli uomini è cresciuta in complessità: sviluppo della scienza e della tecnica. L'atto pedagogico si è così dilatato fino a diventare un *sistema* – la Scuola – che si è istituita, nazionalizzata e laicizzata. E ciò nello stesso tempo in cui si instaurava la democrazia e si imponeva lo Stato-nazione. Simultaneamente una disciplina ha preso corpo: *la pedagogia*.

Cos'è questa pedagogia?

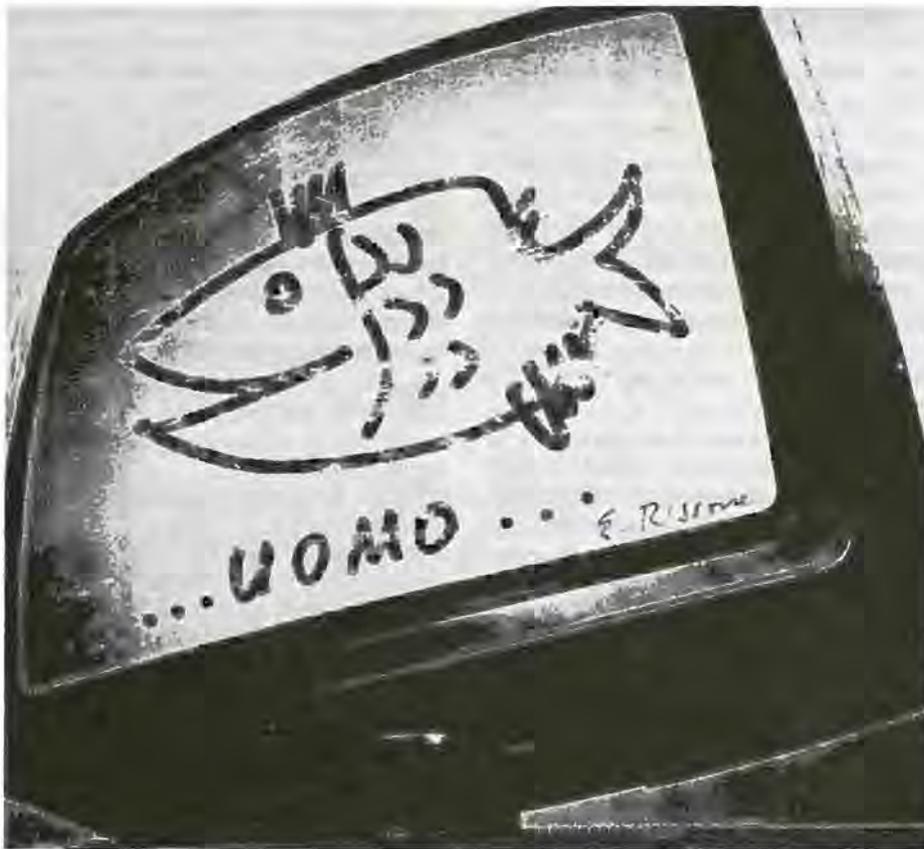
La pedagogia

La pedagogia-filosofia, arte, scienza e tecnologia, non è altro che l'insieme dei dispositivi di ogni ordine che, messi in convergenza, devono assicurare, ad ognuno, la riuscita degli apprendimenti che esige la conquista della sua umanità.

La pedagogia è sorta contemporaneamente al sorgere dell'*homo sapiens*. Essa concorre all'ontogenesi come alla filogenesi dell'uomo. Essa contribuisce alla realizzazione dell'uomo.

Essa è *umanesimo*.

In *ultima analisi*, la pedagogia considera l'uomo da formare: questione filosofica. In



via immediata, essa trova la sua ragione di essere nel compimento dell'atto pedagogico: questione pratica. Tra questi due poli, il sistema educativo.

Il sistema educativo

Nell'ambito di questo sistema, si possono distinguere:

- un apparato legale,
- delle strutture
- dei programmi,
- dei metodi,
- degli strumenti,
- una comunità di «partners»,
- delle regolazioni.

L'apparato legale

Innanzitutto dei *testi*. Articoli costituzionali relativi all'educazione.

Articoli essi stessi in accordo con la «Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo; o con ogni altra «dichiarazione». Legge sull'Istruzione pubblica. Regolamenti. Istruzioni amministrative.

Degli *organi politici*. Parlamento. Potere esecutivo. Dipartimento dell'Istruzione pubblica. Magistrato responsabile di questo Dipartimento. Degli organi di *direzione e d'amministrazione*. Capi servizio, direttori, ispettori, uffici. Tutto questo apparato è incaricato dell'organizzazione del sistema, del suo funzionamento, del suo controllo.

Le strutture

Sono le diverse «scuole». Esse si costituiscono in un insieme flessibile, elastico, «a geometria variabile» affinché l'allievo possa trovarvi la «nicchia» ecologico-educativa più propizia al suo sviluppo del momento.

L'organizzazione strutturale in «anni scolastici» trova qui la sua *condanna*.

L'evoluzione dei giovani non deve essere limitata in modo costrittivo da dispositivi che, essendo a essa incompatibili, la frenano o la distorcono.

Tutto, al contrario, deve essere così ben disposto che l'allievo, in ogni istante, trovi le condizioni più favorevoli alla sua crescita.

I programmi

Come le strutture, i programmi debbono essere elastici e sensibili ai cambiamenti di un mondo in movimento. Vi si distinguono dunque, due parti, una *obbligatoria* e una *opzionale*.

La parte obbligatoria concerne le *discipline di base* - segnatamente la lingua e la matematica - la cui padronanza è indispensabile alla conquista di tutte le conoscenze o abilità.

La parte opzionale è costituita da un insieme, ricco, di conoscenze e abilità di ordine *culturale e pratico* che, offerte all'allievo, vengono scelte da lui stesso in base alla sua crescita e alla progressiva scoperta che egli fa dei suoi bisogni, delle sue aspirazioni e dei suoi voleri.

La padronanza delle opzioni scandisce, tra l'altro, il cammino dell'*orientamento* progressivo verso un mestiere (qualunque esso sia).

I programmi devono inoltre e obbligatoriamente comportare, in modo soggiacente, l'esercizio permanente dell'*invenzione*, della *creazione*. Poiché oggi più che ieri, il bagaglio culturale dell'individuo non è mai troppo. Il bagaglio di cui viene dotato l'individuo potrebbe addirittura risultare ingom-

brante di fronte a situazioni del tutto nuove. Da qui la necessità, vitale, di lasciare un ampio spazio all'invenzione, all'iniziativa. Ciò richiede il rispetto delle singolarità e la tolleranza della marginalità (osare sfuggire alle norme, infrangere le regole).

I metodi

Essi vertono, essenzialmente, sull'*apprendimento*.

Poiché l'essere umano, dovendo imparare per realizzarsi e perfezionarsi, è dotato del potere, che in lui è grande, d'imparare. Processo «naturale» ma che l'artificio può rafforzare. Da qui l'elaborazione di «*metodi di apprendimento*» dove si distinguono motivazione, mobilitazione delle energie, volontà; invenzione di modelli, assimilazione e accomodamento; valutazione formativa; riuscita.

Ogni «metodo d'insegnamento» (didattica) non si giustifica dunque che relativamente a questo apprendimento: in che misura tale insegnamento lo favorisce?

Sarebbe errato ciononostante credere che mettendo l'accento sull'apprendimento si trascura l'insegnamento. Insegnare (docere) è, in sé, un valore culturale. Da sempre degli esseri umani hanno insegnato, trasmettendo conoscenze, iniziando; comunicando. Ma dando alla loro comunicazione un carattere specifico.

Ciò vuol dire che la cosa comunicata è fornita, da chi comunica (dall'insegnante), di un potere vibratorio *sui generis* che la costituisce in quanto *valore*.

Il maestro che trasmette un sapere attesta che questo è, per lui, valore (forza vitalizzante). Questo valore lo muove e, dopo che egli l'ha generato, conferma la sua vocazione di «docente».

Ma se molto si esige dal maestro, più ancora gli si domanda. Avendo comunicato delle conoscenze, avendo perciò messo il discente in contatto col sapere, egli ha ormai adempiuto, realizzato la sua missione. Perché questa, in definitiva, è di natura catalizzatrice.

Il maestro, corpo catalizzatore, neutro in una certa misura, deve, quando il metabolismo (assimilazione del sapere) è avviato, ritirarsi, lasciando il campo libero al discente. La scienza trasmessa è, nella maggior parte dei casi, una scienza bell'e fatta; anteriormente elaborata, fissata. Essa è di ieri.

L'insegnante ha per compito di ri-attualizzarla.

Egli lo fa ricollocandosi nella scienza allo «stato nascente». Nel comunicare la scienza la ricrea.

In questo modo l'apprendimento consiste in una ricostruzione, da parte di ogni individuo, di un corpo di conoscenze, di una cultura.

Rinascita continua in lui come in tutti della scienza.

Gli strumenti

L'amministrazione. Immobili e mobili. Luoghi equipaggiati affinché gli scolari vi siano accolti e vi trovino le condizioni d'attività

che favoriscono la conquista della padronanza, come pure la scoperta progressiva del loro essere profondo.

Biblioteche, sale di lavoro o di lettura, laboratori, ateliers (d'artigianato, d'arte), installazioni sportive. Tutti luoghi di lavoro e di gioco; di attività e di riposo; di lotta e di pace; di solitudine e di vita comunitaria.

Luoghi aperti. Agli scolari ben inteso; ma perché non anche a quelli che non lo sono più e che ritornerebbero «a scuola» come si ama ritornare a casa propria?

E aperti sull'arco di giorni e di anni. Nessuna vacanza per questi luoghi. Offerti in tutte le stagioni, in tutte le ore.

Per realizzare delle opere. Per creare.

La comunità dei «partners»

L'atto pedagogico mira a colui che si educa. Ma questi non può realizzarsi, all'inizio almeno, che con l'aiuto d'un adulto, che educa: pedagogo (colui che accompagna), educatore (colui che conduce) istitutore (colui che costituisce), maestro (colui che detiene la saggezza).

Il luogo educativo è abitato. Dagli allievi, dai maestri che vivono una vita comunitaria. Comunità dei maestri: «tutte le società pedagogiche», ... Comunità degli allievi: tutti i gruppi, équipes, comitati ...

Comunità di maestri e d'allievi riuniti. Tutti «insiemi» in cui si impara: la vita sociale, morale, civica.

Dove si vive l'interazione fertilizzante tra il gruppo che protegge e risveglia delle persone, da una parte, e, dall'altra, persone chiamate a sua volta a far vivere la comunità.

Si vive anche, nella pratica della vita comunitaria, la relazione della libertà e dell'autorità. Le due sono necessarie. L'autorità costringe. Deve farlo ogni qual volta che le forze dell'individuo, o di un gruppo, non sono ancora o più sufficienti a garantire l'integrità di questo individuo o di questo gruppo.

L'autorità «tiene» l'individuo; essa lo protegge; lo rassicura. Ma un'autorità che durasse troppo a lungo e che si appesantisse sarebbe, per l'individuo, anemizzante; egli viene mosso. Ora, egli deve muoversi.

È per questo che l'autorità deve allentarsi quando le forze interne sono diventate abbastanza grandi per sostituire le forze esterne (quelle impiegate dal detentore dell'autorità). L'individuo, per irrobustirsi, ha bisogno di una zona di autonomia. Troppo stretta, questa zona soffoca. Troppo larga, essa angoscia. Il compito del maestro consiste nel regolare l'estensione di questa zona a seconda delle forze dei suoi allievi. Ciò richiede sensibilità, fermezza e fiducia. Fiducia del maestro in se stesso quando dà fiducia al fanciullo. Poi fiducia dell'allievo in se stesso quando la sua propria libertà cresce e si afferma.

La comunità educativa non è fatta soltanto da coloro che sono nella scuola. Attorno a quest'ultima c'è la comunità dei genitori e quella, ancora vicina, del quartiere o del villaggio.

Tutte comunità che possono aiutare la scuola, come questa a sua volta può aiutarle. Scuole aperte in cui entrano genitori e altri «abitanti» per vedere, per intrattenervisi, per dare, qua e là, una mano di aiuto ... I legami comunitari, fatti di reciproca stima, che uniscono la società alla scuola, per quest'ultima sono valorizzanti.

La scuola non può compiere la sua opera in maniera efficace senza essere sostenuta, in tutto ciò che fa, dall'approvazione dell'ambiente sociale.

Il problema della motivazione è in parte risolto quando i fanciulli, il cui bisogno più urgente è di diventare adulti, percepiscono che ciò che la scuola insegna loro è ritenuto dai loro genitori, dal loro ambiente sociale, come valido, come effettivamente utile.

Le regolazioni

Le diverse componenti del sistema educativo esercitano delle funzioni che si tratta di valutare e di rendere, attraverso delle correzioni successive, ottimali.

È per questo che debbono essere precisati, dovunque, degli obiettivi ai quali riferire quanto è stato intrapreso: in modo che, su ogni scarto tra quanto si ottiene e quanto si attende, si possa operare una correzione.

Questa vertè tanto sui mezzi messi in opera quanto sugli stessi referenti. Tali regolazioni hanno un carattere cibernetico. Esse sono endogene. Esse non bastano tuttavia perché il sistema educativo ha un fine exogeno che lo trascende: l'uomo che ci si propone di realizzare.

Occorre perciò inventare una valutazione che tenga conto di quest'obiettivo ultimo. Valutazione qualitativa il più possibile, perché il segno della riuscita in ultima analisi è la gioia. Segno che un uomo si forma secondo la legge della sua propria vita.

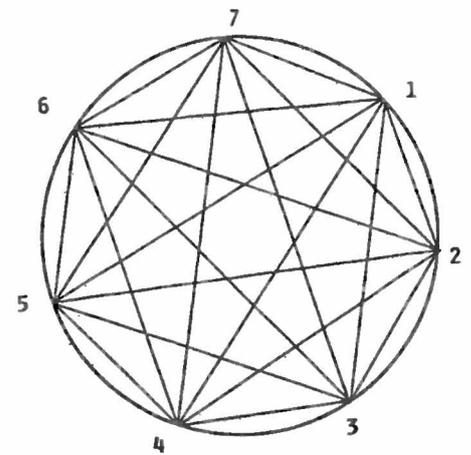
Ogni valutazione suppone, lo si è visto, delle correzioni e degli emendamenti. Questi ultimi, tuttavia, a causa della complessità crescente del sistema educativo, richiedono oggi il concorso di «scienze annesse»: biologia, psicologia, sociologia, antropologia, statistica, ... Ma l'aiuto apportato da queste discipline alla pedagogia non consisterà mai - è impossibile - nella loro «applicazione» brutale sul pedagogico. Ma potranno consentire, più che altro, una «lettura» rinnovata dei problemi pedagogici alla luce di ciò che esse sono, sul momento, in grado di spiegare.

D'altronde è nella misura in cui queste scienze concorrono realmente al buon funzionamento del sistema educativo che esse possono dirsi «scienze dell'educazione». La missione delle «Facoltà di scienze dell'educazione» e dei «Centri di ricerca pedagogica» è ormai chiara: provvedere al progresso di queste scienze e garantire l'identità del loro uso.

Disciplina della totalità

La pedagogia istituisce il sistema educativo; essa viene a sua volta istituita da quest'ultimo.

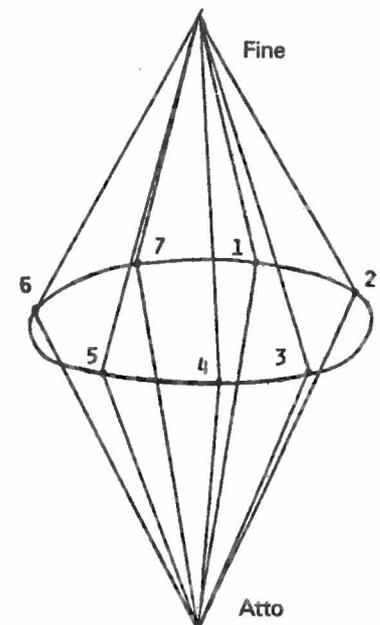
Le diverse parti del sistema sono interconnesse.



Nulla accade in una delle sue parti che non abbia conseguenze nel gioco delle altre. Ma queste diverse parti devono a loro volta essere collegate al fine ultimo, l'uomo che si vuole formare.

Infine il tutto sfocia, sempre, nell'atto pedagogico.

Questo si compie *hic et nunc* nel momento in cui il maestro si avvicina a un allievo e gli fornisce, nell'istante, tutto l'aiuto di cui questi ha esattamente bisogno.



La pedagogia considera la totalità del dispositivo.

Servizio

La pedagogia, per quanto ampia essa sia, non trova la propria ragion d'essere che nell'atto educativo.

La sua natura, di questo fatto, è quella stessa dell'educatore. È il servizio.

La pedagogia si propone, sempre; essa non si impone, mai. In relazione al suo scopo, essa si vieta di diventare una «cosa in sé» proteggendosi così da ogni ingombro come da ogni proliferazione cancerosa. Essa rifiuta il prestigio; ma essa consegue il rispetto. Quel rispetto che soltanto mediante un «lavoro coraggioso munito di umile costanza» potrà farle ottenere.

Samuel Roller

Introduzione dei nuovi programmi di scuola elementare

Riflessioni al termine dei primi cinque anni di applicazione

Al termine dell'anno scolastico 1985-1986 si è conclusa l'applicazione di punta dei nuovi programmi della scuola elementare. Dieci classi, le cosiddette classi pilota, hanno svolto per cinque anni un'importante funzione pionieristica, permettendo «in itinere» un orientamento sempre più preciso della riforma mediante un collegiale lavoro di riflessione e di puntualizzazione svolto con lo speciale Gruppo di assistenza designato dal Consiglio di Stato.

In questo articolo cercheremo di individuare alcune conclusioni di questa prima fase dell'innovazione e di delineare le prospettive per il futuro, interrogandoci in particolare sui cambiamenti intervenuti nel modo di far scuola, sull'evoluzione nell'azione educativa, sulla formazione degli insegnanti, sui risultati dell'apprendimento e sull'organizzazione del lavoro scolastico.

1. I cambiamenti prodotti nel modo di far scuola

I nuovi programmi della scuola elementare, benché recentissimi nella loro ufficialità (1984), affondano le loro radici nei primi anni del Settanta, allorché le trasformazioni sociali coinvolsero la scuola in un ripensamento generale e la spinsero alla ricerca di una nuova identità.

Furono gli anni più difficili, nei quali le diverse tesi sulle concezioni educative si scontrarono senza risparmio di colpi: innovazionisti ad oltranza, tradizionalisti irrigiditi su posizioni arcaiche, sostenitori accaniti di metodi e contenuti spesso nati in ambienti

culturali profondamente diversi, teorici e pragmatisti, tutti ebbero modo di pronunciarsi attorno ai più svariati argomenti e di misurarsi negli antagonismi pedagogici del momento.

Furono anni di grande disorientamento, ma anche di fecondo dibattito. I contenuti scolastici «moderni» impostisi in quel periodo per una sorta di espansione a macchia d'olio (matematica moderna, seconda lingua, educazione sessuale, ecc.) non avevano risparmiato la nostra scuola e si erano innestati sui più eterogenei tessuti pedagogici, evidenziando ancora maggiormente la fragilità di un'impalcatura già instabile a causa delle tensioni sociali.

Non staremo a tracciare la cronistoria di lavori che hanno condotto alla stesura dei nuovi programmi, né a rievocare gli errori commessi o i successi avuti. Ma è utile, presentandosi la possibilità di una riflessione a distanza, cercare di individuare i tratti più significativi del percorso seguito, non fosse altro che per documentazione futura.

Una prima indiscutibile conquista fu la presa di coscienza di una scollatura tra la scuola e il mondo circostante.

Da tempo i contenuti dell'insegnamento, i metodi e gli atteggiamenti educativi¹⁾, concepiti in epoche di scarsa interazione sociale, resistevano alle trasformazioni intervenute e in via di attuazione, evidenziando le contraddizioni di una istituzione sfasata rispetto alla realtà.

Fu perciò necessario ritrovare nell'ambiente il criterio di organizzazione di ogni attività scolastica affermandone la centralità quale «termine di riferimento sia per la scelta degli argomenti sia per la costruzione dei sussidi didattici»²⁾.

Questo fondamentale assunto costrinse da un lato a individuare le caratteristiche della realtà attuale e dall'altro a concepire l'attività didattica in modo che consentisse all'allievo «una comprensione via via più chiara e sistematica della complessità ambientale»³⁾ e un rapporto con essa fondato su criteri di concretezza e di utilità.

Le conseguenze sul piano pedagogico non furono di poco conto.

Si impose, quale naturale seguito, un modo diverso di intendere le discipline scolastiche: da «oggetti culturali», di per sé degni di studio, a strumenti necessari per conoscere noi stessi e il mondo che ci attornia. Non più l'ambiente come pretesto per fare ad esempio matematica o lingua, ma matematica e lingua per interpretare l'ambiente da differenti punti di vista.

Alla logica delle discipline si sostituì la funzionalità pedagogica. Si abbandonarono contenuti superflui o comunque non finalizzati ad alcuna conoscenza dell'ambiente (ad

esempio le raffinate classificazioni dell'analisi categoriale, il calcolo in basi non decimali, ecc.), oppure non commisurati alle capacità degli allievi.

Si valorizzarono negli allievi le differenze di esperienza, di conoscenza e di modi di vita, quali espressioni della varietà dell'ambiente, ciò che portò a riaffermare l'importanza dell'individualizzazione nell'insegnamento in luogo della massificazione, di cui la gran quantità di ciclostilati era l'espressione più tangibile.

Ma l'accento posto sull'ambiente non ha avuto ripercussioni soltanto sui contenuti. Valori, norme di vita comunitaria, relazioni affettive sono parte integrante del tessuto sociale. Una scuola che pretendesse di interagire realmente con l'ambiente non poteva esimersi dal riaffermare i suoi compiti educativi.

Al docente è stato chiesto di continuamente valutare la coerenza dei propri atteggiamenti con gli obiettivi educativi auspicati, di prendere coscienza dell'enorme influenza del proprio esempio, di praticare quotidianamente la formazione morale, in luogo di tenere vuoti discorsi.

E in ciò la scuola ha stabilito rapporti più chiari ed equilibrati con la famiglia, condividendone il ruolo educativo e affiancandosi ad essa nel difficile compito di avviare il bambino a «stabilire relazioni sociali positive»⁴⁾.

Gli insegnanti stanno prendendo coscienza che l'epoca dei tecnicismi è tramontata, così come sono stati ridimensionati i miti pedagogici dello spontaneismo e della «creatività ad ogni costo».

La scuola doveva riacquistare quella funzione educativa che aveva svolto fino all'ondata confusa di idee degli anni settanta. Ma gli stessi parametri non potevano essere semplicemente trasferiti, a distanza di dieci anni; occorreva «riscoprire» i principi base dell'educazione e tradurli non mediante un nostalgico «revival» di comportamenti, ma attraverso una riflessione sul significato moderno di appartenenza a una collettività e di accettazione critica delle rispettive regole di funzionamento.

Si sentiva il bisogno di ritrovare questa dimensione. Per diversi operatori scolastici è stato un po' come guardarsi allo specchio. Analizzando il proprio atteggiamento educativo emersero le incoerenze nelle quali quotidianamente si incorre, consapevolmente o inconsciamente, i comportamenti pedagogici sbagliati, le contraddizioni, gli alibi.

Si spensero anche le sterili quanto inutili controversie sui metodi (ad esempio, nella lingua, il globale, il sillabico, l'analitico, il sintetico, il metodo misto, ecc.) spesso utilizzati quali bandiere per indicare il proprio «modernismo». All'enfasi del metodo, nella maggior parte dei casi applicato senza differenziazione alcuna fra gli utenti, si è sostituita la coscienza del bisogno individuale dell'allievo e della funzionalità dell'intervento. Il maestro sta riprendendo fiducia nelle sue capacità pedagogiche e didattiche, frutto più dell'esperienza, dell'entusiasmo e





dello scambio di idee, che di teorie spesso non verificate.

Se è vero che l'insegnante di scuola elementare sta rivalutando la propria immagine professionale, ciò è dovuto anche al fatto che egli ha saputo riassumere in modo esplicito il suo compito educativo.

I nuovi programmi comportano la ricerca di modalità adeguate di programmazione del lavoro e accentuano l'importanza di una preventiva preparazione.

Piani di lavoro annuali, mensili, settimanali, criteri di programmazione, ecc. conoscono una evoluzione continua, dettata dal confronto con la pratica. Ma al di là degli strumenti si sta consolidando l'idea di fondo, e cioè che la programmazione è indispensabile al buon funzionamento della scuola e dev'essere rigorosa e utile.

Insomma, uno strumento che serva, non un documento da esibire.

Là dove ancora non c'è questa consapevolezza, i principi dei nuovi programmi difficilmente saranno realizzabili.

Ma il cambiamento forse più sostanziale si è verificato nella reciproca relazione fra i docenti.

Sono nati gruppi di lavoro spontanei, si sono formate strette collaborazioni, legami fra classi, amicizie.

Mai come durante i lavori di introduzione dei nuovi programmi si è avuta la sensazione che il docente di scuola elementare fosse disposto a uscire dal proprio individualismo e a mettere in comune con altri colleghi esperienze, dubbi, idee; e gli effetti positivi non hanno tardato a manifestarsi anche nell'insegnamento, attraverso una maggior ricchezza di stimoli e concreti suggerimenti innovativi.

L'impegno richiesto è di conseguenza aumentato per tutti: maestri, direttori, ispettori, e le relazioni professionali si sono proficuamente intensificate.

La maggior stabilità del corpo insegnante ha favorito una evoluzione positiva dell'in-

novazione, essendosi fortemente ridotte le preoccupazioni di accompagnare un cospicuo numero di docenti nel loro primo impiego, ciò che era caratteristica dell'inizio degli anni settanta.

2. I risultati nell'azione educativa

In questi ultimi trent'anni, le trasformazioni verificatesi nel nostro Cantone hanno di gran lunga superato, per importanza e frequenza, quelle di passate epoche di uguale durata.

Dagli anni cinquanta, nei quali si situano i precedenti programmi della scuola elementare, a tutt'oggi, l'evoluzione sociale nel mondo del lavoro, nei rapporti interpersonali, nello stile di conduzione delle imprese pubbliche e private, nella concezione stessa della famiglia e del ruolo delle sue componenti ha comportato una diversa interpretazione di quei comportamenti che, nel senso comune del termine, vengono definiti «educati».

Questa diversità di concezione che la scuola ha fatto propria con i programmi del 1984 mette l'accento soprattutto sulla *consapevolezza*, quale adeguamento cosciente a norme di vita comunitaria alle quali è riconosciuto un valore effettivo, reale; *consapevolezza* come acquisizione di atteggiamenti e comportamenti che consentono di vivere con l'altro (genitore, docente, compagno, ...) nel rispetto delle idee, delle persone, delle cose, dell'ambiente; *consapevolezza* in luogo di una obbedienza imposta dall'adulto e tacitamente accettata dal bambino anche quando non sostanziata da ragioni che egli possa comprendere.

La scuola di oggi mira a rendere il bambino *consapevolmente educato*, intendendo con il termine *educato* non unicamente la sfera di quei comportamenti sociali riconosciuti comunemente come indicativi (salutare, ringraziare, ecc.), ma anche la ben più ampia conquista di attitudini, competenze e valori che fanno evolvere positivamente la personalità dell'individuo.

Non ci è possibile, oggi, documentare un bilancio in merito a questo obiettivo.

Nè forse sarà mai possibile distinguere quale parte di successo o di insuccesso sia attribuibile alla scuola, dal momento che, accanto ad essa, numerose componenti esercitano un'influenza non trascurabile.

Ma un miglioramento sembra già essersi realizzato, non senza contraddizioni o mancanze, e tantomeno nella totalità dei casi. Esso è comunque espressione di una tendenza in atto, riscontrabile attraverso numerosi piccoli segni che potrebbero riunirsi nella voce riassuntiva e per nulla scientificamente appropriata di *atmosfera di classe*, fatta di rapporti reciproci, di toni, di senso estetico, di modi.

Per ora ci dobbiamo accontentare di constatazioni, di impressioni, di sensazioni.

Ma nei prossimi anni, con tutti i limiti insiti nelle verifiche «scientifiche» realizzabili in questo campo, occorrerà procedere a valutazioni più sistematiche, preoccupandoci del raggiungimento di quegli obiettivi edu-

cativi che più di altri influenzano la formazione della persona.

In questo ambito i supporti teorici della psicologia e della pedagogia sono relativamente impotenti.

L'allievo di scuola elementare, proprio perchè giorno dopo giorno costruisce i tratti caratteristici della sua personalità, deve poter lavorare in un clima di fiducia, in cui avverta la legittimità di comunicare i propri sentimenti, di esprimere convincimenti, di far partecipi gli altri delle proprie esperienze. In questo senso, la formazione della personalità non è determinata tanto da ciò che gli si insegna, quanto dai modi che gli sono offerti di apprendere. In un ambiente sereno, dove si respirano fiducia e rispetto reciproco, dove ognuno agisce nella consapevolezza del proprio ruolo, l'allievo sviluppa la sua autonomia partendo da un ordine che rispetta, in quanto necessario, ciò che domani equivarrà alla capacità di assumere atteggiamenti responsabili in rapporto alla propria vita sociale.

E non è un investimento da poco, se si pensa alla dilagante disumanizzazione della società e della cultura, in un mondo che, secondo i meno ottimisti, alimenta quotidianamente processi di autodistruzione.

Oggi più che mai, proprio perchè i problemi sociali sono molto più acuti e frequenti, è importante sviluppare nell'allievo una educazione alla convivenza civile, la conoscenza pratica delle istituzioni comunali, regionali e cantonali, dei servizi pubblici, dei problemi ambientali.

Pur avendo perso il primato nella trasmissione di informazioni (oggi passato principalmente alla televisione e ad altri mezzi informativi), la scuola ben difficilmente potrà essere sostituita nel suo ruolo formativo ed educativo.

L'allievo di oggi sarà il cittadino di domani se il suo bagaglio di formazione sarà ancora attuale e quindi utilizzabile: se avrà cioè impa-





rato ad affrontare situazioni nuove, a reagire positivamente di fronte agli insuccessi, a superare le difficoltà, anche a costo di uno sforzo, a impadronirsi delle conoscenze che gli permettono di progredire da solo nel sapere, a inventare e creare, ad avere coraggio nel tentare nuove strade.

Altrimenti, domani, rischierà di essere un cittadino di ieri.

3. La formazione degli insegnanti

L'introduzione di nuovi programmi implica necessariamente la formazione degli insegnanti. Nelle innovazioni scolastiche è sempre il problema più importante, dopo quello dell'impostazione pedagogica, ed è lo scoglio contro cui naufragano molte riforme, oppure il momento in cui si verificano distorsioni non volute.

La formazione degli insegnanti deve riflettere, anche nelle modalità, la concezione soggiacente ai programmi.

Gli strumenti offerti dalle diverse discipline (conoscenze, tecniche, modi di rappresentare, ecc.) non portano, neppure sommandosi, alla conoscenza dell'ambiente. Occorre un tessuto connettivo in cui essi possano cooperare verso un fine comune e integrarsi alla componente educativa costantemente presente.

Non basta avere dei colori per dipingere un bel quadro.

Analogamente, nella formazione dei docenti, vanno distinti due ruoli: quello degli esperti delle discipline e quello dei generalisti: docenti, direttori, ispettori.

Ai primi spetta il compito di fornire gli strumenti della conoscenza, agli altri quello di delineare una corretta impostazione pedagogica.

Se il docente, secondo i nuovi programmi, è la figura centrale nella relazione educativa, e quindi deve assumere atteggiamenti e

comportamenti coerenti con quanto si prefigge, allora nei momenti di formazione devono essere fornite le opportune testimonianze.

In effetti, le opzioni più importanti presenti nei nuovi programmi non potevano essere veicolate unicamente attraverso esperti di disciplina quali linguisti, naturalisti, matematici, ecc., ma richiedevano una riflessione che, oltre alla dimensione cognitiva delle diverse discipline, comprendesse quella pedagogica ed educativa.

Il modello «a cascata», fondato sulla partecipazione dei docenti stessi alla formazione dei loro colleghi, e quindi sulla pratica scolastica, ha in parte risposto a questo bisogno. L'attività fu coordinata sin dall'inizio dagli ispettori scolastici, che, con i direttori didattici, grande parte ebbero in questa operazione, provocando incontri, riunioni, tenendo corsi di formazione e sobbarcandosi numerose giornate di studio collegiale, sia preparatorie agli incontri con i docenti, sia di approfondimento su argomenti che, nei programmi, domandano un'esplicitazione. Ma il ruolo di «motore» è stato svolto indiscutibilmente dal gruppo di punta, formato dai docenti delle classi pilota e dal Gruppo di assistenza: un ruolo difficile, soprattutto inizialmente, quando fu necessario creare la concezione dei nuovi programmi e farvi corrispondere realizzazioni concrete, attività didattiche, modelli di programmazione e altro. Un compito delicato, che ha potuto svolgersi solo grazie alla capacità degli operatori interessati di mettersi continuamente in discussione, di ricercare soluzioni nuove, applicabili nella nostra realtà.

In cinque anni di lavoro vennero continuamente esplicitati i principi e i contenuti dei programmi, prodotti documenti esemplificativi (lezioni svolte, itinerari didattici, materiali realizzati, livelli di competenza auspicabili nelle diverse classi), consegnati ai do-

centi durante i corsi di formazione; vennero pure suggerite pubblicazioni, in parte già edite su scala cantonale, quali supporti necessari per il lavoro di documentazione del maestro.

E un lavoro altrettanto impegnato, benché più ristretto alla formazione dei colleghi, venne assunto dai docenti applicatori (55, immediatamente successivi ai piloti) e poi dagli altri delle diverse classi, fino a costituire una sorta di cascata.

Non esistono modelli analoghi altrove, e quanto ci risulta, neanche al di fuori delle nostre frontiere nazionali. Nè, bisogna riconoscerlo, è un modello esente da difetti.

La sua messa in atto è stata tuttavia innanzitutto una dimostrazione di fiducia in quegli insegnanti che hanno manifestato entusiasmo e desiderio di collaborazione, che hanno accettato di far partecipi i colleghi delle esperienze compiute, dei problemi incontrati; nella pratica ciò ha comportato giornate di corsi estivi, riunioni a ritmi spesso quindicinali, (al di fuori delle ore di lezione, s'intende) pomeriggi di studio.

Il filo conduttore è stato mantenuto dagli ispettori e dai direttori didattici, mediante un delicato lavoro di puntualizzazione e di coordinamento, di sensibilizzazione e di promozione, accompagnato da un'assistenza in campo applicativo.

Formazione, assistenza e vigilanza hanno così fatto convergere i loro obiettivi verso il fine comune di un rinnovamento scolastico fatto non solo di contenuti nuovi, ma di atteggiamenti educativi diversi, di tecniche didattiche e pedagogiche coerenti.

La decisione di affrontare simultaneamente i diversi aspetti dell'innovazione (contenuti disciplinari, impostazione pedagogica, mezzi e tecniche) sembrò a molti, all'inizio della riforma, un atto temerario.

Ai più ottimisti una scommessa da tentare, non esente da rischi, ma comunque praticabile.

A cinque anni di distanza sembra di poter affermare che i vantaggi hanno largamente compensato le difficoltà, anche se, come è normale, non tutti gli aspetti del rinnovamento procedono di pari passo.

L'aggiornamento, assegnato alla scuola magistrale, darà un ulteriore slancio e consentirà probabilmente di arricchire la dimensione culturale per la quale oggi si fa affidamento sulla coscienza professionale e sulla disponibilità individuale degli insegnanti.

4. I risultati dell'apprendimento

I risultati dell'apprendimento sono una componente importante in ogni processo innovativo. Per diversi anni, in un recente passato, si è assegnato alle conoscenze, nella scuola elementare, un ruolo di secondarietà, privilegiando, non di rado con troppa enfasi, un ruolo genericamente formativo, non sostanziato da obiettivi chiari e verificabili. Che la scuola elementare non debba avere finalità selettive basate essenzialmente sulle conoscenze è fatto fin troppo scontato. Ma le conoscenze rimangono uno dei pilastri del processo di socializzazione al quale

la scuola mira, sempre che per socializzazione s'intenda quella capacità di utilizzare e trasferire convenientemente in un ambito sociale più ampio le competenze cognitive e comportamentali che consentono una interazione effettiva fra le persone.

La partecipazione alla vita sociale presuppone quindi, a livelli di competenza differenziati a seconda dell'età e dei ruoli, il possesso di conoscenze, senza le quali si ha sudditanza o emarginazione in luogo di socializzazione.

Per molti anni la scuola ha equivocato su questo importante principio. Con il rinnovamento dei programmi non si poteva quindi evitare di precisare i livelli di conoscenza minimi che si richiedono agli allievi, sia quando terminano il primo ciclo, sia quando abbandonano la scuola elementare. Lo si è fatto introducendo una distinzione fondamentale tra gli obiettivi di padronanza e quelli di sviluppo: i primi corrispondenti a un minimo di conoscenze strumentali che tutti (idealmente) gli allievi devono poter acquisire per far fronte alle necessità pratiche della vita sociale e per il proseguimento degli studi nelle diverse discipline; i secondi, relativi a quelle competenze che, a dipendenza di vari fattori, possono variare da allievo ad allievo per profondità, estensione, grado di sicurezza e altro.

Se gli obiettivi di padronanza costituiscono un impegno indiscutibile della scuola elementare, e pertanto richiedono un'attenzione tutta particolare affinché il loro conseguimento sia garantito, gli obiettivi di sviluppo rappresentano un'offerta di apprendimento che, per la natura stessa delle capacità in gioco, ammette livelli diversi di competenza.

Negli anni di introduzione dei nuovi programmi le verifiche si sono concentrate, prioritariamente, sul primo tipo di obiettivi, quelli di padronanza, anche se non sono stati completamente trascurati sondaggi tendenti ad appurare l'esistenza di competenze più vaste o situate in campi diversi.

Anno dopo anno, a partire dal 1981-82, l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento ha «misurato» i risultati raggiunti nelle «classi pilota», a volte confrontandoli con quelli di classi di ugual grado in annate successive, sia con le classi degli «applicatori», sia con quelle in cui i nuovi programmi venivano introdotti in forma generalizzata.

Gli ambiti privilegiati furono la matematica, la lingua italiana, lo studio dell'ambiente e il francese (vedi tabella).

Un bilancio, in poche righe, non può che essere incompleto e, per alcuni versi, riduttivo. Ma alcune conclusioni di una certa rilevanza possono essere segnalate.

Innanzitutto, nel complesso, gli obiettivi di padronanza stabiliti dai nuovi programmi sono raggiungibili da una alta percentuale di allievi, anche se per talune competenze occorrerà ancora maggior sistematicità ed esercizio.

Un secondo dato, di per sé rallegrante se si pensa agli effetti secondari notoriamente insiti in ogni generalizzazione, è che non si è verificata una flessione qualitativa nella pro-

gressiva estensione dei nuovi programmi a un numero sempre più ampio di classi, ciò che lascia supporre che gli obiettivi siano calibrati alle reali possibilità di raggiungimento in situazioni normali. Una terza constatazione, questa purtroppo non positiva, è rappresentata dalla dispersione dei risultati conseguiti dalle diverse classi, che si distribuiscono su una scala di valori ancora troppo ampia. Nell'intento di porvi rimedio si stanno preparando documenti di riferimento per gli insegnanti, che consentano un costante confronto con i risultati delle singole classi in alcune discipline.

Le prove elaborate dall'Ufficio studi e ricerche in questi recenti 5 anni, illustrate in altrettanti rapporti, rappresentano un utile contributo e un prezioso orientamento per gli insegnanti.

In futuro, alle verifiche di carattere cognitivo, occorrerà affiancare qualche valutazione degli aspetti della riforma che toccano prevalentemente il versante degli atteggiamenti, dell'organizzazione didattica e del comportamento spontaneo degli allievi.

Ma la valutazione più importante dell'apprendimento può essere fatta soltanto dall'insegnante stesso. Essa ha come finalità di «fotografare la classe» in determinate situazioni (introduzione di nuovi concetti, comportamenti, ecc.), di riflettere sul quadro che si presenta e di costruire un itinerario pedagogico che consenta di colmare le lacune riscontrate.

L'atteggiamento del docente dovrebbe quindi essere quello di colui che si chiede continuamente quale effetto abbia la sua azione educativa, quanto e cosa sia effettivamente restato negli allievi e quali siano i provvedimenti da mettere in atto.

Non si tratta, evidentemente, di complessi rilevamenti statistici o di sofisticati metodi di accertamento. Semplici osservazioni, registrazioni rapide e puntuali soddisfano lar-

gamente lo scopo, purché siano frequenti e sapientemente utilizzate.

Si tratta più che altro di assumere un atteggiamento professionale, piuttosto che di imparare tecniche valutative.

A tutti i docenti è stato chiesto di operare un controllo periodico dei risultati dei propri interventi.

È il solo mezzo per procedere nell'attuazione del programma senza pessimismi od ottimismo fuori luogo, ma con elementi concreti in mano.

È una conquista, tuttavia, che non può certo dirsi compiuta.

5. L'organizzazione del lavoro scolastico

La concezione del lavoro scolastico e le rispettive modalità di organizzazione svolgono un ruolo fondamentale nella scuola elementare.

Una concezione impostata su una separazione netta delle discipline scolastiche, suddivise in brevi momenti che si susseguono, non può che favorire una sorta di «atomizzazione» del sapere e della realtà in parti difficilmente riunificabili.

Espressione concreta di questa concezione sono certi orari scolastici, in cui le attività sono rigidamente separate.

All'opposto, un'impostazione eccessivamente «globalistica», in cui tutte le attività sono svolte senza particolari criteri di funzionalità, arrischia di impedire la formazione di quadri di riferimento di cui il bambino avrà sempre più bisogno nel prosieguo degli anni.

Ne conseguono almeno quattro considerazioni:

- l'organizzazione del lavoro deve essere funzionale agli obiettivi che si intendono raggiungere;
- la scelta delle modalità organizzative in-



fluenza fortemente i risultati dell'insegnamento;

- l'organizzazione dell'attività scolastica deve essere coerente con i principi generali del programma;
- la programmazione è un mezzo indispensabile per una buona gestione del tempo. Il programma d'insegnamento prevede che le attività si diversifichino secondo tre caratteristiche fondamentali: le attività disciplinari, cioè quelle che appartengono in modo esplicito a una disciplina scolastica e che servono soprattutto alla messa a punto di tecniche e strumenti, le attività di motivazione, miranti principalmente alla creazione di attitudini, al gusto per il sapere, al piacere per la cultura, le attività integrate, finalizzate a una visione unitaria dell'ambiente e alla comprensione del ruolo operativo delle diverse discipline.

Le difficoltà maggiori sul piano applicativo si sono riscontrate principalmente in una corretta interpretazione delle attività integrate. Sovente esse sono state intese come una riedizione dei «centri d'interesse», nei quali venivano fatti convergere tutti quei contenuti che, in un modo o nell'altro, potevano essere ricondotti a uno stesso tema centrale.

Così, per esemplificare, la poesia sulla rana veniva a inserirsi in un discorso di carattere naturalistico sullo studio degli anfibii, con il quale nulla aveva in comune, se non il soggetto. Fu perciò necessario esplicitare, mediante esempi pratici, l'idea di *funzionalità*, intendendo con ciò il rapporto di cooperazione delle diverse discipline a seconda delle attività in corso.

Quindi impiego della lingua, della matematica e di ogni altra disciplina quando questa costituisca un effettivo *strumento* per interpretare la realtà ambientale, nelle sue varie dimensioni. Come già detto in precedenza, si è trattato per molti docenti di rovesciare

Le verifiche dell'Ufficio studi e ricerche sull'introduzione dei nuovi programmi della scuola elementare.

Campo della verifica	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86
MATEMATICA	classe I (cl. pilota + altre)	classe I (cl. appl.)	classe II (cl. appl.)	classe II (general.)	classe V (cl. pilota)
		classe II (cl. pilota)	classe III (cl. pilota)	classe IV (cl. pilota)	
ITALIANO	classe I (cl. pilota)	classe I (cl. appl.)	classe II (cl. appl.)	classe II (general.)	classe V (cl. pilota)
		classe II (cl. pilota)	classe III (cl. pilota)	classe IV (cl. pilota)	
STUDIO D'AMBIENTE	classe I (cl. pilota)	classe I (cl. appl.)	classe III (cl. pilota)		classe V (cl. pilota)
		classe II (cl. pilota)			
FRANCESE			classe III (cl. pilota + altre)	classe IV (cl. pilota + altre)	classe V (altre cl.)

l'ottica dell'insegnamento precedente, nel quale si ricavano dall'ambiente gli stimoli (e a volte i pretesti) per far matematica, lingua, disegno o altro: l'ambiente al servizio delle discipline, quindi, e non il contrario, come auspicato nei nuovi programmi.

Le nuove indicazioni per la preparazione del piano di lavoro annuale hanno concorso a instaurare questa concezione pedagogica, esigendo la presentazione «in parallelo» dei contenuti e offrendo, di conseguenza, la possibilità di cogliere le contraddizioni. Ma la tendenza a privilegiare un lavoro essenzialmente disciplinare emerge ancora spesso, soprattutto nel secondo ciclo ed è difficile da estirpare; essa è per molti più rassicurante, più semplice e chiara e le attività si situano in ambiti ben precisati, come la lingua, la storia, il disegno, ecc.

Anche le attività di motivazione non occupano sempre un posto di sufficiente considerazione. Esse presuppongono sensibilità nelle scelte e consapevolezza che gli atteggiamenti duraturi hanno radici molto precoci; che ciò che l'allievo fa con piacere farà parte di un bagaglio interiore che emergerà a distanza di anni nei modi e nelle forme più svariati.

Una scommessa con il futuro che però non può essere ignorata e soprattutto sempre subordinata a risultati immediati, spesso effimeri.

Conclusione

«La scuola potrà sperare nella continuità della sua azione se avrà suscitato nell'allievo il desiderio di continuare in questo processo educativo: essa dovrà dunque promuovere la volontà di progredire nel sapere, la disponibilità nei rapporti interpersonali e il senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri»⁵⁾.

In questo passaggio dei nuovi programmi potrebbero risiedere le principali aspettative nei confronti della scuola elementare.

Oltre a dare a tutti le competenze di base, essa deve promuovere la potenzialità di ognuno, sviluppando motivazioni i cui effetti si manifesteranno a lunga scadenza, e non di rado condizioneranno il futuro delle persone.

Ogni insegnante si interroghi dunque sulla propria quotidiana esperienza, domandandosi quale segno abbia lasciato negli allievi, quali siano state le conquiste e quali gli insuccessi.

Poiché solo da un'attitudine alla costante valutazione del proprio operato potrà nascere lo stimolo al cambiamento.

Mario Delucchi



1) I precedenti programmi, del 1959, si ispiravano in larghissima misura a quelli del 1936.

2) 3) Programma, pag. 6

4) Programma, pag. 7

5) Programma, pag. 5

Storiografia e televisione

Tre sono le ragioni che fanno della storia della Svizzera nel secolo scorso una tematica interessante: in primo luogo perché lo studio della storia è in ogni caso un'occupazione fruttuosa; secondariamente perché nel secolo scorso sono state gettate le basi del nostro attuale ordinamento statale e sociale e, infine, perché il passato recente non viene considerato veramente come storia ma resta una sorta di «attualità a due cifre»: 40 anni dalla fine della seconda guerra mondiale, 50 anni dallo scoppio della guerra civile spagnola, ecc.

È quindi giusto che la SSR abbia scelto per questa produzione nazionale un tema storico che non potrebbe essere facilmente inserito nei programmi abituali.

Ma come va considerata la «materia» storia? Si può trattare la storia nelle maniere più diverse: paragonare per esempio il passato al presente, per appurare così che un tempo tutto era differente (più semplice, più bello, migliore) e lasciarsi quindi trascinare in quest'altro mondo. Oppure, al contrario, si può ricercare nel passato il presente, stabilendo che già molte cose esistevano e che in fondo il mondo non è poi tanto cambiato. Un'altra possibilità consiste nell'affrontare attraverso la storia la problematica che le è propria: non prenderla cioè come una disciplina da padroneggiare a furia di date, ma come una riflessione per cercare di comprendere gli avvenimenti e i loro meccanismi. Questo procedimento, pur non mettendo la storia in relazione diretta con il presente, può servire per comprenderlo poiché al di là del semplice paragone si esercita una capacità di riflessione che è importante anche per la spiegazione del presente.

Il volume che accompagna la trasmissione, di recente pubblicazione e in vendita nelle librerie, può essere utilizzato in tutti questi modi: i passaggi sul lavoro minorile o sugli inizi dell'amministrazione federale, per esempio, permettono di assodare che le condizioni di quei tempi erano totalmente diverse, mentre dai dibattiti sulla costruzione delle ferrovie o sulla razionalizzazione e la riduzione dei posti di lavoro traspare che le questioni che ancor oggi ci preoccupano sono sostanzialmente le stesse. D'altro canto si possono ricavare da questo libro anche le notizie concrete più elementari (per così dire la ragione d'emergenza del cittadino). L'elemento più importante resta comunque uno: la documentazione qui presentata deve permettere una riflessione *personale* sugli avvenimenti *sociali* più significativi del passato (e quindi del presente).

La divisione in secoli è d'altronde puramente funzionale: il corso della storia si occupa assai poco del calendario. Il cosiddetto «XIX secolo» va dal 1798 al 1914: dalla Rivoluzione elvetica fino allo scoppio della prima guerra mondiale. I fattori *unitari* che lo caratterizzano sono la rivoluzione industria-

le e il pensiero progressista borghese ad essa legato. Entrambi erano già parzialmente presenti in precedenza – nel XVIII secolo – ed entrambi continuano a manifestarsi, nonostante il mutamento delle circostanze, anche dopo il 1914; ma durante l'Ottocento sono predominanti. Gli episodi 2-12 della serie televisiva (e i rispettivi capitoli del libro che l'accompagna) sono consacrati a questo periodo; il primo tratta invece degli ultimi decenni del XVIII secolo, di modo che ci si possa rendere conto delle innovazioni.

Nonostante il periodo presentato possa già apparire piuttosto limitato, si sono dovute prendere in considerazione altre restrizioni. Così si è potuta seguire solo marginalmente la tendenza oggi assai diffusa di rappresentare lo sviluppo generale della civiltà attraverso la *vita quotidiana* privata. Qui e là si accenna, è vero, ai progressi che trasformarono la società (l'introduzione del telegrafo, dell'automobile, e così via), ma il soggetto rimane lo sviluppo dello *stato* svizzero. Esso tuttavia non viene inteso come entità autonoma e immutabile ma come il prodotto in continuo movimento delle forze politiche. Il concetto della *struttura modificabile dello stato* è anzi una costante della nostra presentazione. Tale trasformazione in genere non si effettua in maniera armoniosa, ma piuttosto conflittuale. Ciò che retrospettivamente può apparirci come uno sviluppo naturale dovette invece essere strappato con la lotta. L'ordinamento dello stato si è sviluppato solo sotto la crescente pressione di più ampi movimenti.

Come è noto il tempo non scorre sempre alla stessa velocità. Ci sono fasi di accelerazione e fasi di ristagno. Secondo la nostra presentazione fin verso il 1870 lo sviluppo si fece con tre «slanci», con tre ondate distin-

te. Negli ultimi decenni del XIX secolo altre tre ondate, questa volta parallele, operarono a favore del superamento delle condizioni esistenti. Si tratta naturalmente di una schematizzazione che è al tempo stesso un abbozzo e che, come tutte le schematizzazioni, può facilitare la conoscenza oppure, presa alla lettera e senza riflettere, ostacolare la comprensione.

L'emissione è stata concepita in collaborazione con il comitato consultivo creato dalla televisione, composto da: Raffaello Ceschi (TI), Jean-Claude Favez (GE), Markus Mattmüller (BS), Beatrix Mesmer (BE) e Roland Ruffieux (FR). I loro preziosi consigli si sono rivelati utili anche per la preparazione delle singole emissioni. Importanti sono stati anche i colloqui con Erich Gruner (BE), che in passato si è occupato di un progetto analogo. Per raccogliere la documentazione abbiamo fatto ricorso al valido aiuto di Fridolin Kurmann (BS) e Marie-Claude Jéquier (VD), per gli episodi 1 e 2; Hans Ulrich Jost (BE/VD), Lucien Leitess (ZH) e Kaspar Birkhäuser (BS) per gli episodi 3 e 4; Franz Bächtiger (BE) e Paul W. Huber (BS) per l'episodio 5; Paul Kramer (ZH) e Heidi Borner (BS) per l'episodio 6; Paul Hugger (BS/ZH) e Martin Schaffner (BS) per l'episodio 8; Gérald Arietaz (BE), Linus Bühler (ZH) e Albert Tanner (ZH/BE) per l'episodio 9; Paul-Henri Arni (GE) e Rudolf Vetterli (ZH) per l'episodio 10; Brigitte Schnegg (BE), Regina Wecker (BS) e Irene Zweifel (BE) per l'episodio 11; Hans Hirter (BE) per l'episodio 12.

Ma esiste una storia svizzera unitaria? Non si dovrebbe piuttosto parlare di 25 diverse storie cantonali? L'evoluzione della Svizzera non si fece in modo uguale in tutte le regioni. Gli *sviluppi particolari propri di una regione*, particolarmente numerosi nel caso della Svizzera, non possono essere approfonditi in questa sede; al contrario si deve possibilmente tener conto di tutti i cantoni e delle diverse regioni per illustrare lo *sviluppo generale*. Raggruppando fatti (per esempio la

La Restaurazione (1815-1830) porta un primo sviluppo dell'infrastruttura stradale, da cui trae profitto il turismo nascente. Assistere alla levata del sole sul Righi è il «must» dell'epoca.



fondazione delle banche, o gli scioperi) e illustrazioni (per esempio i castelli dei balivi, le scuole o gli uffici postali) per serie si è cercato di dimostrare che si trattava appunto di fenomeni generici e diffusi. La serie televisiva e il libro vogliono spronare il lettore a rilevare le manifestazioni analoghe nel suo ambiente e a stabilire il nesso.

La presentazione intende inoltre tener conto delle sfumature e delle prospettive delle diverse iconografie regionali in modo da non illustrare la storia della Svizzera sotto una sola ottica regionale. La comprensione delle caratteristiche delle altre regioni e delle altre parti del paese passa necessariamente per la conoscenza.

Si tiene conto anche dei diversi *punti di vista sociali*? Il secolo non è esaminato né «dall'alto» né «dal basso». Agli uomini di stato si cede la parola con misura, e sono continuamente introdotti nel quadro anche i rappresentanti di più vasti strati della popolazione. Attraverso queste contrapposizioni si dimostra che ci sono più modi di vedere e interpretare il passato, così come ci sono più modi di vedere e interpretare il presente. La presentazione mira a includere le più recenti ricerche tanto per ciò che riguarda la formulazione delle domande quanto nell'esposizione dei risultati. E grazie allo spirito di collaborazione di parecchi colleghi ci si è potuti addirittura avvalere di lavori non ancora pubblicati.

In tal modo si è un po' abbreviato il lasso di tempo, in genere alquanto lungo, che intercorre prima che un più vasto pubblico possa venire a conoscenza dei risultati della ricerca assimilandoli alla propria visione. Una produzione come questa non può sfuggire a certi temi d'obbligo. Qua e là tuttavia si possono introdurre note complementari: così il problema delle grandi gallerie non è stato affrontato attraverso l'esempio del Gottardo ma attraverso quello dell'Hauenstein e del Sempione. Altrove abbiamo ripreso consapevolmente soggetti conosciuti - come nel caso di Jeremias Gotthelf o di Albert Anker - che sono stati però analizzati sotto una nuova luce.

Non è stato possibile, invece, dilungarsi sulle *controversie storiche*, mentre si sa che ce ne sono sempre... Anche se esistono fatti oggettivi, il quadro storico si forma infatti solo da una correlazione soggettiva stabilita tra questi fatti. È il risultato di un'interpretazione - di una visione. Il compito dello storico consiste nello sviluppare tale visione in maniera vivida, compiuta.

Lo storico assume una posizione intermedia fra la storia e i contemporanei che si interessano al passato. Egli è tenuto a fornire un quadro rispondente ai fatti ma è anche tenuto, nei confronti del suo pubblico, a fornirli in una forma evocativa. Nel nostro caso l'evocazione si impervia sulla visualizzazione della storia. Due erano le possibilità offerte dal mezzo televisivo: il documentario, che rende visibile la storia con l'aiuto di reperti (documenti, quadri, oggetti, monumenti, luoghi), e il film che restituisce il passato in una fusione di autenticità e finzione scenica. Va fatto cenno anche ad una

terza possibilità, tradizionale ma non per questo antiquata: il racconto personale che ricostruisce la storia mediante un messaggio verbale.

La serie sulla Svizzera nell'Ottocento raggruppa queste tre forme di base e inserisce la storia nel quadro di un «telegiornale». Noti presentatori illustrano, spiegano e commentano aspetti ignoti o meno noti della storia svizzera. Bollettini d'informazione e servizi contribuiscono a trasportare lo spettatore nel passato mentre i dibattiti in studio e le spiegazioni del moderatore immettono il passato nel presente. Si tratta di una presentazione mista che consente di vivere parti della storia nell'illusione della vicinanza o di seguirle con la debita distanza critica. È una combinazione di forme espressive che implica un notevole impegno da parte dello spettatore: egli deve difatti saper recepire



Tiziana Mona, presentatrice della versione in lingua italiana.

entrambi i tipi di approccio e comprendere i frammenti di realtà non soltanto quando essi gli sono proposti come «attualità» ma anche quando il presentatore non fa loro precedere un quadro introduttivo logico-didascalico.

Una trasmissione così concepita si scontra ovviamente con un limite oggettivo nel momento in cui il telespettatore (che accetta senza obiezioni, dal telegiornale, una congerie casuale di informazioni) si attende che la finzione artistica sia in grado di riunire i singoli frammenti di «notizie» in un contesto logico.

Ma la forma del «telegiornale» è d'altra parte particolarmente adeguata proprio perché essa risponde alla volontà dello «specifico» televisivo di riprodurre la realtà in tutti i suoi particolari (con un impegno che, se commisurato all'essenza del messaggio, è talvolta inversamente proporzionale all'importanza di ciò che viene presentato). Salvo poche eccezioni la serie non è mai ricorsa agli strumenti della stilizzazione, della riduzione o della condensazione della realtà (come essi sono usati nel teatro a tutto vantaggio del

messaggio). Il quadro televisivo vuole riprodurre la realtà in modo integrale, con un orologio che ticchetta sullo sfondo, con uomini che si vestono, bevono, mangiano e fumano esattamente come si faceva alla loro epoca; con i giusti paesaggi e la giusta vegetazione, senza segni del progresso quali moderne vie di comunicazione, divieti di transito, linee ad alta tensione, il rumore degli aeroplani; la necessità di procedere ad una ricostruzione integrale pone lo storico di fronte a questo che, per quanto importanti, egli avrebbe la tendenza a dimenticare: in quale stagione si verificò un dato avvenimento, erano presenti le donne quando si tenne quella particolare adunanza, qual era l'età dei personaggi in quel preciso momento storico?

Nonostante l'intenzione di raffigurare la massima parte della realtà, non è stato possibile rinunciare ad alcune descrizioni verbali. Se si parte dalla considerazione che il «raffigurato» resta impresso nella memoria più facilmente del «raccontato», il *modus operandi* più logico sarebbe stato quello di servirsi dell'una o dell'altra forma secondo il grado di importanza dei temi da comunicare. Una serie di costrizioni materiali hanno impedito purtroppo di applicare questa scelta in modo assolutamente rigoroso.

Se la rappresentazione della storia mediante frammenti di realtà consente di ottenere un'elevata densità dell'informazione, essa richiede però all'autore e al produttore un lavoro enorme e, per di più, difficilmente valutabile: gli investimenti per le ricerche e la realizzazione possono essere della stessa entità tanto che si tratti di una sequenza di due minuti che di una serie di scene di notevole durata. Venne naturalmente esaminata la possibilità di realizzare la serie come sceneggiato costruito su una saga familiare. Il figlio dei contadini del primo episodio avrebbe potuto ad esempio emigrare in città e, lì, lavorare come operaio in una fabbrica. Molti motivi si sono però opposti a questa soluzione. Essa non avrebbe soprattutto permesso di seguire l'obiettivo principale che era quello di ambientare la storia in diverse, e facilmente identificabili, regioni del paese. Sarebbe stato praticamente impossibile istituire legami famigliari fra il piccolo contadino di Lucerna, l'artigiano tessitore di Zurigo, il capo rivoluzionario vedese, il soldato di Appenzello, l'emigrante di Glarona, l'operaio di Ginevra, il letterato di Friburgo, l'imprenditore di Sciaffusa, la «suffragetta» bernese e la famiglia dell'insegnante ticinese.

C'è infine un'altra limitazione cui il «telegiornale» risponde opportunamente. Già nella sua forma di presentazione è implicito che non verrà mostrata tutta l'attualità ma che si dovrà ricorrere a una selezione. E questa selezione va considerata come informazione elementare, un elemento di sprone ad approfondire le parti che si ritengono più interessanti, sia consultando il libro che accompagna la produzione sia con altre e ricche possibilità di documentazione.

Georg Kreis

Publicati i risultati di un'inchiesta sugli sportivi svizzeri affermatisi a livello internazionale

La scuola e lo sport di competizione

Il nostro sistema scolastico è d'ostacolo ad una carriera sportiva oppure promuove e sostiene i giovani di talento? Gli sportivi svizzeri affermatisi a livello nazionale e internazionale hanno iniziato la loro carriera in modo indipendente o usufruendo delle strutture scolastiche esistenti? E ancora, è auspicabile un intervento della scuola allo scopo di favorire lo sport di competizione?

In caso affermativo, come e a che livello deve avvenire tale intervento?

L'Istituto di pedagogia dell'università di Zurigo ha da poco pubblicato una ricerca empirica in cui si è cercato di dare una risposta a questi interrogativi.¹⁾

Il numero degli scolari di scuola elementare, secondaria, media superiore o professionale che fanno parte di un'associazione sportiva o praticano lo sport in modo indipendente è in continuo aumento. Per alcuni di loro, vuoi perché dotati di grande talento vuoi perché in grado di giungere a particolari prestazioni fisiche, lo sport popolare può assumere forme sempre più intense fino a trasformarsi in vero e proprio sport di competizione. Ciò pone talvolta sia gli insegnanti sia le autorità scolastiche di fronte a problemi non sempre facilmente risolvibili.

Come ci si deve comportare con uno scolaro, con un giovane che intende iniziare una

simile carriera? Com'è possibile conciliare i programmi scolastici con lo sviluppo sportivo di un giovane particolarmente dotato? I conflitti che sorgono a questo proposito sono frequenti in quanto la preparazione e in parte anche lo svolgimento degli sport di competizione avvengono durante la formazione scolastica e professionale.

Nel corso di un'indagine sono stati intervistati tramite questionario tutti i 313 sportivi svizzeri delle varie discipline singole che si sono imposti a livello nazionale e internazionale e che sono tesserati del Comitato nazionale per gli sport d'élite (in ted. NKES). Inoltre hanno risposto al questionario anche 346 giocatori che fanno parte delle squadre nazionali di calcio, pallamano, pallavolo, pallacanestro e disco su ghiaccio. I questionari ritornati ammontano al 78%.

Le domande si imperniavano sui due seguenti interrogativi principali:

1. Come hanno vissuto gli sportivi svizzeri d'élite la formazione scolastica in rapporto alla loro carriera sportiva?
2. Che contributo deve e può dare la scuola per un buon sviluppo degli sportivi d'élite in età scolastica?

La carriera scolastica

Fatte pochissime eccezioni, gli sportivi intervistati hanno frequentato la scuola pubblica. Due terzi sono stati in secondaria e il 17% ha assolto una scuola media superiore. In rapporto alla media svizzera essi aspirano a livelli di formazione scolastica me-

dio-alti. Questo esige un grosso impegno non solo durante gli allenamenti ma anche per quel che riguarda le prestazioni intellettive.

La formazione post-obbligatoria (scuole medie e professionali) viene assolta dagli sportivi di competizione nell'ordine del 95%, mentre che la media dei giovani svizzeri si aggira attorno al 77%. Il 40% degli sportivi si trova al momento dell'indagine in fase di formazione ed è quindi scolaro, studente o apprendista. Il 71% degli intervistati, che hanno un'età di 18 anni, dichiara di assolvere il proprio programma di formazione senza riduzioni in favore dello sport.

La carriera sportiva

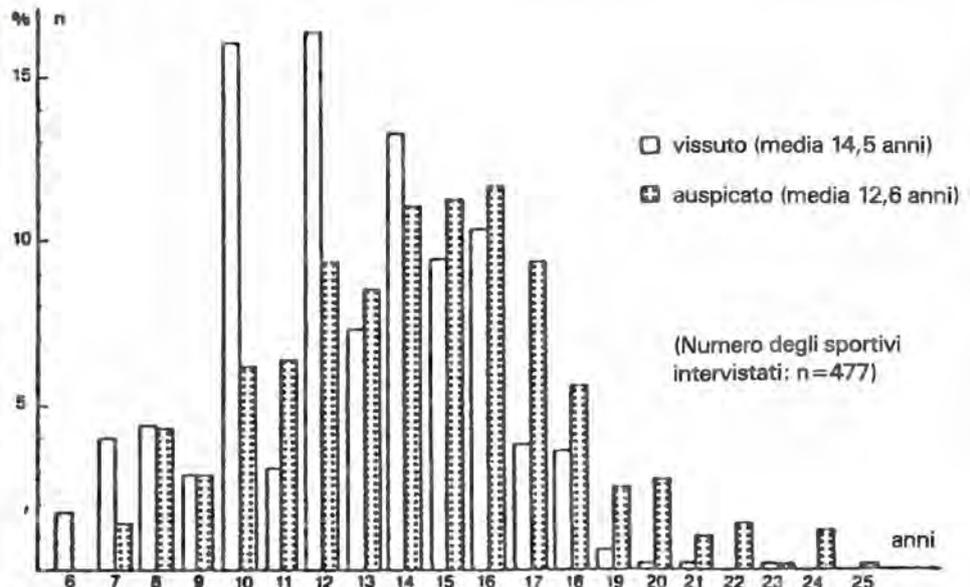
Anche se sono molti i bambini avviati molto presto ad un'intensa pratica sportiva, è solo a partire dall'età media di 14 anni e mezzo che gli sportivi si sottopongono ad un allenamento specifico seguendo programmi preparati da un allenatore. Comunque c'è da tenere in considerazione che circa il 30% degli sportivi sono già stati assistiti da un allenatore durante la scuola elementare (il 62% durante quella medio-inferiore).

Un promovimento precoce si è dimostrato auspicabile nelle seguenti discipline: pattinaggio artistico, nuoto, ginnastica artistica, trampolino, disco su ghiaccio e calcio.

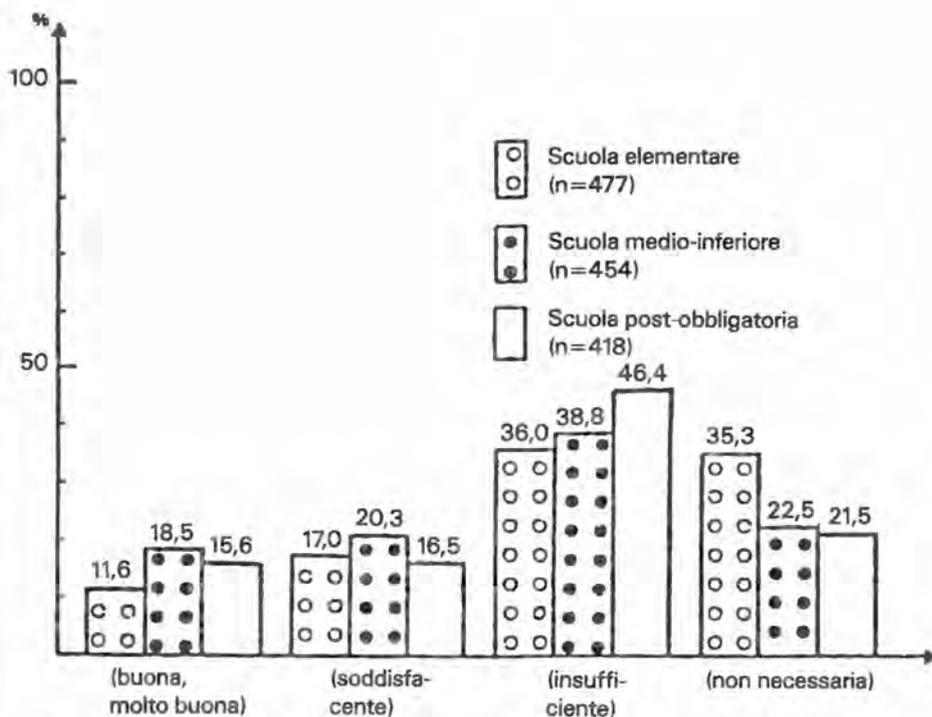
Nella tabella 1 si può osservare come gli sportivi propendono per un inizio degli allenamenti ancora più precoce, cioè circa 2 anni prima del periodo in cui loro hanno cominciato.

Con un inizio degli allenamenti anticipato rispetto alla situazione attuale ci sarebbe la possibilità di preparare in modo più strutturato e graduale le varie fasi di specializzazione dell'allenamento. Si eviterebbero così manifestazioni di stress, causate anche dal doppio aggravio che può subentrare in determinate fasi scolastiche (per esempio du-

Foto Pacciorini, Giubiasco.



TAB. 1: «Quand'è che ha iniziato gli allenamenti seguendo un programma specifico e quand'è che sarebbe stato meglio iniziarli?»



TAB. 2: «Com'è stata la formazione di base nella tecnica e nel movimento?»

rante il passaggio dalla scuola elementare a quella medio-inferiore).

È interessante far notare che gli sportivi di competizione si allenano durante la scuola elementare in media 5 ore e durante quella medio-inferiore circa 6 ore per settimana. Al termine dell'obbligatorietà scolastica l'impegno d'allenamento aumenta fino a 9-10 ore. Per talune discipline come la ginnastica artistica, il nuoto e il pattinaggio artistico si rendono invece necessarie più di 10 ore già durante la scuola dell'obbligo.

che sia invece molto meglio garantire una formazione di base sistematica (condizione fisica, tecnica e movimento). Si è infatti dell'opinione che una specializzazione troppo precoce vada contro i principi di un moderno insegnamento dello sport.

Un'altra importante funzione della scuola consiste nell'organizzare *gare sportive*. La tabella 3 mostra molto bene che gli intervistati danno grande rilievo, specialmente nelle scuole superiori, alla realizzazione di

competizioni sportive nell'ambito scolastico:

Provvedimenti concreti della scuola a favore delle «promesse» dello sport

La scuola ha la possibilità, tramite una maggiore disponibilità nel soddisfare *richieste di dispensa* e mostrando comprensione riguardo ai *compiti a casa* e agli *esami*, di fa-

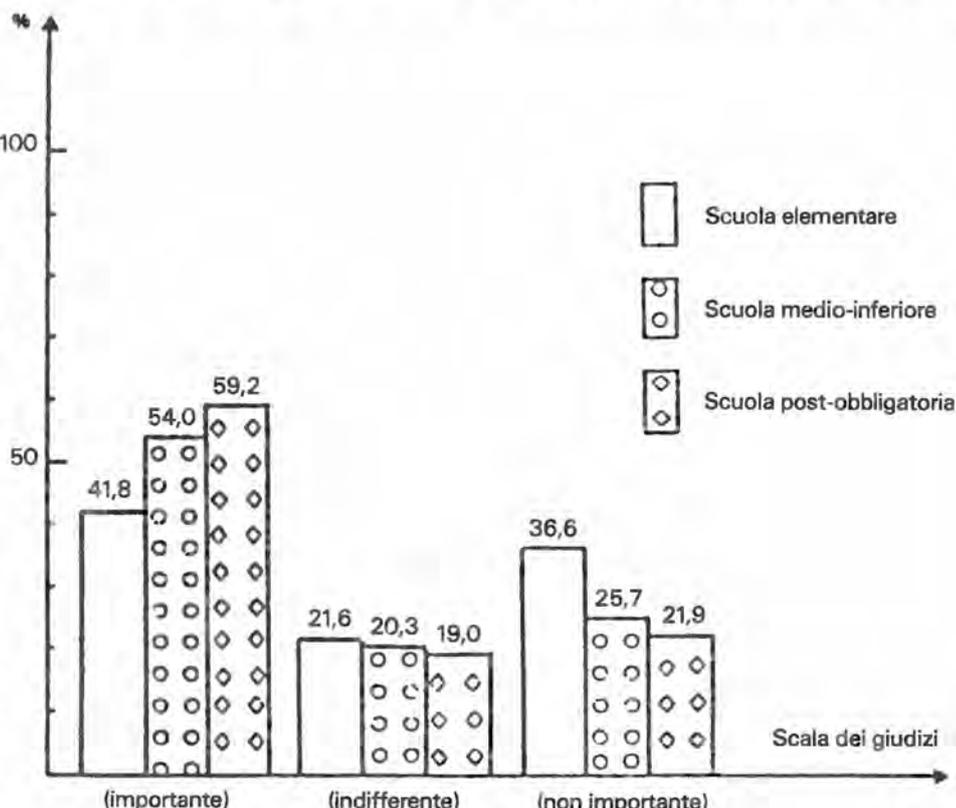
Compiti della scuola di fronte al giovane sportivo

Stando ai risultati dell'indagine, la scuola non esercita influssi specifici sulla *scelta della disciplina sportiva* e non dà particolari incentivi per una carriera sportiva. La maggior parte degli sportivi intervistati (il 75%) ha scelto una data disciplina di propria iniziativa o attraverso l'incoraggiamento di genitori, fratelli e amici (25%). Solo in singoli casi sono dei maestri a spingere i ragazzi verso lo sport competitivo (4,3%).

Nella tabella 2 vengono presentati, per grado di soddisfazione, i pareri espressi nelle interviste riguardo alla *formazione di base* data dalla scuola.

Come si vede, il 40% degli sportivi caratterizzano la loro formazione di base come molto buona, buona o soddisfacente. Dalle percentuali relativamente alte delle risposte che considerano tale formazione come insufficiente o persino inutile, si può comunque dedurre che in questo contesto siano necessari, da parte della scuola, sforzi maggiori.

Per quel che concerne invece la *formazione specifica* in un dato sport, più della metà degli sportivi ritiene che non sia compito della scuola promuovere allenamenti specifici e



TAB. 3: «Che importanza ha la possibilità di esercitare la Sua disciplina in occasione di competizioni sportive nella scuola?»

vorire lo sviluppo dei giovani sportivi soprattutto quando essi si trovano in determinate fasi d'allenamento o nell'imminenza di una competizione. Ecco come nelle interviste vien giudicata l'importanza dell'atteggiamento della scuola quando si tratta di concedere dispense e facilitazioni nell'impegno scolastico (specchietto a lato).

Il problema della dispensa dalla scuola per sedute d'allenamento o per gare di competizione (che tante volte si svolgono di sabato) si fa particolarmente sentire già a livello di scuola elementare nelle discipline con elevata intensità d'allenamento (per esempio nella ginnastica artistica e nel nuoto) e nelle discipline caratterizzate da allenamenti strutturati in modo poco flessibile (per esempio nello sci e nei giochi di squadra).

Altri aspetti dell'insegnamento ginnico secondo il giudizio degli sportivi

Gli intervistati auspicano una maggiore disponibilità della scuola nell'utilizzazione degli impianti sportivi scolastici.

Tali impianti vengono comunque considerati adeguati solo da una minoranza degli sportivi (il 18%), che tra l'altro ne critica l'attrezzatura considerandola insufficiente.

Abbastanza importante da un punto di vista psicologico è l'appoggio degli insegnanti per quanto concerne la *motivazione allo sport*. La tabella che segue dà un'idea delle impressioni soggettive degli sportivi intervistati sul piacere provato nello sport in rapporto al sostegno morale dell'insegnante.

Come si vede, le aspettative degli sportivi riguardo al sostegno motivazionale dell'insegnante sono oltremodo alte. Forse c'è da osservare che, oltre agli sforzi verso presta-

n = 511	La scuola deve dispensare, se necessario, dalla frequenza scolastica		La scuola deve aver riguardo nei compiti a casa
Scuola elementare	38%	non importante	46%
	22%	indifferente	24%
	30%	importante	21%
	10%	senza risposta	9%
Scuola medio-inferiore	12%	non importante	30%
	20%	indifferente	24%
	59%	importante	37%
	9%	senza risposta	9%
Ciclo post-obbligatorio	2%	non importante	17%
	7%	indifferente	22%
	79%	importante	50%
	12%	senza risposta	11%



zioni sportive sempre più ambiziose, l'insegnamento dello sport non può non considerare con sempre maggior attenzione aspetti educativi di carattere morale, come lo svi-

luppo di un buon spirito di camerateria e del pensiero comunitario. Solo così si aumenta ancora di più il piacere allo sport.

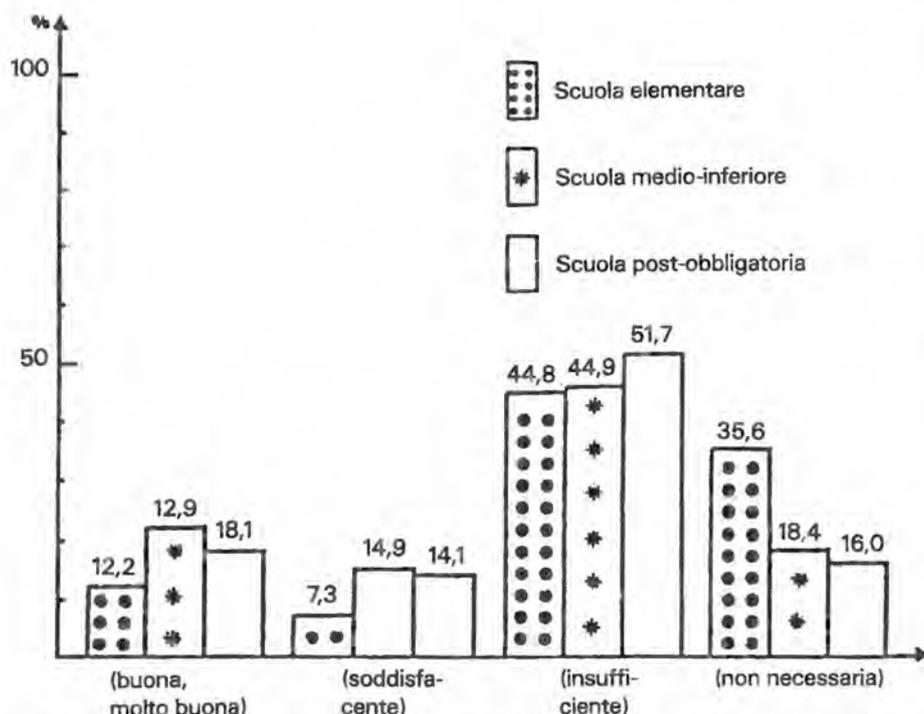
È per questo che all'insegnante si preferisce attribuire un *ruolo d'animatore* (80% degli intervistati), più che di allenatore (53%) o di istruttore (45%).

Dai risultati dell'interessante inchiesta si possono trarre vari suggerimenti di tipo pedagogico per migliorare il rapporto tra scuola e sport. Accanto ad un sano atteggiamento critico nei confronti dello sport di competizione, la scuola dovrebbe garantire allo sportivo comprensione e flessibilità, in modo da poter giungere a soluzioni specifiche che, a seconda del tipo di sport e dell'età dello sportivo, potranno essergli di grande aiuto.

Per concludere, gli sportivi di competizione ritengono molto rilevante una buona e valida *collaborazione* tra insegnante, allenatore, associazione sportive e genitori, e ciò non solo per quanto riguarda il ciclo di formazione post-obbligatoria (61%), ma anche per quanto riguarda la scuola medio-inferiore (57%) e la scuola elementare (38%).

Andrea Lanfranchi

¹⁾ HANDLOSER, J., KLAUSER, W.: *Schule und Leistungssport. Eine empirische Untersuchung zum Verhältnis von Schule und Leistungssport und über die Schul- und Berufslaufbahn von Schweizer Leistungssportlern*. Magglingen 1985.



TAB. 4: «Com'è stata la motivazione da parte dei suoi insegnanti: Le è stato trasmesso il piacere per lo sport di competizione?»

Il mondo in cui viviamo

Un'inchiesta in Svizzera riguardante gli allievi del settimo, dell'ottavo e del nono anno scolastico, condotta da Monique Hirsch-Cahannes e da Ueli Tecklenburg.

Sono 5023 gli allievi svizzeri che nel corso dell'estate 1985 hanno partecipato ad un'inchiesta sull'argomento «Il mondo in cui viviamo», relativa ai problemi del mondo contemporaneo considerato globalmente e concernente pertanto anche quelli della Svizzera.

I problemi dei paesi in via di sviluppo vi venivano però trattati con attenzione particolare. L'inchiesta si è svolta sotto gli auspici del servizio Scuola-Terzo Mondo, della DSA (Direzione della Cooperazione allo Sviluppo e dell' Aiuto Umanitario) e del Comitato svizzero per l'UNICEF. Fra gli insegnanti e gli allievi che leggeranno questo articolo, alcuni hanno dato il loro contributo personale e aspettano con legittima curiosità i risultati che ci proponiamo di divulgare con questo resoconto, esponendo in forma semplice dei fatti che sono tutt'altro che semplici.

Perché questa inchiesta?

Gli allievi che vi hanno partecipato avevano la possibilità di esprimere osservazioni e critiche alla fine del questionario. Molti hanno colto l'occasione per farlo. Parecchi hanno dato un giudizio positivo sull'inchiesta, scrivendo ad esempio: «Bene, una volta tanto si chiede anche a noi come la pensiamo...». Altri invece erano più scettici. Uno dei rimproveri più frequenti è stato: «Avreste fatto meglio a mandare i soldi per finanziare questa inchiesta direttamente al Terzo Mondo...»

A questo proposito, possiamo subito rispondere che, per quanto concerne i costi, in paragone ad altre inchieste, questa è stata assai poco costosa. Notevoli sono invece le implicazioni che comporta.

Vi sono infatti in Svizzera parecchie persone che si mostrano indifferenti ai problemi del Terzo Mondo. Uno degli scopi dell'inchiesta era quello di stabilire in che modo si potrebbe suscitare presso i giovani, in quanto cittadini di domani, un atteggiamento aperto e solidale nei confronti dei paesi in via di sviluppo, sia nell'ambito della scuola sia in quello della famiglia, attraverso la radio, la televisione e la stampa. Un'apertura in questo senso sarà di maggior giovamento a lungo termine per le popolazioni sfavorite che non un aiuto pari al costo di questa inchiesta.

Per concludere, vorremmo ricordare l'Anno Internazionale della Gioventù e i suoi temi «Partecipazione, sviluppo, pace», dato che è l'ambito entro cui la nostra indagine si è svolta. Sicuramente essa è solo un piccolo contributo e non ha di sicuro migliorato di colpo la situazione dei giovani. Ma ha pur

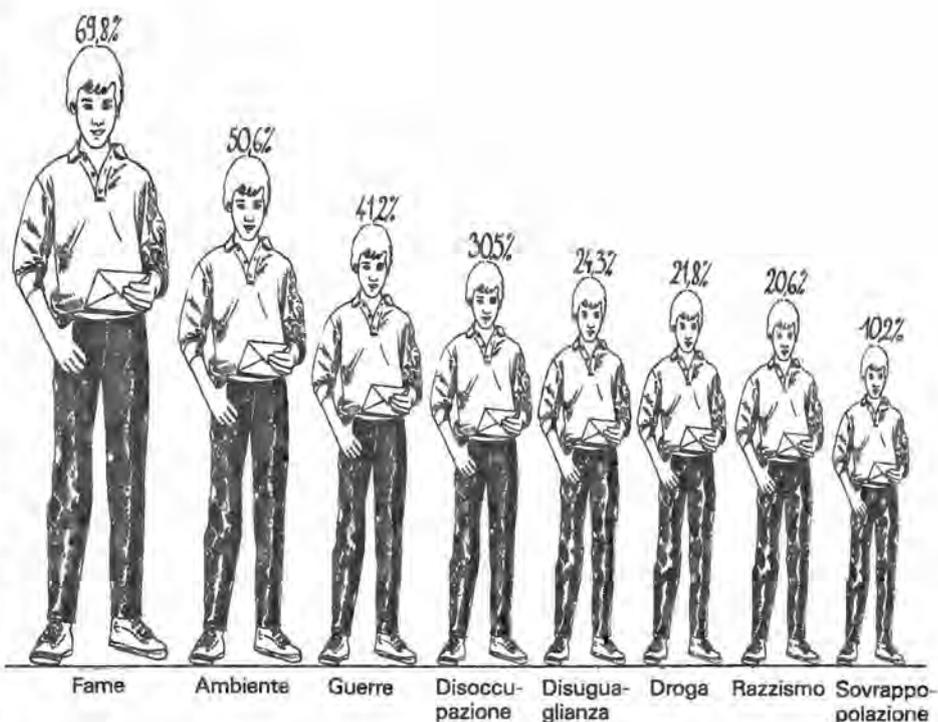
sempre il pregio di aver dato loro la parola. Le loro opinioni sono state considerate in un campo normalmente riservato agli adulti.

Chi ha partecipato a questa inchiesta?

I questionari sono stati compilati da 261 classi di tutta la Svizzera, dal 7° al 9° anno di scolarità. Le classi sono state scelte in base ad un procedimento lungo e complicato (il loro elenco è stato gentilmente messo a disposizione dall'Ufficio federale di statistica). Abbiamo fatto in modo che vi venissero rappresentate, proporzionalmente alla loro consistenza, tre regioni linguistiche (italiana, francese e tedesca) e i vari gradi e livelli scolastici. La scelta delle singole classi invece è frutto - quasi come per una lotteria - del caso. Abbiamo assicurato agli allievi l'anonimato delle loro risposte; ragion per cui ci è impossibile sapere quale allievo e di quale classe ci ha risposto in un certo modo.

Alcuni risultati

Per prima cosa abbiamo voluto sapere quale immagine, quali idee abbiano i giovani svizzeri del mondo nel suo insieme. È stato loro chiesto di indicare quali fossero a loro parere i tre problemi principali, in un elenco di quattordici.



1. I problemi del mondo

Dal grafico in calce risulta come circa tre allievi su quattro indichino la fame come il problema mondiale numero 1, seguito dall'ambiente, dagli armamenti e dalle guerre.

Le ragazze prevalgono nel menzionare la fame (74% contro il 65% dei ragazzi), mentre i ragazzi citano con frequenza un po' più alta gli armamenti e le guerre. Ci sembra di intravedere in ciò un riflesso della differenza di educazione fra maschi e femmine.

Sono inoltre gli allievi più giovani (14 anni o meno) che citano più spesso la fame, mentre i più grandi segnalano maggiormente gli armamenti e le guerre.

Si nota dunque come gli allievi abbiano la tendenza a ribaltare i problemi che conoscono meglio sulla rappresentazione che si fanno del mondo.

Ciò sembra evidente riguardo al tema della disoccupazione: esso è evocato più spesso da quelli che frequentano scuole professionali, comunque non scuole superiori (38%) - e che sono per questo vicini alla vita professionale attiva. Quelli delle scuole superiori sono il 28%.*

Le differenze regionali

Mentre il «trio» fame/ambiente/guerre prevale nella Svizzera tedesca (che copre i $\frac{3}{4}$ dell'inchiesta), sono fame/guerra/razzismo a dominare nella Svizzera romanda e fame/droga/guerre in Ticino.

Nel nostro paese, le differenze di atteggiamento riguardo all'ecologia sono enormi. Gli svizzeri tedeschi si mostrano in ciò più sensibili. I romandi sono maggiormente preoccupati da razzismo e xenofobia e i ticinesi dalla droga.

*) Chi desiderasse i risultati completi dell'inchiesta in francese, può ottenerli scrivendo a: Service Ecole Tiers-Monde, 10, chemin des Epinettes, 1007 Lausanne.

2. I problemi della Svizzera: ambiente, disoccupazione, droga

Se da un lato i problemi indicati come i più gravi per il mondo concernono la sopravvivenza stessa (come ad es. la fame), d'altro lato quelli segnalati per la Svizzera riguardano la qualità della vita: ambiente, disoccupazione, droga.

Le ragazze sono più sensibili dei ragazzi al problema della droga (e, quanto al consumo, vi sono dedite in misura minore). Sono inoltre meno preoccupate dal numero degli stranieri in Svizzera.

Gli allievi più giovani si sentono più toccati dalla degradazione dell'ambiente, dalla disoccupazione e dalla droga. Gli allievi della fascia d'età superiore menzionano spesso il fatto che da noi ci sarebbero troppi stranieri; citano inoltre il razzismo e l'egoismo. I più giovani sembrano ancora ricettivi rispetto ai problemi generali della società, mentre i più grandi sembrano preoccupati in misura maggiore dai problemi individuali.

Le differenze regionali

Per gli allievi svizzeri romandi, quello dei troppi stranieri occupa il terzo posto fra i problemi elvetic. Indubbiamente la questione degli stranieri è più «calda» nella Svizzera romanda che in altre regioni del paese, come hanno dimostrato i risultati di talune recenti votazioni cantonali.

Gli allievi del Ticino indicano priorità differenti rispetto agli altri: la loro preoccupazione principale è la disoccupazione, seguita dalla droga e, al terzo posto, dall'ambiente.

3. L'immagine del Terzo Mondo

«L'Africa povera e affamata»: è questa l'immagine che gli allievi svizzeri hanno in blocco del Terzo Mondo. È stato loro chiesto per prima cosa di tratteggiare su una cartina le parti del globo che, secondo loro, formano il Terzo Mondo. La maggior parte

(51%) ha indicato esclusivamente l'Africa, oppure l'Africa unitamente ad altre regioni del pianeta.

Bisogna tuttavia rilevare che una piccola minoranza, all'incirca il 5% di tutti gli allievi, non ha la minima idea di dove sia il Terzo Mondo e non risponde alla domanda.

Sono più frequentemente le ragazze, gli allievi più giovani e quelli provenienti da un ambiente sociale più modesto ad indicare l'equivalenza Africa-Terzo Mondo. I ragazzi, gli allievi più grandi e quelli che frequentano una scuola superiore hanno una visione più vicina alla realtà (tratteggiano i tre continenti: Asia, Africa, America Latina). Gli allievi romandi e ticinesi (in particolare questi ultimi) hanno una visione più precisa delle zone che formano il Terzo Mondo, rispetto ai loro coetanei svizzeri-tedeschi.

L'età e il tipo di scuola rivestono un ruolo importante in questo campo, dato che si tratta, in gran parte, di conoscenze impartite solo nelle classi più avanzate. Notevole è la differenza fra maschi e femmine: quest'ultime sembrano avere meno dei maschi la nozione di quanto sia esteso il Terzo Mondo. Sembra infatti che a questa età i ragazzi abbiano, su questo come su altri temi, conoscenze più vaste delle ragazze.

Che cos'è il Terzo Mondo?

Per percepire meglio il senso di questa parola, di questa idea, abbiamo chiesto agli allievi di scegliere fra venti parole-chiave tre parole che, a loro parere, caratterizzano il Terzo Mondo. Una larga maggioranza ha scelto: la fame, la povertà, le malattie e la siccità (la sovrappopolazione veniva al quinto posto).

I giovani svizzeri hanno dunque un'immagine molto negativa del Terzo Mondo, ma per loro le cause della situazione critica in cui esso si trova sono soprattutto di origine esterna (clima, catastrofi naturali). Sono in pochi quelli che segnalano, fra i fattori ne-

gativi, talune caratteristiche che attribuiscono alla popolazione, come ad esempio «la sporcizia» e «l'ignoranza».

Per completare il quadro del Terzo Mondo, abbiamo chiesto agli allievi quali avvenimenti ricordassero, accaduti di recente in quelle regioni. Oltre un quarto (27%) degli allievi non ne ricordava nessuno; i ricordi variavano molto secondo le regioni linguistiche.

Il 51% degli allievi menzionava, una volta in più, la fame, sia in generale, sia nel Sahel o in Etiopia. Gli altri avvenimenti citati, assommano rispetto alla carestia un aspetto di secondo piano. Si evidenziano tuttavia le catastrofi industriali, segnalate dal 14% degli allievi (Bhopal in India e l'incendio della raffineria a Città del Messico) e le catastrofi naturali (le inondazioni nel Bangladesh). Il 10% degli allievi inoltre considera le guerre, specialmente quella Iran/Iraq.

Quelli che non si ricordano di nessun avvenimento sono il 24% degli allievi svizzeri tedeschi, il 33% dei romandi e il 34% dei ticinesi.

Riguardo al modo di acquisire le cognizioni sul Terzo Mondo, è interessante costatare che:

- gli allievi romandi e ticinesi hanno più cognizioni d'origine scolastica, mentre
- gli allievi svizzeri tedeschi hanno più cognizioni «informali», cioè acquisite attraverso fonti diverse dalla scuola (televisione, radio, giornali, conversazioni in famiglia ecc.).

4. Le fonti d'informazione

Da dove provengono, più precisamente, queste cognizioni? Quali sono, per gli allievi svizzeri, le principali fonti d'informazione sul Terzo Mondo? Com'era da prevedere, i mass-media giocano un ruolo decisivo, in particolare la televisione e la radio (91%), seguite dalla stampa (66%). La scuola viene solo al terzo posto (48%), seguita dalle conversazioni in famiglia (41%).

5. Scelta di opinioni sul Terzo Mondo

Abbiamo proposto agli allievi una serie di opinioni che si sentono spesso sul Terzo Mondo.

Ognuna di esse rappresenta un aspetto specifico (cfr. tabella a pag. 19).

Aiuto al Terzo Mondo

3 allievi su 4 si pronunciano a favore di un nostro aiuto ai paesi del Terzo Mondo. Le ragazze vi sono più propense rispetto ai ragazzi (80% contro il 68%), come pure gli allievi più giovani (76% di quelli aventi meno di 14 anni contro il 71% di quelli aventi più di 15 anni).

Pagare di più i produttori

Diversamente dal caso precedente, i ragazzi approvano più delle ragazze la proposta di pagare meglio i produttori del Terzo Mondo (34% contro il 30%). Gli allievi che frequentano una scuola superiore e che affermano di attribuire alla religione una certa importanza aderiscono più volentieri degli altri a quest'idea.



Opinione (favorevole)	Svizzera tedesca	Svizzera francese	Svizzera italiana
La Svizzera e gli Svizzeri dovrebbero intraprendere tutti gli sforzi possibili per aiutare il Terzo Mondo.	73,4%	75,5%	82,3%
Bisognerebbe pagare di più i produttori del Terzo Mondo, anche se ciò comporta un aumento dei prezzi nel nostro Paese.	32,5%	30,9%	32,6%
Molte persone nel Terzo Mondo non sono molto intelligenti. È per questo motivo che non se la cavano mai da soli.	18,4%	13,6%	17,6%

Sono intelligenti?

Solo una minoranza (17%) risponde negativamente a questa domanda, presentata del resto nell'inchiesta in modo indiretto. Sono principalmente i ragazzi, con il 21% contro il 14% delle ragazze.

Gli *allievi romandi* colpiscono per la frequenza con cui rispondono affermativamente (63% contro il 53% del resto della Svizzera), e fra di loro l'affermazione riscuote maggior consenso fra i più grandi (67% di quelli aventi più di 15 anni contro il 57 di quelli più giovani).

6. Gli stranieri da noi

Essere aperti non significa soltanto avere un atteggiamento positivo nei confronti di popoli e paesi lontani. Significa anche accettare l'altro, lo straniero.

Abbiamo cercato di valutare il grado di accettazione o di rifiuto dello straniero, proponendo agli allievi tre situazioni nelle quali potrebbero venirsi a trovare:

1. accettare o no un rifugiato in casa loro;
2. trovarsi in concorrenza per ottenere un posto di apprendista;
3. poter immaginare di sposare un giorno una persona di colore.

Dai risultati emergono due tendenze:

– le *ragazze* sono meno xenofobe dei ragazzi (sommando le tre situazioni, si otterrebbe il 10,4% di xenofobi fra le ragazze e il 17% fra i ragazzi).

– i *giovani* provenienti da gruppi sociali «modesti» sono, in generale, più xenofobi di quelli provenienti da gruppi sociali benestanti, sebbene le differenze non siano notevoli. Nelle prime due situazioni, *romandi* e *ticinesi* sono i più xenofobi. Forse, essendo minoranze essi stessi in Svizzera, si sentono più minacciati dagli stranieri. Invece, per la domanda sul matrimonio, la situazione si capovolge: sono gli svizzeri tedeschi ad avere molta più difficoltà dei loro coetanei latini nell'ammettere che sposerebbero un giorno una persona di colore.

7. La disponibilità ad agire in favore del Terzo Mondo

Abbiamo chiesto agli allievi se sarebbero disposti a versare una parte del loro «argent de poche» per un progetto nel Terzo Mondo di cui fossero al corrente e, in caso afferma-

tivo, per quanti mesi. Una volta in più, sono le ragazze e gli allievi più giovani a mostrare maggior disponibilità all'aiuto: il 40% delle ragazze contro il 25% dei ragazzi sarebbero pronte a versare il loro mensile per tre mesi e oltre. Quanto all'età, il 39% degli allievi di 14 anni e meno e il 27% di quelli che hanno 15 anni e più darebbero l'equivalente di tre mesi e oltre della loro «paga».

La disponibilità ad agire è influenzata da due elementi:

1. Quanto più la famiglia e i compagni si dimostrano disposti ad agire positivamente, tanto più aumenta la possibilità che il giovane sia altrettanto pronto ad agire in favore del Terzo Mondo.

2. Gli allievi che dichiarano che nella loro vita o nella loro famiglia la religione occupa un posto relativamente importante, sono più disposti ad intervenire rispetto a quelli per cui la religione non è importante.

Restano notevoli differenze regionali. Gli allievi svizzeri tedeschi sono meno disposti dei loro coetanei romandi e ticinesi a partecipare ad un'azione e a dare una parte consistente del loro «argent de poche». Quanto alla partecipazione ad un'azione di aiuto, sono in testa gli svizzeri romandi. Il 29% degli allievi svizzeri tedeschi, il 37,5% dei romandi e il 51% dei ticinesi sono disposti a dare il loro «argent de poche» per tre mesi ed oltre.

8. Conclusioni

L'inchiesta dimostra che le conoscenze sul Terzo Mondo non influenzano necessariamente in modo positivo le opinioni, le attitudini, la disponibilità all'azione.

I più disponibili all'azione in favore dei meno favoriti sono le *ragazze* e gli *allievi più giovani*. Ma, come abbiamo visto, non sono loro ad avere le conoscenze più adeguate in materia di Terzo Mondo. Sono dunque motivati da valori, in particolare religiosi, e da ciò che potremmo definire «senso di giustizia». Un altro elemento importante per la disposizione ad agire in favore del Terzo Mondo è costituito dall'atteggiamento dell'ambiente sociale con cui l'adolescente è in contatto (famiglia e amici). Questo dato dovrebbe far riflettere gli adulti, e specialmente i genitori, e renderli attenti all'importanza del loro ruolo, in quanto modello per i giovani.

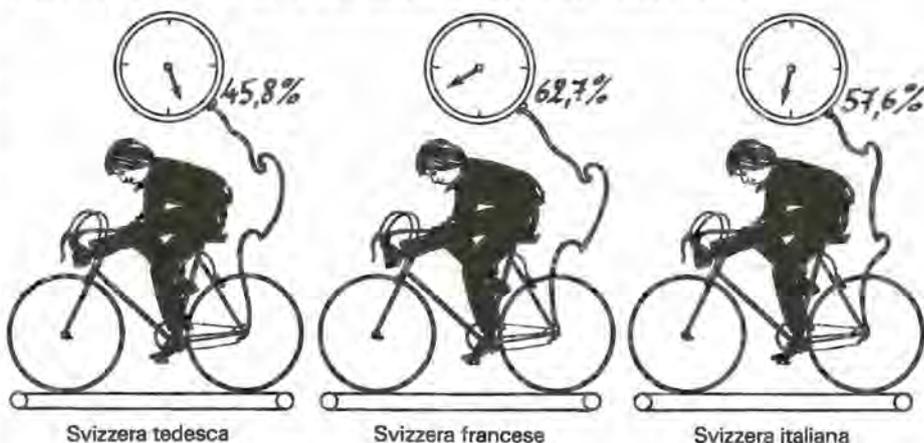
È opportuno sottolineare che i valori di giustizia tendono a diminuire con il progredire nell'età (soprattutto per i ragazzi).

I giovani romandi e i ticinesi si rivelano più disponibili all'azione rispetto ai coetanei svizzeri tedeschi. Sul Terzo Mondo hanno un certo numero di cognizioni di origine scolastica.

I ragazzi più grandi, che frequentano delle scuole di grado superiore, hanno cognizioni migliori sul Terzo Mondo, ma mostrano scarsa disponibilità a fare qualcosa a suo favore. Aspettano un cambiamento politico, o sono rassegnati di fronte alla gravità dei problemi mondiali dei nostri giorni?

I più chiusi nei confronti del mondo che li circonda sono i maschi provenienti da un ambiente sociale modesto. Sanno poco sul Terzo Mondo. Hanno un certo atteggiamento anti-straniero, talvolta di disprezzo. Sono specialmente gli allievi di questo tipo a mostrare un senso d'impotenza rispetto alla vita in genere. Per prima cosa avrebbero bisogno di un appoggio a scuola, sia per acquisire le nozioni necessarie, sia, in modo particolare, per combattere il proprio senso di dipendenza e di impotenza. Dovrebbero poter capire che anche loro sono in grado di cambiare la propria situazione e quella del «mondo in cui viviamo».

Disponibilità a partecipare a un'azione in favore del Terzo Mondo



L'esposizione «Fossili del Ticino» al Museo cantonale di storia naturale

L'esposizione, allestita presso il Museo cantonale di storia naturale, la prima a carattere permanente riguardante l'insieme dei fossili ticinesi, è stata aperta al pubblico lo scorso mese di aprile.

Alle vetrine sui minerali e sulle rocce ticinesi si affiancano ora quelle dei fossili così da completare il discorso sulla storia – intesa in termini geologici – del nostro Cantone. Ora anche questa importante componente del patrimonio naturalistico del nostro territorio ha trovato un'adeguata valorizzazione nelle sale espositive del Museo di Lugano.

La ricchezza paleontologica del nostro territorio, la cui importanza è riconosciuta a livello mondiale e che troppo a lungo è stata trascurata dai Ticinesi ha finalmente trovato una giusta collocazione!

Cenni storici

Non si hanno informazioni precise circa la raccolta sistematica e a carattere scientifico di fossili nel Ticino nei secoli passati. Le prime pubblicazioni relative alla paleontologia del nostro territorio risalgono al 1800 (si vedano a questo proposito: Merian, De-Buch, Curioni, Stoppani, Ombroni, Stabile, Lavizzari, ecc.).

Presso il Museo di storia naturale di Lugano è ancor oggi conservata parte degli esemplari raccolti durante queste ricerche pionieristiche nel campo della paleontologia tici-

nese. Un gran numero di fossili rinvenuti durante l'800 è però andato perso in occasione dei numerosi traslochi delle collezioni, o perché trascurato dai precedenti conservatori, oppure perché, avendo preso la via di musei italiani, è andato distrutto nel corso dell'ultimo conflitto mondiale.

È nel 1900 che le rocce fossilifere ticinesi diventano oggetto di ricerche sistematiche. Sono innanzitutto le *Università di Zurigo* (vedi: Peyer, Kuhn-Schnyder, Rieber, ecc.) e *Basilea* (vedi: Renz, Wiedenmayer, Bernoulli, ecc.) a compiere studi paleontologici nelle formazioni geologiche del Sottoceneri. Accanto a queste ricerche conosciamo anche importanti pubblicazioni di istituti italiani (vedi: Cantalupi, Nangeroni, Pinna, ecc.). Salvo rare eccezioni, i numerosi fossili ritrovati sono sempre approdati presso musei d'Oltralpe oppure d'Oltreconfine.

La collezione paleontologica del Museo di Lugano conta attualmente circa 2'500 fossili, di cui 500 raccolti negli ultimi anni nell'ambito di ricerche promosse dal nostro istituto allo scopo di colmare le lacune esistenti.

Alcune caratteristiche dell'esposizione

Nello spazio espositivo dedicato ai fossili viene presentata una scelta di circa 200 esemplari provenienti dal Ticino e una decina di pezzi di affioramenti geologici simili nel territorio limitrofo italiano.

Durante la preparazione della mostra si è operata innanzitutto una scelta qualitativa degli esemplari da esporre, tenendo però sempre presente l'esigenza di voler adeguatamente rappresentare tutte le formazioni fossilifere del Cantone.

L'esposizione è stata inoltre concepita in modo da poter essere visitata e «letta» partendo dai fossili più antichi (Carbonifero, 300 milioni di anni fa) per terminare con le prime testimonianze della comparsa dell'uomo nel Ticino (Quaternario, circa 8000 anni fa).

Considerato che i fossili sono la testimonianza del passato, l'esposizione cerca di facilitare al pubblico una rappresentazione dei diversi ambienti susseguitisi durante le varie epoche geologiche con l'ausilio di ricostruzioni grafiche.

Un ulteriore aiuto è costituito dai colori delle vetrine che richiamano le caratteristiche del periodo in cui questi animali o vegetali vissero: predominano le tonalità azzurre per i periodi geologici a carattere marino, le tonalità brune o verdi per quelli a carattere continentale.

Ogni periodo geologico di interesse paleontologico è introdotto da una serie di informazioni che fungono da filo conduttore attraverso tutta l'esposizione:

- una scala stratigrafica e temporale,
- una carta del Sottoceneri o del Ticino sulla quale è segnata la distribuzione delle rocce fossilifere,
- un testo introduttivo relativo alle caratteristiche paleoambientali.

Poiché molti fossili si presentano come un caotico ammasso di frammenti, la cui lettura riesce difficile al profano, si è provveduto ad aggiungervi un'accurata ricostruzione grafica in modo da permettere una migliore comprensione dell'aspetto originario della pianta o dell'animale. Lo stesso vale per quelle forme di invertebrati delle quali si sono conservate unicamente alcune parti. Là dove sono esposti fossili appartenenti a generi o specie animali e vegetali oggi estinte, o dove il quadro evolutivo risulta complesso, la comprensione viene facilitata da schemi che riportano le forme del passato confrontandole con quelle attuali simili.

Trattandosi in parte di esemplari unici al mondo e in parte ancora allo studio presso istituti specializzati, si è dovuto ricorrere in alcuni casi all'esposizione di calchi, realizzati presso l'Istituto di Paleontologia dell'Università di Zurigo, dove sono conservati i pezzi originali.

Per l'allestimento di questa esposizione è stato necessario un lungo lavoro di preparazione durato alcuni anni, che ha richiesto laboriose ricerche sul terreno allo scopo di completare le lacune della collezione. I fossili hanno inoltre dovuto essere preparati in laboratorio, determinati e classificati scientificamente. Sono stati dunque necessari ripetuti contatti con istituti di ricerca svizzeri e stranieri.

Nell'ottica di questi contatti vanno inseriti in particolare i rapporti con il prof. Rieber, dell'Istituto di Paleontologia dell'Università di Zurigo, che con i suoi collaboratori prose-

Dettaglio della prima vetrina riguardante i fossili più antichi del Ticino. Gli esemplari esposti sono da attribuire al Carbonifero (300 milioni di anni fa) e provengono da Manno. (Foto Museo cantonale di storia naturale)



que i lavori di ricerca nelle rocce triassiche del Monte San Giorgio, iniziate già decine di anni fa. Proprio da questa località di rinomanza mondiale provengono alcuni tra i fossili più importanti dell'esposizione del nostro Museo.

Pur trattandosi di un'esposizione permanente, la stessa è stata concepita in modo da essere in ogni momento suscettibile di aggiornamenti sia a livello di informazione scritta sia per quanto concerne gli esemplari esposti. Sono infatti tuttora in corso campagne di ricerca allo scopo di assicurare al Museo nuovo materiale paleontologico. Il ritrovamento negli ultimi due anni di esemplari di notevole interesse e pregio scientifico lasciano ben sperare!

Diversi sono ancora gli impegni previsti per il definitivo completamento dell'esposizione sui fossili del Ticino.

Nel corso del 1987 è infatti previsto l'allestimento di una serie di pannelli informativi relativi ai processi di fossilizzazione, ai metodi di datazione e alla storia dell'evoluzione della Terra.

Una Guida alla mostra e un diorama sui fossili del nostro Cantone completeranno l'offerta al pubblico.

Una visita alla nuova esposizione darà la possibilità di approfondire le conoscenze



Ammonite del diametro di 30 cm, proveniente dalle formazioni giurassiche (circa 180 milioni di anni fa) di Arzo. (Foto Museo cantonale di storia naturale)

sulla geologia del Ticino, conoscenza che non deve essere intesa unicamente come fatto scientifico ma va soprattutto vista come un arricchimento culturale: conoscendo la storia del nostro cantone attraverso le diverse epoche geologiche è possibile interpretare meglio il presente e operare in modo più consapevole sul territorio.

Markus Felber

Conservatore del Museo cantonale di storia naturale

Gli studenti universitari nel 1985/86

Sin dagli anni sessanta le scuole che portano alla maturità sono state ampliate. Al giorno d'oggi i giovani che hanno la possibilità di accedere agli esami di maturità sono molto più numerosi che in passato. Se nel 1960 soltanto il 4% dei giovani nati nello stesso anno otteneva un certificato di maturità, nel 1985 questa percentuale era triplicata (12%). Circa i quattro quinti di questi maturati completano la propria istruzione frequentando un'università. La università poi aprono ora più facilmente le porte anche ai giovani che, pur non avendo un titolo che ne permetta l'accesso, desiderano continuare gli studi. Sono queste le ragioni per cui l'affluenza alle università è tanto aumentata negli ultimi dieci anni.

La Confederazione ed i Cantoni hanno fatto del loro meglio per accettare tutti gli studenti del primo anno:

- I locali a disposizione delle università sono aumentati di molto.
- L'offerta nel campo degli studi è stata ampliata grazie alla creazione di nuove sezioni.
- Curricoli di studi sono stati riorganizzati e in parte resi più concisi.
- L'effettivo del personale delle università è stato aumentato, anche se non in proporzione alla crescita dell'effettivo degli studenti.
- Le spese della Confederazione, dei Cantoni e dei Comuni per le università (compresi gli investimenti) sono salite, in termini nominali, da 1,6 miliardi di franchi (1976) a 2,3 miliardi (1984).

Gli studenti: cos'è cambiato?

Dieci anni sono pochi per poter riconoscere veramente dei cambiamenti. In genere, nel campo dell'istruzione, le grandi sorprese sono contenute e le nuove tendenze si annunciano spesso in modo molto discreto. Ciononostante, in questi ultimi anni vi sono state delle evoluzioni che potrebbero introdurre cambiamenti durevoli:

- *Più donne.* Le università hanno ammesso le donne cent'anni fa, ma la loro quota parte è aumentata sensibilmente solo in questi ultimi tempi. Se nel 1976 le donne erano il 28%, dieci anni dopo esse rappresentano il 36% degli studenti.
- *Meno studenti in medicina.* Le campagne informative delle organizzazioni professionali e della Conferenza universitaria svizzera cominciano evidentemente a far sentire il loro effetto. L'affluenza alle facoltà di medicina cala leggermente, il numero degli studenti in medicina ristagna.
- *Più ingegneri e più iscritti alle facoltà di scienze esatte e scienze naturali.* Fino a poco tempo fa le scienze tecniche, le scienze esatte e le scienze naturali avevano beneficiato in minor misura del boom universitario. Recentemente però il numero degli studenti è aumentato. Godono di una particolare popolarità tanto le «vecchie» sezioni architettura, chi-

Comunicati, informazioni e cronaca

Concorso per le scuole sul tema della pianificazione territoriale

Lo scarso suolo svizzero dev'essere utilizzato con parsimonia. A questo intento fondamentale della legge sulla pianificazione del territorio è dedicato un concorso per le scuole, indetto oggi dalla Federazione degli urbanisti svizzeri, dalla Conferenza svizzera degli urbanisti cantonali, dall'Associazione svizzera per il piano di sistemazione nazionale e dall'Ufficio federale della pianificazione del territorio. Il concorso, aperto a tutte le classi degli allievi svizzeri dal 7° al 13° anno scolastico, scade alla fine del mese di aprile del 1987 e porta il titolo di «Economia del suolo: conservare e rinnovare». Il concorso vuole animare e presentare, sulla base di situazioni date, proposte per nuove utilizzazioni del suolo - atte a risparmiare nel futuro questo bene fattosi tanto raro nel nostro



Economia del suolo: una necessità - un obiettivo

Paese - e per una limitazione dello sfruttamento.

I premiati del concorso saranno invitati a presentare i loro lavori al pubblico, in presenza della signora Elisabeth Kopp, consigliere federale. Il concorso si basa sui «Fogli di lavoro, Pianificazione del territorio» (ottenibili presso l'Ufficio centrale federale degli stampati e del materiale EDMZ, 3000 Berna) e sul diorama «La gara per la conquista del suolo» (ottenibile presso l'Istituto svizzero di cinematografia scolastica e popolare, Erlacherstr. 21, 3000 Berna 9). Gli atti del concorso possono essere richiesti già sin d'ora all'Ufficio federale della pianificazione del territorio, Servizio informazione, 3003 Berna.

Mezzi didattici ausiliari sul tema elettricità

Il Centro d'informazione per l'utilizzazione dell'elettricità, Sezione gioventù-scuola, propone all'attenzione dei docenti un interessante materiale didattico sul tema *elettricità*: si tratta di opuscoli, testi, una piccola guida all'energia, un elenco dei luoghi da visitare e una lista delle pubblicazioni, con i relativi prezzi.

Il Centro pubblica inoltre il bollettino «Informazioni per i docenti» che può essere richiesto, così come il materiale didattico, a INFEL, Sezione gioventù/scuola, Casella postale, 8023 Zurigo.

Raccolta dei vecchi elenchi telefonici

per offrire radio e televisori a invalidi e anziani diseguiti, a case di cura e scuole finanziariamente deboli.

Consegnarli all'ufficio postale

L'Azione svizzera per la radio e la televisione vi ringrazia per il gradito aiuto.



Cos'è l'ASR?

È una fondazione, politicamente e confessionalmente neutrale, posta sotto la sorveglianza del Dipartimento federale dell'interno, di cui fanno parte i rappresentanti delle varie regioni del Paese. Attualmente in Svizzera sono in funzione oltre 4500 radio e più di 2000 televisori, distribuiti dall'ASR grazie soprattutto alla costante collaborazione della popolazione in occasione delle periodiche raccolte dei vecchi elenchi telefonici. Come precisato in ultima pagina, dal punto di vista organizzativo la Svizzera è divisa in quattro regioni; in ognuna di esse un responsabile ASR esamina le richieste e decide se esistono le condizioni necessarie per assegnare gli apparecchi desiderati.

Com'è organizzata l'ASR?

La Fondazione ha la propria sede a Berna e funziona per il tramite di due organismi: Il Consiglio di fondazione, composto dei rappresentanti di diverse associazioni umanitarie, dei delegati della SSR e delle PTT, e il Comitato centrale, attualmente presieduto dall'ex-consigliere federale Hans Hürlimann. Fanno parte del Comitato centrale i quattro delegati regionali, ai quali spetta il compito di assegnare gli apparecchi. (Delegato per la Svizzera Italiana: Silvano Pezzoli, 6648 Minusio).

Si può collaborare in altri modi all'ASR?

Certamente, per esempio segnalando al responsabile regionale casi di persone invalide o anziane, di modeste condizioni, sprovviste di radio o che usano ancora vecchi apparecchi difettosi, oppure informandolo su case di riposo o di cura per anziani dove non ci sono abbastanza radio o televisori.

L'ASR vorrebbe fare di più...

Attualmente l'assegnazione di radio (le cui spese di manutenzione restano entro limiti sopportabili) non crea grosse difficoltà e di regola ogni domanda può essere soddisfatta. Invece ci si deve limitare a distribuire i televisori innanzitutto alle comunità, e soltanto nei casi di grave disagio alle singole persone; si tratta di una restrizione imposta dai limiti finanziari entro cui è costretta l'ASR: infatti costi e spese di manutenzione dei televisori sono assai elevati.

L'ASR vorrebbe fare di più e allargare il proprio campo d'azione. Ma purtroppo ancora troppi elenchi scaduti vanno perduti! Almeno il 30% di essi finisce nei sacchi della spazzatura: perciò l'ASR, che non chiede denaro, ma concentra i propri sforzi nella raccolta dei vecchi elenchi, in ciò appoggiata in modo esemplare dalle PTT, rinnova il cortese invito a tutti gli utenti, affinché il vecchio libro del telefono non vada perduto, ma consegnato a un qualsiasi ufficio postale!

S.P.

Quaderni di «Coscienza svizzera»

«Coscienza svizzera», gruppo di studio e di informazione per la Svizzera italiana presieduto dal prof. dott. Remigio Ratti, ha pubblicato finora i seguenti quaderni:

- N. 1 **Rapporto tra autorità e organi di informazione: sintonia o antinomia di interessi?**
Relazione in occasione dell'incontro del Consiglio di Stato con i rappresentanti della stampa e della RTSI a Mezzana, 4 marzo 1986.
- N. 2 **Cosa significa cultura politica?**
Atti del Seminario organizzato a Berna dal Forum Helveticum il 16 gennaio 1986.
- N. 3 **La politica culturale della Svizzera: dal principio della difesa spirituale e nazionale del paese ad una politica della cultura.**
Relazione tenuta a Bellinzona il 20 gennaio 1986.

Strutture e mobilità professionali

(continuazione dalla seconda pagina)



tralmente opposto e la maggior parte di coloro che esercitano la professione non dispongono della corrispondente formazione di base.

Anche la tabella relativa alla distribuzione per rami economici fornisce utili ragguagli sul grado di concentrazione o meno della professione in uno o più settori. Esistono pertanto professioni con forte concentrazione in un unico settore mentre ne esistono altre che offrono impiego in svariati rami.

Marco Lafranchi

1 Structures et mobilité professionnelles - Edizione: Associazione svizzera per l'orientamento scolastico e professionale, Zurigo/Losanna, 1985 e 1986

- vol. I: Données structurelles et professions exercées à partir de 106 formations de base, 235 pag., 1985

- vol. II: Données structurelles et formations professionnelles dans 158 professions exercées, 180 pag., 1986

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Simona

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6600 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15.-
fascicoli singoli fr. 2.-

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona