SCUOLA TICINESE 146

periodico della sezione pedagogica anno XVII (serie III) Giugno 1988

SOMMARIO

Quale studio d'ambiente? – L'analfabetismo funzionale in Svizzera – L'interazione sociale e il suo influsso sullo sviluppo cognitivo – Relazioni genitori-scuola – Una «scuola per un *solo* mondo»? – Scheda riassuntiva sul sentiero educativo San Zeno – Inserto a cura del Dipartimento Informazione del CICR (N. 3) – La formazione empirica – Atteggiamenti, opinioni e comportamenti dei giovani liceali ticinesi – Progetti scolastici e professionali dei maturandi svizzeri: certezze o indecisioni? – Comunicati, informazioni e cronaca.

Quale studio d'ambiente?

Uno dei problemi fondamentali della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione è lo Studio d'Ambiente.
E appunto per discutere sul tema «Educazione all'Ambiente» sono stati invitati a congresso a Olten il 3 giugno 1988, per un primo incontro intercantonale, gli addetti allo studio dei programmi di ogni ordine di scuola.
Scopo dell'incontro era raccogliere nel modo più aperto e critico osservazioni atte ad avviare un discorso costruttivo; le conclusioni verranno elaborate e riproposte ai Cantoni dal Segretariato centrale.
Da questa importante giornata di studio sono uscite fondamentalmente idee utili per un ulteriore sviluppo della situazione.
Dagli interventi degli oltre cento convenuti, riunitisi all'interno dell'assemblea in sette gruppi di lavoro, sono emersi pa-

reri che da tempo circolano, ma che in campo federale ancora non hanno trovato una formulazione istituzionalizzata.

Sotto forma di riflessioni personali tento di esplicitare opinioni che da tempo si manifestano sia su scala federale sia nella scuola ticinese. C'è sensibilità per il problema dello Studio d'Ambiente, seppure non si sia ancora trovata dappertutto una forma soddisfacente, cioè una forma di educazione nel suo insieme, in una visione equilibrata e completa, malgrado i tentativi fatti, le ricerche e le preoccupazioni pur presenti presso gli operatori nei diversi ordini di scuola.

È di dominio pubblico parlare dello Studio d'Ambiente, ma una chiara definizione di che cosa sia e che cosa implichi come coinvolgimento dell'Uomo è cosa che sfugge; nella peggiore delle ipotesi diventa un luogo comune, che non sfocia in momenti operativi formativi della coscienza, mentre ci si incammina verso il 2000, e l'assicurare a noi e a chi verrà dopo di noi un domani in equilibrio con le esigenze biologiche è un imperativo al quale non ci si può sottrarre.
Per una risoluzione dei problemi, molti sono gli sforzi avviati da tempo in questo settore, anche a livello di parecchi Cantoni, ma essi sono spesso considerati come grido allarmistico, passionale, apocalittico. Forse la via seguita da taluni per difendere l'ambiente non è accettata da tutti perché i loro modi sorprendono, hanno del messianico e finiscono con il coinvolgere pochi, «gli eletti», mentre fanno arroccare chi con altrettanto vigore e razionalità propone soluzioni diverse.
Una possibile via di approccio alla comprensione della realtà dell'Ambiente la si può (anzi la si deve) percorrere attraverso la Scuola, con un'adeguata, continua, evolutiva analisi e lo studio di casi concreti, il cui punto di partenza e successivamente di riferimento sia vicino al quotidiano.

Una proposta di Studio d'Ambiente come materia a sé stante non è sostenibile; occorre invece inserirsi in un'ottica interdisciplinare, che senza sosta torna a raccomandarsi, dalla scuola materna all'elementare, alla media, al liceo, fino ai livelli universitari.
Il problema dell'Educazione all'Ambiente nelle scuole svizzere è approdato (con notevole ritardo) anche sul tappeto della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione: Kyburz-Graber, Meylan, Mueri *hanno presentato un rapporto-piano di studi provvisorio nel maggio 1988*[1].
Per meglio comprendere la situazione, penso non sia superfluo riprendere il passaggio in cui Odum (1966) *tocca in fondo il nocciolo della questione. «Per capire un albero è necessario studiare sia la foresta di cui esso fa parte sia le cellule e i tessuti che fanno parte dell'albero»*[2]. *E qui chiaramente emerge che l'albero e la sua possibilità di vita sono parte di un tutto, con esigenze ben definite, su cui c'è e opera anche l'Uomo. Lo afferma* Aguesse (1972), *il quale sottolinea che l'ecologia è una branca della storia naturale, ma che nel campo d'investigazione debbono rientrare anche discipline assai diverse, come il diritto, l'economia, la sociologia, ecc.*[3].

L'Ambiente è anche, con una visione che va oltre il settore delle scienze naturali: «tutto ciò che ci circonda, materialmente e intellettualmente, tutto ciò che avviene, si pensa, si vede, si afferma, si esprime intorno a noi. I suoi limiti sono gli stessi limiti del mondo. Lo studio deve essere condotto nella misura in cui questo sforzo e questa presa di coscienza ci consentano di acquistare una conoscenza e una comprensione più vasta e più profonda della totalità degli esseri e delle relazioni reciproche tra le cose, le idee e l'ambiente, per le quali si realizzi la nostra vita» (Clausse, 1968)[4].

La complessità dello Studio d'Ambiente, anche se parte da considerazioni limitate, travalica in discipline prossime e lontane dalle scienze naturali, ma che con esse sono strettamente legate, perché la vita può svolgersi soltanto tra limitazioni spaziali e temporali ben definite, rispondenti a equilibri indispensabili che eventi naturali possono sconvolgere, ma che anche l'Uomo per ignoranza o ingordigia può rompere, creando conseguenze che in ultima analisi compromettono la sua esistenza stessa.
La scuola non può restare indifferente (e questo lo si è capito) ed è appunto in questa ottica che una riflessione comune sugli obiettivi e sui contenuti essenziali si impone a medio se non addirittura a breve termine.

Se da un lato l'ecologia generale, animale e vegetale, ha sue linee operative, l'ecologia umana è ancora mal definita. Tuttavia l'ecologia generale può venire considerata come l'organizzazione della natura, l'unità di base essendo l'ecosistema (Matthey, 1979)[5]. *Essa infatti offre il supporto su cui si svolge tutta una serie di interazioni*[6].

È il primo passo che porta a soffermarsi su realtà che esistono sì dentro le mura della scuola, ma anche – soprattutto – al di fuori di essa. La conoscenza scientifica è la base del discorso, che tuttavia non può essere limitato ad essa; per conseguenza il docente di scienze naturali non va lasciato solo nell'Educazione all'Ambiente. C'è stata a un certo momento una rottura tra le materie d'insegnamento ed oggi è sentita la necessità di una ripresa di contatti tra scienze naturali e scienze umane e sociali.

Lo Studio d'Ambiente non è quindi tanto una questione di programmi, quanto di come situarsi di fronte alla realtà. Il «saper essere» è di conseguenza di primaria importanza e non deve necessariamente seguire il sapere, e ciò a tutti i livelli. È fondamentale che lo Studio d'Ambiente sia basato sul rispetto delle persone e sull'onestà intellettuale.
Qui si apre un ventaglio di procedimenti pedagogici, dalla focalizzazione del progetto al metodo di indagine, alla realizzazione di esperienze, alla ricerca di documenti, alla sintesi.
«L'ignoranza 'abissale' concernente l'organizzazione della natura si colma così lentamente, ma la conoscenza non è fine a sé stessa; deve servire l'Uomo» (Matthey, 1980)[7]. *Infatti, in quanto Uomini, non possiamo concepire la natura senza esseri umani, né immaginare l'Uomo senza la natura.*
Scopo dello Studio d'Ambiente è dunque di contribuire allo sviluppo di un Uomo cosciente del mondo in cui vive e responsabile di esso. Il metodo dev'essere quello della collaborazione tra tutte le componenti della scuola, ciascuno secondo le proprie competenze specifiche.

Carlo Franscella

---

1) **KYBURZ-GRABER, R., - J.-P., MEYLAN e H., MUERI, 1988: L'éducation à l'environnement dans les écoles suisses. Plans d'études - Moyens d'enseignement - Perfectionnement.** (CDIP) Berna (Documentazione fornita ai partecipanti, 86 pp.).
2) ODUM, E.P., 1966: **Ecologia.** (Zanichelli) Bologna, p. 13.
3) AGUESSE, P., 1972: **Guida all'ecologia.** (Feltrinelli) Milano, p. 10.
4) CLAUSSE, A., 1968: **Teoria dello studio di ambiente.** (La Nuova Italia) Firenze, p. 86.
5) MATTHEY, W., 1979: In **Dispense Corso Aggiornamento Scienze,** N. 3. (DPE) Bellinzona.
6) AA. VV., 1987: **Valle Bavona. Etude de la colonisation d'une vallée. Du milieu minéral à l'Homme.** Eco informations n. triple 13-14-15, pp. 1-145.
7) MATTHEY, W., 1980: **Attualità dell'ecologia.** In Bollettino dei docenti di scienze. 2/80, (DPE) Bellinzona, p. 25.

Prime esperienze a Zurigo con i corsi d'alfabetizzazione per adulti

L'analfabetismo funzionale in Svizzera

Gentile lettrice e caro lettore: ciò che sta facendo in questo momento, leggere con naturalezza e capire quello che legge, per Lei è cosa ovvia. Non così invece per circa 20.000 svizzeri, per i quali leggere e soprattutto scrivere è un incubo stressante da rifuggire usando tutti i trucchi possibili ed immaginabili.
Gli esami pedagogici cui si sono sottoposte nel 1984 le reclute svizzere hanno fornito dati sconcertanti. Solo il 49% dei giovanotti ventenni è in grado di recepire le considerazioni contenute in un opuscolo informativo del Consiglio federale distribuito in tutte le famiglie alla vigilia di una scadenza elettorale. (Ne va di mezzo la nostra democrazia? Infatti si potrebbe arguire che la partecipazione al voto da noi è sempre così bassa perché in realtà pochi sono coloro che capiscono quale sia l'oggetto su cui sono chiamati a dare il loro parere...).
Sempre secondo la stessa ricerca, solo il 38% delle reclute confessa di capire da un pieghevole delle Ferrovie Federali Svizzere quali siano le nuove tariffe e quali i cambiamenti concernenti gli abbonamenti. E solo il 17% (!) risulta in grado di «capire» il contenuto leggermente astratto di un articolo di giornale.
Il quadro generale che ne risulta non è molto confortante. In sostanza siamo di fronte, se non proprio a un esercito, a una folta schiera di analfabeti non totali, ma di ritorno.

L'analfabetismo di ritorno o funzionale è un fenomeno che sta prendendo piede in molti paesi industrializzati, primi fra tutti gli Stati Uniti, la Francia, l'Inghilterra e l'Italia.
Anche in Svizzera diverse ricerche hanno dimostrato l'importanza e l'entità del fenomeno, anche se per il momento mancano ancora dati precisi. Nella Svizzera tedesca e in quella romanda sono già stati organizzati dei gruppi di lavoro per studiare il problema e avviare corsi d'alfabetizzazione. Nella Svizzera italiana, per quanto ci è dato di conoscere, iniziative di questo genere non hanno ancora riscosso molta adesione. Il fatto che da noi pochissimi operatori scolastici e sociali si siano finora occupati seriamente del fenomeno rivela una volta di più la situazione di grave marginalizzazione dell'analfabeta nella nostra società.

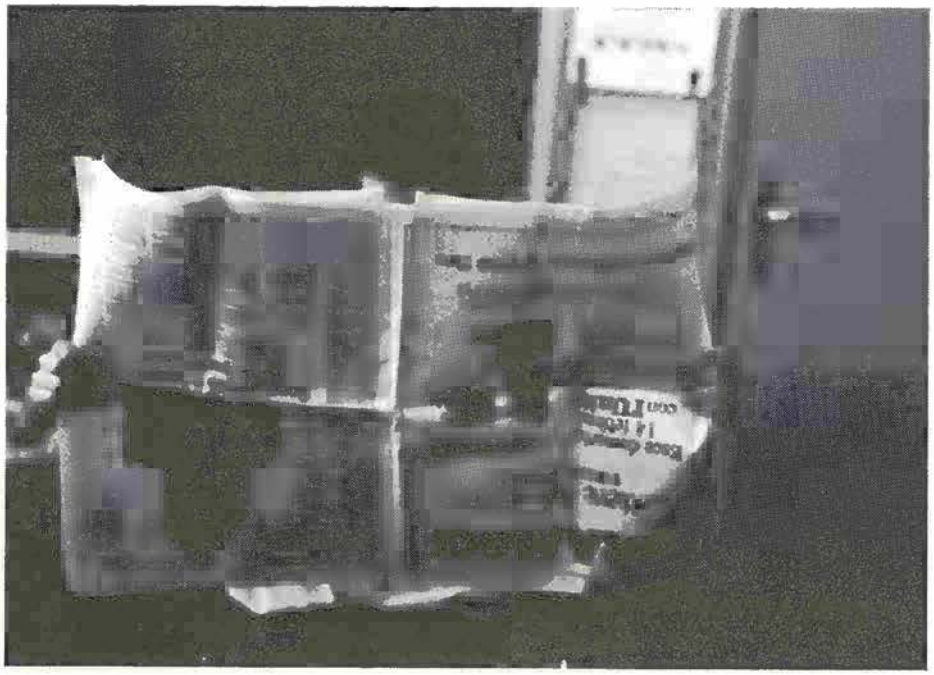
Analfabetismo strutturale e funzionale: sconcertanti statistiche dall'estero...

Il problema numero uno a livello mondiale rimane ovviamente quello dell'«analfabetismo strumentale»: di chi, cioè, non sa decifrare una parola scritta né scriverne una. Secondo le cifre dell'UNESCO (l'Organizzazione culturale delle Nazioni Unite), gli analfabeti strumentali nel 1980 erano 814 milioni[1]. Nonostante i vari sforzi di alfabetizzazione compiuti nei paesi del Terzo Mondo, la situazione globale rimane precaria, tanto che le persone completamente prive dei rudimenti del leggere e dello scrivere sfiorano oggi il miliardo. Costituiscono circa il 60% della popolazione africana, il 37% di quella asiatica e il 20% di quella latino-americana. In paesi come il Sudan, l'Etiopia, il Camerun, l'Afghanistan e lo Yemen la quota di analfabetismo totale raggiunge l'80-90%. In India, Egitto, Iran e Irak essa si situa tra il 60 e il 70%. Sono il 30-40% in Brasile e Turchia, in Indonesia e Messico. Sarebbe un'offesa all'intelligenza, se dicessimo che tutti questi uomini e queste donne sono fuori dalla nostra storia di oggi e di domani.

Vediamo ora un paese europeo molto vicino a noi, l'Italia. Nella vicina penisola, secondo l'ultimo censimento ISTAT, il 3% della popolazione di oltre 6 anni (ovvero un milione e mezzo di giovani e adulti) dichiara spontaneamente di non aver mai imparato a leggere e a scrivere[2]. Due terzi di essi sono più vecchi di 55 anni e il terzo rimanente è costituito in gran parte da giovani residenti nelle regioni rurali del Meridione o in periferia alle grandi città del Sud come Napoli e Palermo.
È chiaro che nei paesi industrializzati il concetto di analfabetismo va esteso a una definizione più complessa e articolata. Ecco così che analfabeta non è solo colui che manca completamente degli strumenti fondamentali di lettura e scrittura, ma anche chi non può accedere alle forme correnti di comunicazione scritta, chi non può compiere autonomamente atti funzionali di vita quotidiana come per esempio riempire un formulario, chi pur conoscendo le lettere non è in grado di capire il contenuto di un semplice articolo di giornale o di scrivere una breve lettera. *(Vedi l'esempio a pag. 4)*

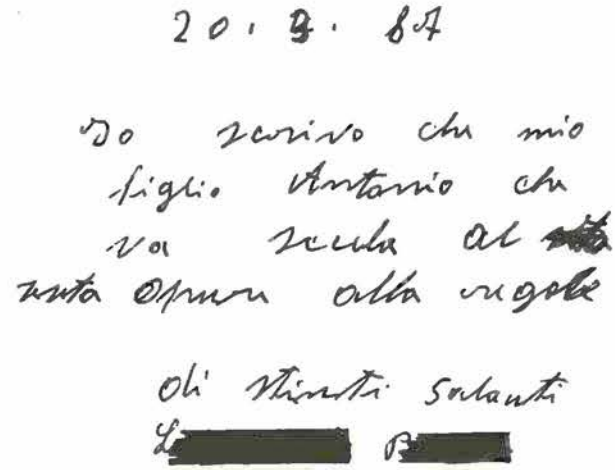
... preoccupanti valutazioni in Svizzera

Di questi cosiddetti «analfabeti funzionali» ce ne sono moltissimi anche da noi. Stando a stime alquanto attendibili, calcolate dall'Istituto di pedagogia speciale dell'Università di Zurigo in base a ristretti criteri di valutazione, i «nuovi analfabeti» in Svizzera sarebbero circa 20.000, cioè circa una persona su trecento (senza contare le decine di migliaia di lavoratori stranieri che non hanno frequentato più di tre-quattro anni di scuola).
Chi sono? Difficile tracciarne un preciso identikit. Comunemente si ritiene che «analfabeta funzionale» sia colui che abbia assolto con difficoltà l'obbligo scolastico e poi, non dovendo più usare la comunicazio-



ne scritta (perché tra l'altro c'è il telefono e la televisione) avrebbe dimenticato le conoscenze acquisite. Questa opinione comune corrisponde solo in parte alla realtà. Infatti, stando ad un recente studio della Comunità Economica Europea in cui sono state analizzate le biografie di 750 analfabeti con sistema scolastico simile a quello svizzero, solo il 14% degli intervistati sapeva leggere e scrivere al termine dell'obbligo scolastico e avrebbe perso tali competenze in seguito[3]. La maggior parte, invece, ha sempre grosse difficoltà in queste due materie e ha dietro sé carriere scolastiche molto particolari; sia in seguito a spostamenti in classi speciali o in istituti anche di differenti regioni linguistiche; sia (più raramente) in seguito a assenze causate da infortunio o periodi di malattia; sia (molto frequentemente) in seguito ad un vissuto scolastico demotivante ed infruttuoso perché aggravato da svantaggi psicosociali dell'ambiente familiare.

Ecco il testo inviato da un lavoratore immigrato al presidente di un circondario scolastico della città di Zurigo. L'ho potuto decifrare solo perché ero a conoscenza del contesto specifico per cui è stato scritto, e cioè in seguito alla comunicazione che il figlio dopo la sesta classe avrebbe dovuto andare in una «Oberschule», il tipo di scuola media inferiore dal livello più basso. Potete immaginare con quale entusiasmo il presidente scolastico abbia reagito alla richiesta, per altro giustificata, di quel pover'uomo. La sua «lettera» suona più o meno così: «Io scrivo che mio figlio Antonio che va scula al sesta <che ripeta la sesta classe> opure alla regale <oppure che possa andare direttamente alla Realschule> - di stinti salauti, . . .



Fatti causali

All'origine dell'analfabetismo funzionale c'è quindi una cumulazione di varie cause che concorrono ad interferire nella «biografia d'apprendimento» dell'alunno in difficoltà. Fattori eziologici rilevanti di tipo sociale sono per esempio la bassa estrazione della famiglia, gravi conflitti coniugali, elevato numero dei figli, intensa attività professionale di ambedue i genitori, condizioni d'alloggio sfavorevoli, disoccupazione, alcolismo, ecc.

All'origine dell'analfabetismo funzionale solo in rari casi si osserva una chiara correlazione con i problemi d'intelligenza: ciò a scapito della credenza popolare secondo cui «saper-leggere» e «essere intelligenti» sarebbe più o meno la stessa cosa... I blocchi d'apprendimento hanno invece a che fare, molto più che con i fattori d'intelligenza, con elementi emozionali di tipo «coscienza di sé», «motivazione», «orientamento verso il successo o l'insuccesso» ecc.

Altre cause dell'analfabetismo possono risiedere nell'ambito scolastico (condizioni didattico-pedagogiche negative all'inizio della scolarizzazione, frequente cambiamento di insegnante, ecc.). È chiaro che non si possono appioppare tutte le colpe alla scuola, come si usa fare in molti casi. È però d'altra parte indiscutibile il fatto che, se anche la scuola non ha provocato il «nuovo analfabetismo», essa non ha saputo far niente per impedirlo.

Le possibilità riabilitative

Il fenomeno dell'analfabetismo funzionale presenta varie questioni rimaste finora insolute, che tuttavia non sono insolubili. Una di esse è il problema di raggiungere i diretti interessati, gli analfabeti. Il non saper leggere e scrivere viene visto spesso ed erroneamente come un fallimento personale oppure, lo si è detto prima, come una «mancanza d'intelligenza». Di conseguenza, chi non sa leggere e scrivere ha paura di farsi scoprire, di «far brutta figura». Per evitare ogni pericolo di stigmatizzazione farà di tutto per nascondere questa sua parziale incapacità, non solo sul posto di lavoro, ma come sappiamo da casi documentati persino alla propria moglie. Cosa significa questo? La risposta è presto data: l'aver raggiunto nella vita di tutti i giorni un accomodamento che protegga il diretto interessato da beffe e discriminazioni, è nello stesso tempo proprio ciò che lo condiziona a mantenere il deficit senza poter far nulla per risolverlo.

È questo il motivo per cui i vari sforzi realizzati finora al fine di indire corsi di alfabetizzazione anche in Svizzera sono praticamente falliti. Con una eccezione: quello avviato a Zurigo dopo un servizio trasmesso tempo fa alla televisione della Svizzera tedesca («Rundschau») e dopo un articolo nelle prime pagine dei maggiori quotidiani zurighesi «Tages Anzeiger» e «Neue Zürcher Zeitung». In solo tre giorni, al numero telefonico di contatto reso noto in quell'occasione, hanno fatto appello più di 250 persone! Dopo vari colloqui tra coloro che si erano annunciati per un corso e gli psico-pedagogisti ideatori dell'iniziativa sono stati formati tre gruppi: 1. gli analfabeti funzionali veri e propri; 2. persone con pronunciate difficoltà ortografiche; 3. persone con grosse inibizioni psichiche nello scrivere, che però di per sé sono in grado di leggere e scrivere.

Le persone del secondo gruppo sono state indirizzate ai corsi serali di ortografia già esistenti nelle scuole professionali della città, mentre che per il terzo gruppo è stato istituito un circolo di autoassistenza che si riunisce regolarmente da circa un anno. Con gli analfabeti funzionali è invece stato sollecitamente avviato un primo corso di sperimentazione, cui ne seguirà prossimamente un secondo. La lista d'attesa è comunque abbastanza lunga. Ciononostante non si intende precipitare, al fine di raccogliere le esperienze necessarie per garantire ai corsi professionalità e continuità, nonché per tro-

vare una base finanziaria sicura ed efficiente. Il progetto è stato lanciato e viene sostenuto dal «Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene» («Associazione leggere e scrivere per adulti»), in collaborazione dapprima con il «Sindacato Edilizia e Legno» e poi con il «Soccorso Operaio Svizzero»[4]. In seno a tale associazione sono nati nel corso del 1987 in varie regioni svizzere dei gruppi di lavoro che si sono posti l'obiettivo di organizzare corsi d'alfabetizzazione decentralizzati a Berna, Basilea, Lucerna, Argovia, Zugo, San Gallo e in alcune città della Svizzera francese. Mancano per il momento iniziative di questo genere in Ticino e nel Grigioni Italiano, dove si è di fronte a difficoltà quasi insormontabili per il fatto che nelle regioni non urbane quasi tutti si conoscono – al contrario delle grandi città in cui è garantito un certo anonimato. Come si diceva poc'anzi, chi non sa né leggere né scrivere ha una gran paura di farsi identificare. Di questo se ne è dovuta accorgere in Ticino anche la Fondazione ECAP[5], che pur avendo nelle altre regioni svizzere un'esperienza pluriennale con i corsi d'alfabetizzazione per emigrati, nella Svizzera italiana si è vista di fronte ad un numero di iscritti talmente esiguo da dover abbandonare la pianificazione dei corsi. Attualmente si sta studiando la possibilità di modificare i canali di propaganda. Dato che eventuali iscrizioni avvengono di solito sulla base di rapporti personali e di fiducia, si intendono sollecitare le varie istituzioni d'assistenza psico-sociali vicine agli analfabeti funzionali di segnalare direttamente eventuali interessati, motivandoli all'iscrizione[6].

Conclusioni e prospettive

L'analfabetismo funzionale, almeno da noi, non è certamente un flagello sociale. Esso non va però nemmeno sottovalutato, proprio in un paese come il nostro che si ritiene «altamente civilizzato». Quando su 6 milioni di abitanti ce ne sono almeno 20.000 che alla fine dell'obbligo scolastico sanno leggere e scrivere meno bene di uno scolaretto di terza elementare[7] – quando secondo chiari indizi si pensa che il fenomeno tocchi da noi un immigrato su dieci, cioè circa 70.000 lavoratori stranieri[8], – quando su 100 reclute svizzere 62 non sono in grado di capire cosa c'è scritto su un dépliant delle FFS[9], – allora c'è poco da scherzare. Al contrario, si deve agire! Ma come?

• Prima di tutto *avviando attività di ricerca* in cui gli esperti non si trastullino nelle torri d'avorio delle università a studiare modelli d'apprendimento del futuro, bensì si occupino senza tanta enfasi di pratica pedagogica con ricerche nel campo dei processi di «disapprendimento».

• Secondariamente si deve agire *informando l'opinione pubblica*, per evitare che certi dati di fatto continuino a restare nell'ombra e permettere così alla collettività di prendersene carico. Non per offrire assistenza di tipo paternalistico, ma per fornire a chi non sa leggere e scrivere le premesse e i mezzi al fine di condurre dignitosamente la propria vita e partecipare attivamente alla gestione democratica del paese.

• In terzo luogo è necessario *istituire corsi di alfabetizzazione* in tutte le regioni linguistiche della Svizzera, eventualmente sotto forma di «educazione ricorrente». È importante che in tali corsi non si insegni solo a leggere e scrivere, ma si tenga conto della personalità globale dell'analfabeta funzionale e gli si offra una consulenza terapeutica qualificata. Solo in questo modo gli sarà possibile integrare le conoscenze (ri)acquisite con la capacità di superare i momenti di scoraggiamento durati per anni e anni – rafforzando così la fiducia in sé stesso.

• Infine sarà indispensabile che anche la *scuola* si impegni a fondo:

a) per cercare di *compensare* situazioni di grave svantaggio sociale che spesso portano a «biografie d'apprendimento» caratteristiche per gli analfabeti funzionali, e

b) per *prevenire* quei disturbi di lettura e scrittura che possono avere origini metodico-didattiche; per esempio in seguito al fatto di privilegiare un tipo di lettura meccanica a scapito di altre componenti come i processi di comprensione e di elaborazione dei testi[10]. In questo contesto citiamo il compianto ispettore scolastico grigionitaliano Edoardo Franciolli, che già vent'anni fa aveva scritto:

«Non si può affermare che nelle nostre scuole la lettura sia trascurata, al contrario si può dire sicuramente che una parte notevole dell'insegnamento linguistico è riservato alla lettura.

I risultati che si raggiungono ci possono invece lasciare perplessi, per cui è lecito porci la domanda, se in considerazione del tempo impiegato non sia possibile ottenere un rendimento più elevato».[11]

In ogni caso dobbiamo ammettere che dietro le quinte dello scenario «analfabetismo-funzionale» non vi sono peculiari colpe attribuibili *solo* al settore scolastico. Non dimentichiamo certi nostri adeguamenti fuorvianti ai progressi tecnologici: è fuori dubbio che l'analfabetismo di ritorno sia legato anche al dominio incontrastato della cultura televisiva e del telefono. Questi strumenti, invece di venir interpretati come momento complementare alle forme di espressione scritta, assumono troppo spesso un valore sostitutivo[12].

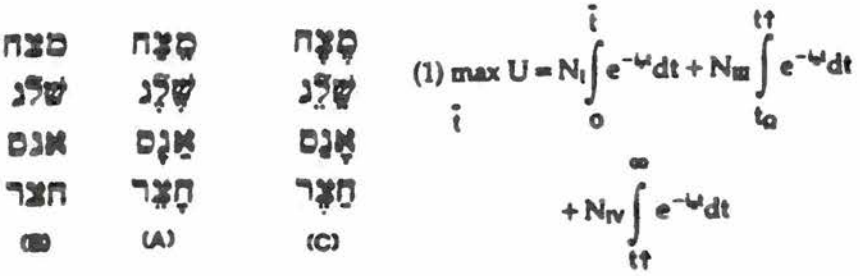
Ma forse è proprio rinforzando, nell'attività scolastica, la motivazione e gli stimoli sul-

L'analfabeta funzionale è un po' nella stessa posizione di un turista in Russia che prima di partire abbia imparato a memoria l'alfabeto cirillico.
Viaggiando in automobile il turista non è in grado di decifrare i segnali stradali o i nomi delle località in tempo ragionevole. Prima che lo abbia fatto, ha già sbagliato strada.

А вот Москва́-река́. Смотри́ — вот центр го́рода.
Ви́дишь — Кремль?
Да, ви́жу.
Кремль и Кра́сная пло́щадь.
А вот но́вый райо́н.
Ра́ньше здесь стоя́ли ста́рые ма́ленькие дома́.
А тепе́рь — э́то всё но́вые жилы́е дома́.
В кварти́рах все удо́бства: газ, центра́льное отопле́ние, горя́чая вода́.
Ско́лько жи́телей получи́ло здесь кварти́ры?

l'uso regolare del leggere e dello scrivere, che riusciremo a superare le scempiaggini finora incontrastate di certi canali televisivi e di certe riviste così piene di immagini . . . da aver dimostrato che si può vendere l'abolizione della lettura come lettura.

Analfabeti totali lo sono la maggior parte di noi alle prese, per esempio, con l'alfabeto ebraico o con complesse formule di matematica . . .



«Durante tutta la scuola ho odiato la lettura e la scrittura»

La storia di Nicola T. e di Monica G.

La famiglia e la scuola sono i due spazi vitali che si alternano e che più spesso concorrono, in concomitanza a vari possibili fattori causali, nel generare i casi di analfabetismo. In sintesi si possono distinguere due gruppi di analfabeti funzionali:[13]

a) Chi viene da una famiglia in cui vari figli o figlie non hanno imparato a leggere e a scrivere. In questo caso il deficit trae origine, premesso che non ci siano eloquenti inadempienze da parte della scuola, da una situazione di grave svantaggio sociale o di gravi trascuratezze educative (alcolismo dei genitori, maltrattamenti, isolamento sociale, ecc.);

b) Chi ha dovuto assumere in famiglia una determinata funzione, come per esempio quella di «capro espiatorio» in strutture familiari «patologiche» o in casi di gravi conflitti coniugali. In tali situazioni è di solito solo uno dei bambini, spesso in una posizione intermedia tra fratelli e sorelle, che non impara a leggere e scrivere.

Sulla scorta di due esempi concreti cerchiamo ora di illustrare il circolo vizioso che porta allo scoraggiamento del soggetto, alla perdita del «concetto di sé» e all'insuccesso nei processi d'apprendimento della lettura e della scrittura. Per questioni didattiche tali esempi sono stati schematizzati nei tratti più significativi e riguardanti il primo il gruppo a) ed il secondo il gruppo b).

La storia di Nicola T. e quella di Monica G. sono state ricostruite in base ai colloqui svoltisi un anno fa a Francoforte con un gruppo di interessati prima di iniziare un corso di alfabetizzazione. Le due testimonianze provengono perciò dall'area linguistica tedesca. Tutti e due i casi avrebbero però potuto verificarsi benissimo anche in Ticino.

Nicola T., 29 anni, sposato, imbianchino senza qualificazioni particolari

Nicola[14] è il terzo di sette figli (tre ragazzi e quattro ragazze). All'infuori di due sorelle, nessuno in famiglia sa leggere e scrivere. Ecco come Nicola descrive la propria situazione:

«Abitavamo all'uscita del paese, eravamo degli 'outsider' non integrati nell'ambiente locale. Mio padre faceva il negoziante di ferri vecchi e noi ragazzi ci portava spesso con lui a raccogliere rottami. Quando cominciai la scuola, gli altri bambini non volevano giocare con me. È perché ero sporco e disordinato e mi dicevano che puzzavo. A mia madre questo non interessava. Una volta la maestra ha detto di noi: "Questi T. hanno poco sale in zucca ma in compenso hanno la lingua lunga." Quello che succedeva a scuola aveva poco a che fare con il mondo in cui vivevo. Uno dopo l'altro siamo finiti tutti nella scuola speciale. Comunque mi sapevo difendere, ero il più robusto e se qualcuno mi offendeva gli davo un pugno sul naso. Ogni tanto marinavo la scuola, una volta mi ricordo che hanno persino mandato la polizia a prendermi, questo sì che ha fatto impressione ai miei compagni di scuola. Quando ero in quinta, il maestro ha detto a mia madre: "A Nicola non si può insegnare niente." E lei gli ha chiesto se non avrei potuto andare a scuola un po' più tardi il mattino, così da poter dare il mangime alle galline e ai conigli. Credo che il maestro era contento, se non c'ero, e mia madre aveva meno lavoro.

A vent'anni avrei voluto fare la patente di guida, ma poi ci ho rinunciato perché avevo paura che all'esame di teoria qualcuno si accorgesse che non sapevo leggere. «Io non ho bisogno dell'auto», ho sempre detto agli amici. Ma ogni tanto ci sono situazioni da cui quasi non so come fare a districarmi. Come due giorni fa, in posta. Dovevo spedire per la mia ditta dei soldi in Italia e l'impiegata mi ha dato un formulario da riempire. Io non ci capivo niente e, dandole l'indirizzo del destinatario, l'ho pregata di compilarlo al posto mio, dicendole che dovevo tornare subito al lavoro. "Ma cosa crede", mi ha risposto l'impiegata stizzita, "anch'io non ho tempo da perdere e questo lo può fare anche da sè.»

Ma, appunto, proprio questo Nicola T. da sé non lo sapeva fare.

Monica G., 34 anni, sposata, con due bambini

Monica è la terza di cinque figli, ha due sorelle maggiori e due fratelli minori. Tutti gli altri sanno leggere e scrivere. Dell'infanzia Monica G. ha questi ricordi, e l'importante non è tanto se i fatti rievocati corrispondano veramente alla realtà – l'importante è che lei si ricorda di averli vissuti così:

«Se succedeva qualcosa in casa, la colpa era sempre mia e io venivo castigata al posto degli altri. Ero considerata la pecora nera, mi ritenevano la stupidella della famiglia. A volte avevo l'impressione che la mamma non mi volesse bene. Mi ricordo che una volta, giocando, mi strappai la gonna. La mamma mi rimproverò: "Se al posto tuo fosse nato un maschio, mi avresti risparmiato un sacco di problemi."

I miei stavano sempre a litigare. Poco dopo l'inizio della prima classe, lasciammo il paese e traslocammo in città. La scuola lì non mi piaceva, perché era tutto diverso e perché gli altri mi prendevano in giro – io credo a causa di com'ero vestita, infatti mi toccava portare gli abiti smessi delle mie sorelle

così da non averne mai di nuovi. Alla fine della prima dissero alla mamma: "Monica non ce la fa ad andare in seconda, dobbiamo mandarla alla scuola speciale." Avreste dovuto sentire la reazione di mia mamma. "Sei la vergogna della famiglia; se non impari con la ragione, capirai con le botte." Ma anche le botte non servirono a molto e dopo un po' di tempo pure la mamma cominciò a lasciarmi perdere. Le mie sorelle mi facevano i compiti ed io in compenso badavo ai più piccoli o pulivo i piatti. Non è che mi aiutassero per niente: io dovevo sempre ricambiarle facendo qualcosa per loro. Verso la fine della scuola dell'obbligo arrivai da una buona maestra. Un giorno essa fece venire mia madre e le disse: "Signora G., Monica sta facendo grandi progressi. Le faccia frequentare la scuola per un altro anno." Ma la mamma replicò: "Questa qui ci ha già dato abbastanza fastidi, ora deve andare a lavorare." Avevo 15 anni e mi mandarono in un albergo come donna delle pulizie. A 17 anni rimasi incinta e poi ci sposammo.»

Indagini tra le reclute svizzere:

«A grandi passi verso la non cultura?»

In Svizzera le ricerche scientifiche sull'analfabetismo funzionale sono ancora assai rare. Al contrario per esempio degli Stati Uniti, dove il fenomeno è stato e viene studiato con attenzione direttamente dal Ministero dell'educazione.[15]

Dati attendibili si possono però ottenere anche da noi ricorrendo ai risultati degli *esami pedagogici* a cui vengono ogni anno sottoposti i giovani ventenni all'inizio della scuola reclute – sempre tenendo conto del fatto che le donne sono escluse da tali indagini. Spulciando gli ultimi rapporti del Dipartimento militare, ecco alcune delle conclusioni più rilevanti:

- **1975, «Scuola e lettura»**: il 46% delle reclute ha affermato di leggere «ogni giorno» un giornale, il 18% «qualche volta» e il 10% «mai». Alla domanda: «La scuola Le ha trasmesso il piacere della lettura?» ha risposto affermativamente il 34%, mentre il 54%(!) ha categoricamente detto di no e il 12% non si è espresso.

- **1977, «Lettura e comprensione»**: l'85% è stato in grado di elencare i fatti di un testo semplice (capacità di riproduzione); solo il 38% è però riuscito a collegare queste informazioni con dati precedentemente acquisiti (valutazione). Più grosse difficoltà ancora si sono dovute riscontrare nelle capacità di selezione e di sintesi, cioè nell'esclusione di frasi e di concetti non rilevanti e nell'individuazione del pensiero centrale di un testo (solo il 32 e rispettivamente il 30% di risposte esatte).

- **1981, «Scuola - sapere - massmedia»**: i ventenni svizzeri leggerebbero in media i giornali 26 minuti al giorno, due terzi tra 25 e 45 minuti e un terzo meno di 25 minuti.

- **1984**, stessa tematica come nel 1977: i risultati principali li abbiamo già citati nell'introduzione di questo articolo. Essi denotano un insufficiente bagaglio di cultura generale ed una preoccupante diffidenza dei giovani ventenni nei confronti della parola scritta. I risultati completi di questa ricerca sono stati raccolti in una voluminosa pubblicazione dal titolo «Il ventaglio della conoscenza»[16]. Noi siamo tentati di denominarlo «il ventaglio della non conoscenza»...

- **1986, «La competenza linguistica dei ventenni ticinesi»**[17]. È necessario rilevare che la ricerca è stata svolta con giovani di lingua italiana delle scuole reclute estive ed invernali 1986. Vi hanno quindi preso parte anche ventenni *grigionitaliani*, per cui il titolo del rapporto «Esami pedagogici delle reclute ticinesi» è quanto meno incompleto, se non scorretto... (che sia anche questa una forma di analfabetismo?).

Ecco in sintesi, alcuni dei risultati più significativi:
– il 9% assiste a programmi televisivi per più di 3 ore al giorno (!), il 38% da una a 3 ore ed il 30% per circa un'ora;
– il 20% non legge mai libri, il 42% da 1 a 5 libri in un anno, il 23% da 6 a 15 libri;
– ortografia: il 65% ritiene corretta la grafia *bell'imbusto;*
– verbi: il 28% accetta *faccino* per *facciano;*
– plurali: il 69% scriverebbe *arancie;*
– grammatica: il 40% ritiene corretta la frase *certo che, se verrebbe anche lui sarebbe meglio*;
– lessico: per il 70% *reazionario* è sinonimo di *rivoluzionario.*

Riportiamo infine due esempi tratti dai testi che le reclute dovevano scrivere a conclusione del questionario:

«Penso che questo test psicologico è un lovo si e no utile perché
non si sa perché si fa questo test. non si sa la motivazzione valida.
Non vedo, io, il sottoscritto perché dobbiamo eseguire questo test.
Forse volete una prova per meterci dei graduati (con questa soluzzione?
Ma non penzo che sia il seme giusto per far crescere la pianta.»

«Il testo che abbiamo pena concluso mi ha colpito molto. Secondo la
mia opignone è un esercizio non dificile ma ci vuole molta
congentrazione.»

Andrea Lanfranchi

Indirizzi

Per informazioni sul tema dell'analfabetismo oppure per consultazioni personali, anche riguardo ai prossimi corsi d'alfabetizzazione, ci si rivolga all'associazione

«Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene», casella postale 544, 8026 Zurigo, (091 241 43 51), oppure alla

Fondazione ECAP Ticino, Viale Stazione 31, 6501 Bellinzona, (092 26 28 36), oppure ancora all'autore di questo articolo:

Andrea Lanfranchi, Schülärztliche Dienste, Postfach, 8027 Zurigo, (01 201 12 20/312 10 66)

---

1) Unesco: *Workshop europäischer Bildungsexperten zur Prävention von funktionalem Analphabetismus und zur Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt.* Schlussbericht und Empfehlungen, 1987.
Per una bibliografia completa si consulti l'opuscolo dell'UNESCO per opera di: GIERE U.: *Functional Illiteracy in Industrialized Countries: an Analytical Bibliography.* Unesco, 1987.

2) TULLIO DE MAURO: *Gli ignoranti del terzo tipo.* In: «L'Espresso» del 23 febbraio 1986.

3) Communautés européennes-commission: *Les itinéraires d'alphabétisme.* Luxembourg, 1986.

4) Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene: *«Wer nicht lesen kann, muss fühlen».* Zurigo, 1987.

5) Fondazione ECAP: *Rapporto annuale 1986.*

6) Per ulteriori informazioni ci si rivolga all'autore del presente articolo: *Andrea Lanfranchi, Schulärtzliche Dienste, Postfach, 8027 Zurigo.*

7) GRISSEMANN H.: *Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen.* Bern: Huber, 1987.

8) VASCO PEDRINA: *Analfabetismo in Svizzera. Emarginazione o emancipazione.* In «Libera Stampa» del 22 luglio 1983.

9) GIROD R., DUPONT J., WEISS P.: *L'éventail des connaissances. Niveau des recrues dans quelques domaines.* Aarau: Sauerländer, 1987.

10) LANFRANCHI A.: *La standardizzazione delle Prove MT di lettura nella Svizzera italiana: il livello d'apprendimento della lettura in base alla valutazione degli insegnanti e verifiche oggettive.* «Quaderni Grigionitaliani», gennaio, aprile, luglio, ottobre 1985, gennaio 1986.

11) FRANCIOLLI E.: *La lettura nelle nostre scuole.* In: «Quaderni Grigionitaliani», ottobre 1965.

12) In *«Le Monde»* del 24 gennaio 1988 vengono riferiti i risultati di una ricerca della SOFRES, secondo cui un aumento dell'offerta dei programmi televisivi comporterebbe una chiara diminuzione del tempo dedicato alla lettura. Dopo il raddoppio dei canali televisivi in Francia da tre a sei, il 72% degli intervistati avrebbe detto di non aver cambiato le proprie abitudini di lettura, mentre il 18% avrebbe ammesso di guardare di più la televisione e di leggere di meno. Sicuramente di meno leggono dopo questo raddoppio dei canali televisivi, il 22% degli impiegati, il 24% degli operai e il 25% dei contadini.

13) FUCHS-BRÜNINGHOFF E.: *Analphabetismus: Hilfe durch Beraten und Lehren.* Atti del Terzo Convegno sulla dislessia, Brugg: dicembre 1987 (in corso di pubblicazione).

14) Sono stati cambiati i nomi e i riferimenti bibliografici che potrebbero portare a un riconoscimento delle persone.

15) The National Commission on Excellence in Education: *A Nation at Risk.* United States Department of Education, April 1983.

16) GIROD R. et al.: op. cit.

17) Rapporto sugli esami pedagogici delle reclute: *Immagini sulla scuola.* Berna: EDMZ, 1986 (p. 220-237).

L'interazione sociale e il suo influsso sullo sviluppo cognitivo

L'esperienza di una docente

Durante il biennio 86-87, quando ho seguito il corso di formazione per i docenti di sostegno pedagogico, ho presentato tre lavori scritti, ognuno dei quali approfondiva un aspetto dell'apprendimento della matematica nel primo ciclo.
L'ultimo dei tre lavori è la descrizione dell'applicazione dell'interazione sociale come mezzo per accelerare il passaggio dallo stadio preoperatorio a quello operatorio nella conservazione della quantità, nella seriazione e nell'inclusione.
La decisione di mettere in pratica l'interazione sociale aveva preso corpo già mentre mi occupavo del primo lavoro, «L'apprendimento, mediante giochi finalizzati, delle quantità numeriche in prima elementare».
Avevo fatto giocare i bambini con carte e dadi rifacendomi alle teorie di C. Kamii, ricercatrice e docente di matrice piagetiana presso l'Università di Ginevra.
Kamii espone i vantaggi dell'apprendimento, mediante giochi, dei primi numeri e delle relazioni che intercorrono tra di loro:
«1. Nelle lezioni tradizionali è l'adulto che decide il contenuto e quando va appreso. Nei giochi, per contro, è il bambino che decide (. . .).
2. Gli esercizi tradizionali (. . .) non permettono scambi di punti di vista. Nei giochi invece il bambino mobilita tutte le sue conoscenze quando è confrontato con altri punti di vista. È obbligato a decentrarsi quando cerca di spiegare la sua idea agli altri per convincerli (. . .).
3. L'esigenza dei prodotti (schede di calcoli) rinforza l'eteronomia naturale del bambino senza che ci siano delle relazioni personali che sono essenziali per la costruzione della conoscenza logico-matematica.
4. Nei giochi invece i bambini decidono tra di loro l'esattezza e la coerenza del ragionamento. I giochi favoriscono così lo sviluppo dell'autonomia. Inoltre (. . .) nei giochi il feed-back è immediato.»[1]
Mettendo in pratica questa metodica ho constatato la sua validità e in particolare il ruolo assunto dall'interazione sociale nella scoperta delle relazioni tra i numeri: mentre i bambini giocavano non sapevano star zitti ed esprimevano giudizi, commenti, critiche, suggerimenti. Uno spiegava una strategia e un altro, che ancora non la possedeva, era pronto ad impadronirsene; un bambino criticava, a torto o a ragione l'operato di un altro e quest'ultimo era pronto a riconoscere lo sbaglio o a difendere e a giustificare la propria azione.
Le critiche, le correzioni e i suggerimenti ricevuti durante una situazione di gioco da un compagno di scuola sono senz'altro positivi e facilmente recepibili dai bambini, mentre non sempre lo sono se ricevuti dal maestro e in una situazione scolastica.
Ho deciso perciò di approfondire questo argomento e mi sono interessata alle ricerche di A.M. Perret-Clermont[2] e di W. Doise e G. Mugny[3] per altro già citati da Kamii.
Questi autori nelle loro ricerche affermano: «Sistematicamente è stato trovato (. . .) che se le performances iniziali (pre-test) riflettono le disuguaglianze sociali, le possibilità di apprendimento invece sono molto simili (. . .), a tal punto che spesso è sufficiente che questi bambini siano posti in occasione di confronto adeguato (N.d.R. interazione sociale) perché il livello generale dei loro post-test sia completamente paragonabile o superiore a quello dei pre-test dei bambini favoriti.»[4]
Perret-Clermont afferma perciò: «I risultati delle nostre esperienze mostrerebbero allora due cose: la necessità di strumenti metodologici adeguati e il ruolo delle interazioni sociali nello sviluppo. Con tali strumenti (. . .) sarebbe allora possibile ottenere delle performances simili in tutti i bambini, qualsiasi sia la loro origine sociale.»[5]
E ancora «Se non è la funzione della scuola, e nemmeno è nelle sue possibilità, compensare da sola le disuguaglianze della società (. . .) ci sembra tuttavia che può ancora trovare i mezzi per intervenire con maggior successo nella funzione di far acquisire a tutti i bambini, indipendentemente dalla loro origine sociale, le conoscenze e il sapere di base.»[6]
Per questi ricercatori la molla che fa scattare il processo cognitivo nell'interazione sociale è il conflitto socio-cognitivo: il bambino che possiede una sua costruzione della conoscenza si trova confrontato con un modello diverso, presentato da un altro bambino, ed è costretto a ristrutturarla avanzando così nel campo cognitivo.
Poiché queste ricerche dimostrano che con l'interazione sociale è possibile far avanzare il livello cognitivo dei bambini, mi è sembrato giusto metterla subito in pratica, in particolare nel primo ciclo, per aiutare quei bambini che non hanno ancora le conoscenze che sono prerequisito per l'apprendimento del campo numerico in prima elementare; allievi quindi destinati ad incontrare delle difficoltà già nel primo anno della loro carriera scolastica.
Per individuare questi bambini ho applicato a tutti dei test sulla conservazione della quantità, sulla seriazione e sull'inclusione.
In seguito ho fatto interagire bambini di livelli diversi sulle stesse nozioni e infine li ho di nuovo testati per vedere il grado di avanzamento del livello cognitivo.
I risultati vengono riportati nella tabella a pag. 9.
Come si può vedere, i risultati dell'esperienza sono positivi. Ci si può tuttavia porre una domanda alla quale le ricerche attuali stanno cercando di dare una risposta: «lo sviluppo delle strutture operatorie assicura l'acquisizione delle competenze specifiche della disciplina matematica?»
Si sta approfondendo questo tema per individuare le strategie o le circostanze che permettano al bambino di interiorizzare conoscenze applicabili poi al campo scolastico.
Altre correnti psicologiche si interessano ai vantaggi dell'apprendimento, non solo in matematica, mediante l'interazione sociale.

		Pre-test	Post-test
Conservazione	Non conservazione	7	1
	Intermedi	6	4
	Conservazione	5	13
Seriazione	Non seriazione	15	4
	Intermedi	3	11
	Seriazione	0	3
Inclusione	Non inclusione	16	6
	Intermedi	1	4
	Inclusione	1	8

Recentemente abbiamo avuto l'occasione di ascoltare una conferenza di C. Pontecorvo, ricercatrice e docente presso l'Università di Roma. Pontecorvo e i suoi collaboratori lavorano nella linea neo-vigotskijana.
Mentre per Piaget il conflitto socio-cognitivo permette alla persona di rielaborare individualmente le sue conoscenze dopo essersi scontrata con teorie diverse dalle proprie, per Vigotskij l'interazione sociale permette all'individuo di interiorizzare degli strumenti di conoscenza.
Pontecorvo allarga la validità dell'interazione anche a situazioni in cui il conflitto socio-cognitivo non c'è, come ad es. le situazioni di tutoring (un allievo che insegna ad un altro) che permettono a tutti e due di progredire, o le situazioni di co-costruzione (ogni membro del gruppo collabora alla soluzione del problema) nelle quali «il gruppo facilita la costruzione del discorso-ragionamento (. . .) e diminuisce la tensione individuale (. . .), in altri termini il gruppo «suddivide» la fatica di pensare.»[7]
Riassumendo con Damon ecco le indicazioni per un progetto educativo incentrato sull'interazione tra pari:
«1. Attraverso il feed-back che l'uno dà all'altro e la discussione, i bambini si motivano reciprocamente ad abbandonare concezioni sbagliate e ricercare soluzioni migliori.
2. L'esperienza della comunicazione coi propri pari può aiutare il bambino a padroneggiare processi sociali (ad es. modi di partecipare e di argomentare) e processi cognitivi, come la verifica e la critica.
3. La collaborazione nel gruppo dei pari può offrire una sede per l'apprendimento per scoperta ed incoraggiare il pensiero creativo.
4. L'interazione con i coetanei può introdurre il bambino al processo di generare idee e soluzioni in un'atmosfera di rispetto reciproco fra eguali. A sua volta ciò può favorire un orientamento verso la gentilezza e l'equità nelle relazioni sociali».[8]
Concludendo vorrei dire che l'interazione sociale è senz'altro un tema da approfondire oltre che da applicare. Mi sembra molto importante introdurla anche nel sostegno pedagogico per due motivi:
a) il bambino con difficoltà, se non viene «a sostegno» da solo, ma in gruppo, non si sentirà più penalizzato, né tanto meno «diverso».
b) lavorando con un gruppetto invece che con un solo bambino è possibile far usufruire del sostegno anche quegli allievi che per motivi di tempo solitamente non vengono accettati ma che necessiterebbero comunque di essere seguiti.

Angela Storaci-Albertini

1) KAMII C., CESAREO Y., MOUNOUD H.: **Des jeux de cartes: la mathématique à 5-8 ans dans une optique piegétienne**. FPSE Université de Genève '85, pp. 25-26.
2) PERRET-CLERMONT A.N.: **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**, Bern, Peter Lang 1979.
3) DOISE W., MUGNY G.: **Le développement social de l'intelligence**, Paris Interéditions 1981.
4) PERRET-CLERMONT A.N. **Approches psychosociologiques de l'apprentissage en situation collective**, Université de Neuchâtel 1981, p. 23.
5) Op. citata in 2), pp. 220-221.
6) Op. citata in 2), p. 223.
7) Pontecorvo C., **Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione**, Rassegna di psicologia. Vol. 2, N. 1-2. Università di Roma 1985, p. 25.
8) DAMON W., **Educazione fra coetanei** in Età evolutiva N. 24, Giugno '86.

Relazioni genitori-scuola

Siamo sinceri: gli insegnanti non hanno apprezzato molto l'intrusione dei genitori nelle loro competenze pedagogiche. In parte perché l'origine del rapporto genitori-scuola è stato spesso conflittuale, in parte perché gli insegnanti tendono a difendere la loro professionalità, basata su studi, titoli e competenze specifici.

Evoluzione

Ma i tempi cambiano. Tutti i Cantoni romandi, seguendo l'esempio di Ginevra negli anni 50/60 annoverano diverse Associazioni di genitori d'allievi, che fanno parte dell'Associazione romanda FAPERT, e diverse centinaia di genitori interessati.
A questa evoluzione del numero è poi succeduta una diversificazione dei luoghi e una variazione del rapporto genitori-scuola. Questo rapporto trova il suo posto privilegiato nell'aula di classe, dunque con un insegnante o un gruppo di insegnanti, ma avviene anche con il palazzo scolastico e la sua direzione; talvolta anche con l'ispettore di circondario e a volte con il Dipartimento della pubblica educazione e persino con il Parlamento cantonale. Ginevra, per esempio, ha costituito una Commissione cantonale dell'Educazione che offre 16 posti ai genitori.
A una reciproca conoscenza tra genitori ed insegnanti, si aggiungono dei colloqui su casi personali; talvolta una partecipazione alla vita della classe o della scuola; spesso un'informazione sulla vita della classe e sull'organizzazione della scuola; ancora occasionalmente invece una ricerca di soluzione ad una disfunzione e, in diversi cantoni, un'aspirazione esplicita dei genitori a contribuire al dibattito pedagogico.
È in quest'ottica che il Dipartimento dell'Educazione e degli Affarti Sociali del Canton Giura ha istituito una Commissione paritetica incaricata di delineare il progetto della nuova scuola giurassiana.
In Vallese, su 4.000 genitori consultati, 1.800 hanno risposto ad un'inchiesta del Dipartimento sulla riforma scolastica.
Il progetto bernese di legge sulla scuola obbligatoria autorizza i comuni ad accogliere i genitori nella Commissione scolastica.

Perché questa evoluzione?

È certo che le innovazioni pedagogiche hanno provocato un'accelerazione dell'evoluzione delle mentalità. Gli insegnanti – spesso loro stessi genitori – hanno velocemente compreso che non si potevano cambiare i metodi all'insaputa dei genitori.
I genitori, inquieti perché non sufficientemente informati, hanno rivendicato il diritto all'informazione e ciò «*allo scopo di poter seguire i propri figli a casa*».

Conflitto?

È a partire da questa rivendicazione che il rapporto insegnante-genitore diventa difficile. Gli insegnanti rivendicano la loro professionalità e, da questo punto di vista, non apprezzano molto i metodi antiquati dei genitori, tanto più che i nuovi metodi presuppongono l'integrazione del tempo d'esercitazione nel tempo d'insegnamento.
D'altro canto sono sempre più numerosi i genitori che non si assumono più il loro compito educativo – indagini internazionali constatano questo fenomeno dovuto all'impegno professionale dei due genitori e all'instabilità della cerchia familiare – e la scuola si trova costretta a raddoppiare il suo carico di lavoro con l'aggiunta di un nuovo compito, fin qui svolto esclusivamente dai genitori, cioè l'educazione della persona,

delle sue scelte, dei suoi valori e delle sue opzioni. A questo punto il rapporto assume un carattere conflittuale.
È in effetti in termini di conflitto che i genitori si pongono nei confronti dei partiti politici. Essi hanno la profonda convinzione che «*i docenti si immischiano nei loro affari*».
Questo atteggiamento è il risultato di una politica diretta, molto diffusa in questa fine del XX secolo, dove si vedono i giovani occuparsi di politica giovanile, gli abitanti del loro quartiere, i consumatori di consumismo, le donne di femminismo, gli automobilisti di circolazione . . . e i genitori di educazione.

Democrazia più diretta

Questa concezione comporta l'innegabile vantaggio di interessare le componenti ai problemi che li concernono e questa tendenza è sicuramente in grado di vivificare la nostra democrazia che si lamenta dell'accentuato astensionismo.
Politicamente l'apertura sarebbe perfetta se non mettesse in discussione due principi fondamentali della democrazia: la globalità e l'interdipendenza dei prolemi.
La politica non può risolvere volta per volta singoli problemi, dicono gli ambienti politici, e la scuola non è un'isola come non lo sono il consumismo, la gioventù, il quartiere, la strada e la donna.
La democrazia non può essere settoriale e questo tanto più che la condizione di genitore è effimera.

Soluzioni flessibili

Ecco perché il conflitto tra le parti coinvolte trova la sua soluzione in una normativa flessibile riguardante le modalità di partecipa-

Le modalità della relazione genitori-scuola

Qualche esempio di legislazione cantonale nella Svizzera romanda[1]

RAPPORTI

– *d'esclusione*

. . .

– *d'informazione*

VD: «Gli insegnanti informano regolarmente i genitori del lavoro e del comportamento dei loro figli»
(art. 49 della legge scolastica del 22 giugno 1984)
«Il Dipartimento si incarica di fornire regolarmente informazioni sulla scuola, segnatamente ai genitori di allievi».
(art. 104 della legge scolastica del 22 giugno 1984)

– *di consultazione*

FR: «I genitori vengono consultati, direttamente o tramite le loro Associazioni, sui progetti di legge e di regolamento che presentano per essi un interesse particolare»
(art. 31 della legge del 23 giugno 1985)

– *di concertazione*

GE: «I genitori, le direzioni e gli insegnanti collaborano all'educazione e all'istruzione degli allievi: la famiglia si sforza di aiutare la scuola nel suo compito pedagogico e la scuola completa l'azione educativa della famiglia»
(art. 11 del regolamento sull'insegnamento secondario del 28 giugno 1975)

NE: «Le scuole elementari e medie contribuiscono, in collaborazione con la famiglia, all'educazione e alla crescita del bambino attraverso lo sviluppo delle sua facoltà, dei suoi gusti e del suo senso di responsabilità»
(art. 10 della legge sull'organizzazione scolastica del 28 marzo 1984)

GE: Commissione cantonale dell'educazione: « 16 persone sono scelte, di preferenza fra i genitori che manifestano interesse per i problemi dell'insegnamento, per esempio attraverso loro attività in favore dell'infanzia o per la collaborazione a società di ex allievi o di genitori»

– *di partecipazione*

BE: «Le persone che hanno bambini a scuola possono essere autorizzate, attraverso il regolamento comunale, a diventare membri della commissione scolastica del luogo di residenza»
(art. 25 cpv. 4, della legge sulla scuola obbligatoria: progetto del 6 marzo 1987)

JU: Principio generale: «È conveniente dare ai genitori i mezzi per associarsi effettivamente al funzionamento dell'istituzione alla quale hanno affidato i loro figli e che divide con loro il compito di educare e di istruire questi bambini»
(proposta della commissione incaricata di studiare la realizzazione della riforma della scuola giurassiana e delle sue strutture, commissione composta per metà da insegnanti e per metà da genitori: aprile 1984)

– *di co-gestione*

. . .

– *di delega dei poteri*

VS: «Se si ammette che i genitori sono i primi responsabili dell'educazione e dell'istruzione dei propri figli, bisogna dar loro i mezzi per assumersi questa responsabilità. È in quest'ottica che la legge dà, entro certi limiti, dei poteri di decisione ai genitori per quel che concerne la ripetizione di una classe (6ª elementare o ciclo d'orientamento), la scelta della sezione o del livello, così come il trasferimento nel primo anno del ciclo d'orientamento. D'altra parte, la scelta delle misure speciali da prendere per un bambino in difficoltà (sostegno, classe con effettivi ridotti, collocamento in istituti specializzati...) appartiene in ultima analisi ai genitori»
(art. 3 della legge del 16 maggio 1986 riguardante il ciclo d'orientamento).

---

[1] Per quanto riguarda il nostro Cantone si rinvia alle norme contenute nella Legge della scuola, nella Legge sulla scuola media (art. 14-15) e nel relativo Regolamento di applicazione, con particolare riguardo agli articoli 23, 24, 35, 46, 48.
Inoltre si segnalano le proposte contenute nel progetto di nuova Legge della scuola, attualmente all'esame della Commissione speciale scolastica del Gran Consiglio.

zione delle parti stesse alla conduzione della scuola.
Questa soluzione flessibile si muove tra due estremi: la *co-gestione* e l'*esclusione*. In nessun luogo della Svizzera romanda si trova un esempio di co-gestione dei genitori alla vita di classe o della scuola. D'altra parte i genitori non sono più considerati come «consumatori scolastici» passivi, tenuti in disparte dalle istituzioni.
La soluzione si trova fra questi due estremi. Tra l'esclusione e la co-gestione, genitori e scuola hanno definito modalità flessibili d'*informazione* (riunioni di classe, informazioni scritte, informazioni dipartimentali, ecc.); molto spesso delle modalità di *consultazione*, sul modello delle associazioni degli automobilisti in materia di circolazione stradale; e talvolta anche delle modalità di *concertazione* su un progetto preciso (lezioni scolastiche, contributi dei genitori all'insegnamento, progetti del Dipartimento della pubblica educazione, ecc.).
Tutto questo in un dialogo che si auspica costruttivo.
La modalità di rapporto più avanzata della relazione genitori-scuola è la *delega* (attuata in Vallese e in Ticino) di poteri scolastici ai genitori in materia di bocciatura, scelta della sezione, dei livelli o dell'insegnamento speciale.

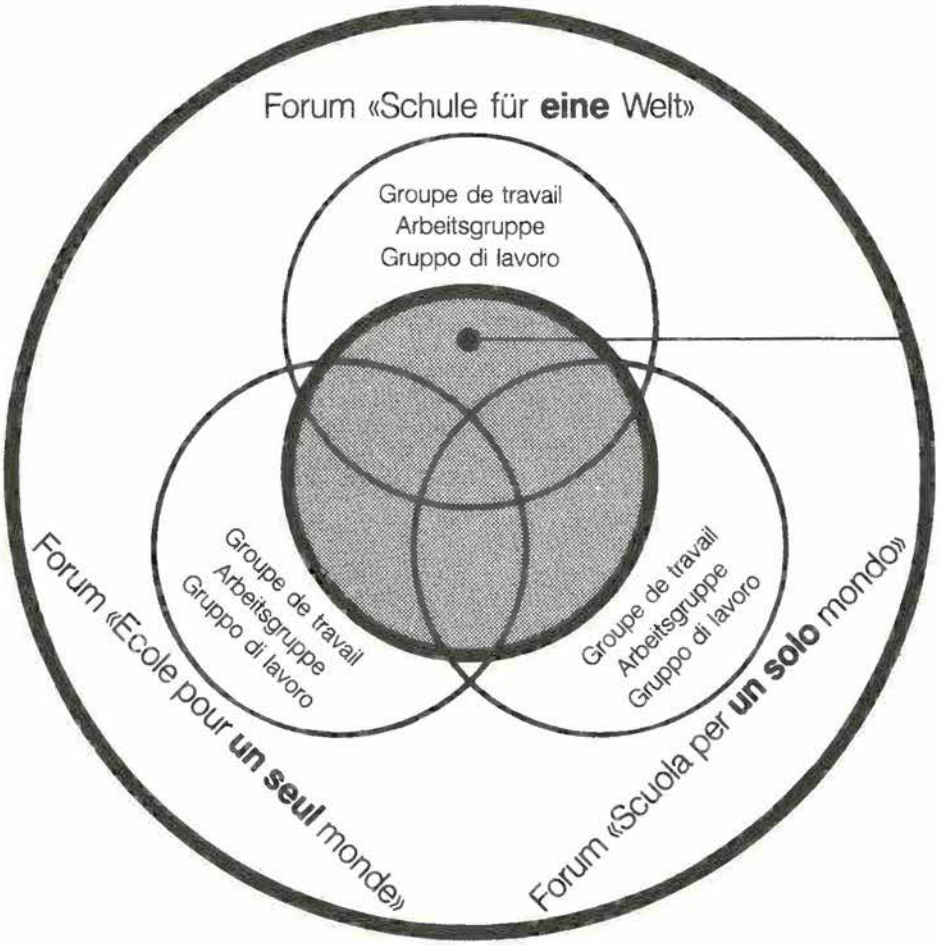
Verso una comunità educativa?

Ma il vero obiettivo di questo rapporto sta probabilmente altrove.
L'insegnante non può più sapere tutto e spesso l'allievo è protagonista della sua formazione (in informatica per esempio). Da parte loro i genitori portano nella scuola una diversificazione dell'insegnamento spesso desiderata dagli insegnanti stessi, in un quadro nuovo di comunità educativa dove l'età e il titolo non distinguono più chi insegna da chi impara, né i docenti dai genitori, ma piuttosto delle aree di conoscenza e dei livelli di competenza.
Il rapporto genitori-scuola è una forma intermedia che condurrà, fra non molto e attraverso una comunità educativa all'educazione permanente?
L'ipotesi non è da escludere, tanto è vero che la scuola contribuisce alla formazione dei genitori per interposta persona (i figli); inoltre la scuola non può arroccarsi in un campo di conoscenze che le sfuggono sempre più e dovrà pure ridefinire le finalità se desidera rispondere al vuoto educativo delle famiglie separate o sovraoccupate, così come alla richiesta di formazione permanente.
Il rapporto genitori-scuola rappresenta forse l'apertura verso una scuola chiamata a rispondere a nuovi obiettivi sociali.
In questo senso la comunità educativa potrà rivelarsi un'alternativa interessante a una formula educativa chiamata a modificare le sue strategie negli anni futuri. Di fronte alla sfida dei tempi questa alternativa è una soluzione da non trascurare.

J.A. Tschoumy

Una «scuola per *un solo* mondo»?[1)]

Riflessioni in margine al corso di aggiornamento «*Insegnamento interculturale: integrazione degli allievi stranieri*» organizzato dalla Scuola Magistrale in collaborazione con gli Uffici Insegnamento Primario e Medio (Castione, giugno 1987)



In ogni aula scolastica di questo paese – ha detto recentemente Moritz ARNET (segretario generale della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione) – c'è quasi sempre anche *un pezzo di «altro mondo»*. Per ogni cinque allievi svizzeri, in ogni classe, c'è in media un allievo straniero.
I docenti, così come l'istituzione scolastica, si trovano perciò sempre più confrontati con il complesso problema della diversità che non può essere ignorato e che nasce dalla varietà sempre maggiore della popolazione scolastica non più diversa unicamente per classe sociale o livello socio-culturale, ma anche per nazionalità, religione, lingua e cultura[2)].
La varietà della realtà sociale, l'eterogeneità della popolazione scolastica, richiede alla scuola e al docente, di considerare questa *diversità* che magari disturba, invade, complica, ma sicuramente arricchisce e rinnova la vita della scuola.
La diversità dell'allievo turco, della madre pugliese o cilena, ci pone, quali docenti, problemi di lingua, di cultura, di comunicazione. Ci interroga e ci costringe a scegliere: accettare o respingere? dialogare o imporre? comprendere o giudicare? «aprirci» o «chiuderci»?
Questa scelta, con la quale ogni docente oggi è confrontato nella sua classe, è una scelta che può far paura, è la scelta che ogni individuo oggi è chiamato continuamente a fare e che pone il problema della *distanza culturale* fra noi e l'altro, fra lo svizzero e lo straniero, fra il ticinese e il rifugiato. È la scelta fra il «*noi*», ciò che siamo (o ciò che crediamo o ci illudiamo di essere) e ciò che è «*l'altro*» (che viene da lontano, che è «altrove», che è «strano»).
La nozione di «distanza culturale» va messa in relazione con quella di «distanza reale» (geografica o temporale) e quella di «distanza affettiva». Cosa significa, oggi, «essere vicini» a qualcuno o a qualcosa? «Chi» e

«che cosa» ci è più vicino, oggi? Ci sono più vicini gli abitanti di una sperduta valle del nostro paese o quelli di Beirut di cui la televisione ci documenta quotidianamente i drammi? Non arrischiamo, a volte, di volerci (o di doverci) identificare in modo astratto con realtà a noi geograficamente più vicine anche se affettivamente più lontane di altre?

«Bombardati quotidianamente da informazioni provenienti da ogni parte del mondo, siamo probabilmente più al corrente di quanto accada in una città del Medio Oriente o in un paese del Centroamerica, di quanto stia succedendo nel nostro quartiere, nella nostra città o nella nostra regione. Grazie ai progressi tecnologici, i nostri contatti con altre realtà sociali e culturali si sono intensificati e sono diventati più immediati. Gli studiosi di scienze sociali hanno constatato il delinearsi di due tendenze: da una parte le particolarità culturali vengono progressivamente cancellate dall'influsso dei mass-media e dell'ideologia di cui sono portatori; dall'altra si verifica contemporaneamente un inasprimento dei regionalismi, come reazione al processo di standardizzazione e omogeneizzazione culturale.[3]»

Il quesito centrale che il confronto fra culture diverse ci pone è il seguente: come è possibile reagire di fronte ai rischi derivanti dal processo di omogeneizzazione e standardizzazione culturale senza cadere nel culto del passato, nelle enfatizzazioni folcloristiche o nell'inasprimento dei regionalismi? Come accogliere «la diversità» senza paure e senza paternalismi? Come interagire senza perderci o annullarci nell'altro, senza fargli violenza, crescendo insieme all'altro, grazie all'altro, senza negare noi stessi? Si tratta di tentare di aprirci al cambiamento, al nuovo, alla varietà, ricchi dei nostri valori, delle nostre caratteristiche, delle nostre potenzialità; aprirci al tutto, al mondo, senza dimenticare la parte, il locale, lo specifico; scegliere l'*uguaglianza* senza cadere nel *particolarismo* o nell'*uniformità*.

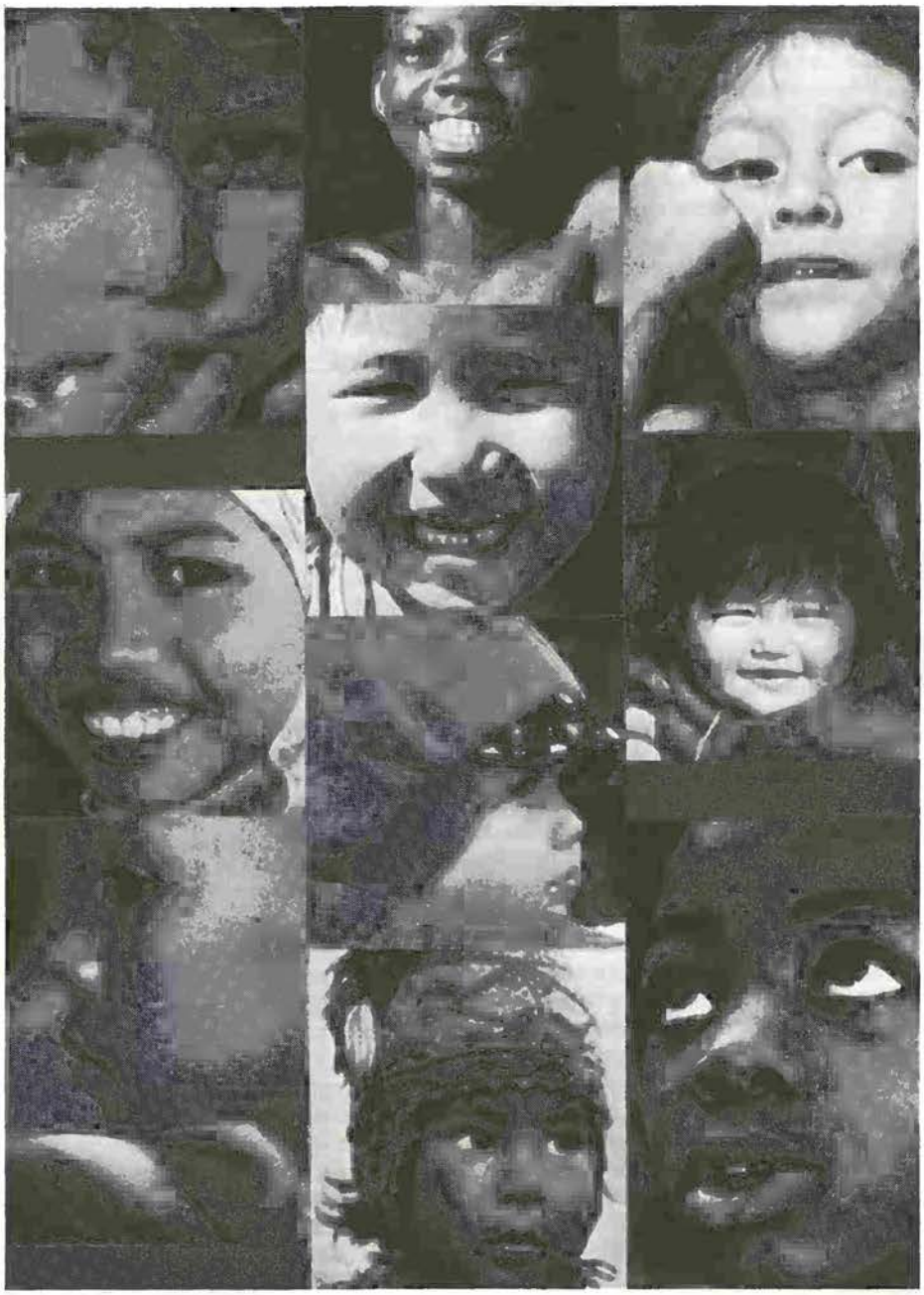
È possibile uno scambio, un dialogo di questo tipo fra gruppi etnici diversi o fra singole persone? Sicuramente il problema è politico tanto quanto educativo e il peso dei rapporti di potere può essere opprimente, ma per un educatore, per il docente, è vitale «scendere a patti con la *delusione* per quanto si sarà rivelato irraggiungibile o imperfetto – come spesso accade nelle attività umane – senza pertanto soccombere alla *rassegnazione*, anche laddove le apparenze non lasciano intravvedere alcuna *speranza*»[4].

Nella classe il docente è chiamato ad agire, a decidere come comportarsi di fronte all'allievo o al genitore straniero; egli non può evitare di affrontare il problema senza essere ipocrita. In sostanza, il docente, ma anche l'istituzione scolastica, deve scegliere se optare per la *staticità, il dogmatismo*, la paura del nuovo, arroccandosi sulle proprie posizioni, difendendo la propria cultura scolastica, imponendo come unici e corretti i propri modi di pensare, di agire, di esprimersi, oppure accettare il dialogo, il confronto, lo scambio, l'analogia, la decentrazione continua rispetto ad un unico modello di riferimento, la reciprocità nel rapporto interpersonale.

Egli deve scegliere fra semplificazione-pregiudizio e *complessità-incertezza* insita nelle realtà complesse[5].

Se mi devo *difendere* dal «diverso», dallo straniero, per non mettere in discussione il mio «sistema di certezze stabilizzate e rassicuranti», adotto inconsapevolmente un atteggiamento di «chiusura nei confronti dell'esperienza» rivelando nel contempo la mia ansia, la mia paura, illudendomi di difendere in tal modo la mia *identità*. Scelgo così un'identificazione di dipendenza, difensiva, un'*identità* intesa come «aggancio ad una *anteriorità*, ad un *già stato*, piuttosto che ad una attualità, ad un *non ancora*»[6].

A questo punto, una volta preso coscienza del problema, una volta accolta l'ottica interculturale e superato, almeno nelle intenzioni, l'atteggiamento di «difesa», di pura e semplice assimilazione, cosa può fare, il maestro, per attuare una «pedagogia degli stranieri»?



Le proposte del Forum «Scuola per *un solo* mondo»

A nostro avviso, le proposte del Forum «Scuola per *un solo* mondo» sono molto illuminanti e stimolanti, oltre che concrete. Esse riguardano tanto i *programmi scolastici* – il Forum ha steso una ricca serie di obiettivi generali e specifici tanto per la scuola elementare che per la scuola media[7] – quanto i *materiali didattici* – giochi, testi, materiali audio-visivi[8] – e l'*aggiornamento degli insegnanti*.

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, il Forum non propone l'inserimento di nuove materie nei programmi scolastici, in-

coraggia gli insegnanti a presentare agli allievi le singole materie in base ad una visione di avvenimenti, fatti, manifestazioni culturali e di pensiero che valichi i nostri confini nazionali e culturali e si estenda alla globalità e complessità del mondo[9].

«Non si tratta solamente di incentivare lo scambio culturale, ma soprattutto di rendere palese agli occhi degli allievi *l'interdipendenza che caratterizza la rete delle relazioni internazionali.* Ogni singolo individuo, così come ogni nazione, è oggi molto più prossimo al corso dell'esistenza altrui, anche se questa si snoda a migliaia di chilometri di distanza, perché oggi le «distanze» sono diventate minime. Ciò cha accade nelle regioni minerarie dello sterminato altopiano boliviano si ripercuote a breve scadenza anche sulla nostra vita, perché i rapporti economici internazionali così come quelli politici non permettono più una situazione di isolamento»[10].

È necessario perciò, secondo il Forum, offrire agli insegnanti e agli allievi degli strumenti che permettano di leggere la realtà pensando in termini di *sistema globale* e di *interdipendenza continua* e agendo di conseguenza poiché «il mondo è *uno solo* e tutti gli individui sono chiamati a vivere in questo *solo mondo*»[11].

In particolare, l'attività pedagogica impostata secondo gli indirizzi del Forum dovrebbe permettere agli allievi di:

a) percepire il proprio coinvolgimento negli avvenimenti che concernono tutta la comunità mondiale («rendersi consapevoli di condividere e partecipare al divenire di questo *solo* mondo»);

b) formulare dei giudizi, in qualità di membri di questa comunità («formulare le proprie opinioni in quanto membri di questo *solo* mondo»);

c) compiere delle scelte («prendere le proprie decisioni in quanto membri di un *solo* mondo»);

d) esercitare un influsso sulla società («far valere la propria influenza in quanto membro di un *solo* mondo»)[12].

Si può, legittimamente, chiedersi se questo atteggiamento non enfatizzi una sola dimensione del problema, non dia troppa importanza alla dimensione «universalistica» dei problemi, dimenticando la dimensione «locale», «particolare», adottando una visione utopistica e troppo astratta della realtà, dei problemi quotidiani.

Non c'è il rischio di considerare «l'uomo universale», «l'uomo planetario», prima ancora di aver studiato e capito i problemi dell'uomo locale, particolare?

Il quesito sollevato precedentemente si ripropone.

La risposta è contenuta nelle riflessioni che il Forum stesso ci propone e può essere riassunta con lo slogan «*Pensare globalmente - agire localmente*»[13]. Dice Rita SOMAZZI (animatrice dei corsi di aggiornamento per insegnanti, proposti dal Forum): «L'apertura sul mondo, l'ampliamento degli orizzonti, possono aver luogo solo se ognuno ha una visione chiara della propria identità e del proprio ruolo in seno alla comunità. *Conoscere se stessi*, la propria realtà culturale, sapere esattamente quali siano i propri interessi e le proprie esigenze ed essere consapevoli che gli altri ci percepiscono da un punto di vista diverso, sono i presupposti fondamentali per diventare membro responsabile e attivo della comunità locale, nazionale e mondiale.

Per questo motivo i sussidi didattici consigliati dal Forum stimolano sempre ad un confronto preliminare con la propria realtà socio-culturale, con la propria storia e con i propri problemi»[14].

È questo però solo il primo passo per permettere all'allievo di «aprire i suoi *orizzonti sull'umanità*»[15].

«Egli deve anche potersi render conto che gli esseri umani, a qualsiasi cultura essi appartengano, hanno gli stessi bisogni fondamentali e devono risolvere gli stessi problemi essenziali: come nutrirsi, come procurarsi un'abitazione, come salvaguardare la propria salute e la sopravvivenza stessa, come soddisfare il bisogno di divertimento e di svago, ecc. . . . Sono le soluzioni trovate a questi bisogni che sono diverse, e che costituiscono il nucleo delle cosiddette differenze culturali. La percezione di questo fatto deve permettere agli allievi di prendere atto di tali differenze, di rispettarle senza formulare giudizi di valore»[16].

Un ulteriore passo dovrebbe permettere agli allievi di *orientarsi sul sistema sociale globale* scoprendo le strette relazioni di interdipendenza che caratterizzano l'organizzazione sociale dell'umanità e sollevando le questioni centrali dello *sviluppo sociale*, dell'*identità culturale*, della *distribuzione dei beni e del potere*.

Infine, l'ultimo passo, dovrebbe permettere di aprire gli orizzonti degli allievi sul pianeta, riconoscendo se stessi come parte della biosfera terrestre e considerando il fatto che il soddisfacimento dei bisogni dell'umanità dipende dalle risorse naturali del pianeta[17].

Partendo da queste enunciazioni di principio, il Forum suggerisce una vastissima serie di attività puntuali, riassunte in vari fascicoli messi a disposizione degli insegnanti, che forniscono al docente preziose indicazioni operative.

Proponiamo un solo *esempio* per illustrare la concretezza delle proposte avanzate dal Forum «Scuola per *un solo* mondo». Esso è tolto dal fascicolo «*Obiettivi d'apprendimento - Scuola elementare*», si riferisce al settore dello «*studio d'ambiente - Dimensione scientifica*» e riguarda l'obiettivo generale «*studio la provenienza e le caratteristiche delle derrate alimentari e dei generi voluttuari di altri paesi (alimentazione, interdipendenza)*». Ecco come l'obiettivo viene tradotto in termini operativi, sotto forma di *obiettivi specifici*:

«– Portare da casa, indi allestire un elenco delle derrate alimentari provenienti da altri paesi e reperibili nei nostri negozi.

– Scoprire la provenienza degli ingredienti che compongono il cioccolato.

– Raccogliere immagini riguardanti la pianta del cacao; disegnare tale pianta.

– Portare da casa della frutta tropicale e assaggiarla (noce di cocco, mango, banana, ecc. . . .); discutere della provenienza; confrontare i prezzi con quelli della frutta indigena.

– Disegnare la frutta tropicale.

– Cercare delle ricette semplici e poco costose di altri paesi – sollecitando magari di proposito la collaborazione delle bambine e dei bambini stranieri – e annotarle.

– Cucinare un piatto secondo tali ricette, e gustarlo assieme»[18].

Si tratta di un solo breve esempio; analoghe traduzioni operative vengono fornite per tutte le discipline scolastiche sia per la scuola elementare (primo e secondo ciclo) che per la scuola media.

Franco Losa
Scuola Magistrale

---

1) Il *Forum «Scuola per un solo mondo»* è un'associazione svizzera creata nel 1982 che comprende insegnanti, educatori, collaboratori e delegati di organizzazioni per l'aiuto allo sviluppo, rappresentanti delle organizzazioni degli insegnanti e membri delle autorità scolastiche di tutte le regioni della Svizzera. Le attività del Forum vengono svolte nell'ambito di vari gruppi di lavoro che attualmente operano in quattro settori di attività: «*valutazione dei materiali didattici*», «*valutazione dei mezzi audio-visivi*», «*obiettivi didattici, strumenti didattici, formazione degli insegnanti*», «*progettazione e pianificazione delle attività del Forum*».

L'indirizzo del Forum «Scuola per *un solo*-mondo»:

Segretariato c/o Comitato svizzero per l'UNICEF, Werdstrasse 36, 8021 Zurigo. Tel. 01/242 70 80.

2) Abbiamo proposto, sul tema dell'educazione interculturale, il resoconto di un convegno organizzato in Alsazia nel novembre 1985 dal Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera di Berna con il contributo del Consiglio d'Europa e della Confederazione Elvetica (tema del convegno: « *L'interculturalismo: dall'idea alla pratica didattica*». Vedi «Scuola Ticinese» no. 128, marzo 1986, pp. 11-14.

3) SOMAZZI, Rita: *Corso facoltativo sul Forum «Scuola per un solo mondo»*. Castione, giugno 1987. Dattiloscritto distribuito ai partecipanti, p. 1-2.

4) Forum «Scuola per *un solo* mondo»: Idee direttrici. (Fascicolo dattiloscritto).

5) Cf. DI MARIA, Franco - DI NUOVO, Santo: *Identità e dogmatismo*. Sull'origine della mentalità chiusa. Milano, Franco Angeli, 1988, p. 94.

6) Cf. DI MARIA, Franco - DI NUOVO, Santo: Op. Cit. pp. 95-96.

7) Cf. Forum «Scuola per *un solo* mondo»: *Obiettivi d'apprendimento. Scuola elementare.* (Fascicolo dattiloscritto) e *Obiettivi d'apprendimento. Scuola media.* (Fascicolo dattiloscritto).

8) Cf. Forum «Scuola per *un solo* mondo»: *Strumenti didattici.* 3a ed., Zurigo, giugno 1986.

9) Cf. SOMAZZI, Rita: Op. Cit., p. 1.

10) SOMAZZI, Rita: Op. Cit., p. 1.

11) Cf. Forum «Scuola per *un solo* mondo». *Idee direttrici*, p. 2.

12) SOMAZZI, Rita: Op. Cit., p. 2 e Forum (. . .): *Idee direttrici*, pp. 5-9.

13) Forum (. . .): *Idee direttrici*, p. 14.

14) SOMAZZI, Rita: Op. Cit., p. 2.

15) SOMAZZI, Rita: Op. Cit., p. 2.

16) SOMAZZI, Rita: Op. Cit., p. 2.

17) SOMAZZI, Rita: Op. Cit., p. 3.

18) Forum (. . .): *Obiettivi d'apprendimento. Scuola elementare.* pp. 10-11.

Scheda riassuntiva sul sentiero educativo San Zeno

Descrizione

Il Sentiero educativo S. Zeno è un percorso di circa 5 chilometri che congiunge l'abitato di Lamone con quello di Taverne passando attraverso il Colle di S. Zeno e il territorio comunale di Origlio e Ponte Capriasca.

Esso attraversa un ambiente naturale boschivo ricco di interesse per scolaresche e visitatori adulti che intendono avvicinarsi al mondo naturale attraverso l'osservazione diretta e il contatto con gli elementi del paesaggio.

Il percorso è contrassegnato da una segnaletica che suggerisce al visitatore particolarità naturalistiche degne di rilievo, quali le diverse specie arboree, la natura del suolo, varie associazioni vegetali, gli elementi del rilievo, tracce di vita animale, ecc., come pure segni della vita umana (taglio di boschi, incendi, diradamento arboreo, creazione di fustaie, ecc.).

Quando è il caso sono pure messe in risalto altre testimonianze del lavoro, della mentalità e della sensibilità dell'uomo (cippi di confine, cappelle votive, ecc.).

Dalla chiesa di S. Zeno, che si situa circa a metà percorso, esiste un ineguagliabile punto di osservazione su tutta la valle del Vedeggio, dal Monte Ceneri ad Agno, dalla Val Colla al Malcantone.

Nello spazio circostante l'oratorio di S. Zeno sono collocati tavoli e panche che consentono il ristoro di comitive o il lavoro di redazione da parte di scolaresche.

Nella sua quasi totalità il sentiero si snoda all'interno di boschi di castagno e di quercia alternando tratti in dolce salita con tratti pianeggianti e in discesa.

Realizzazione

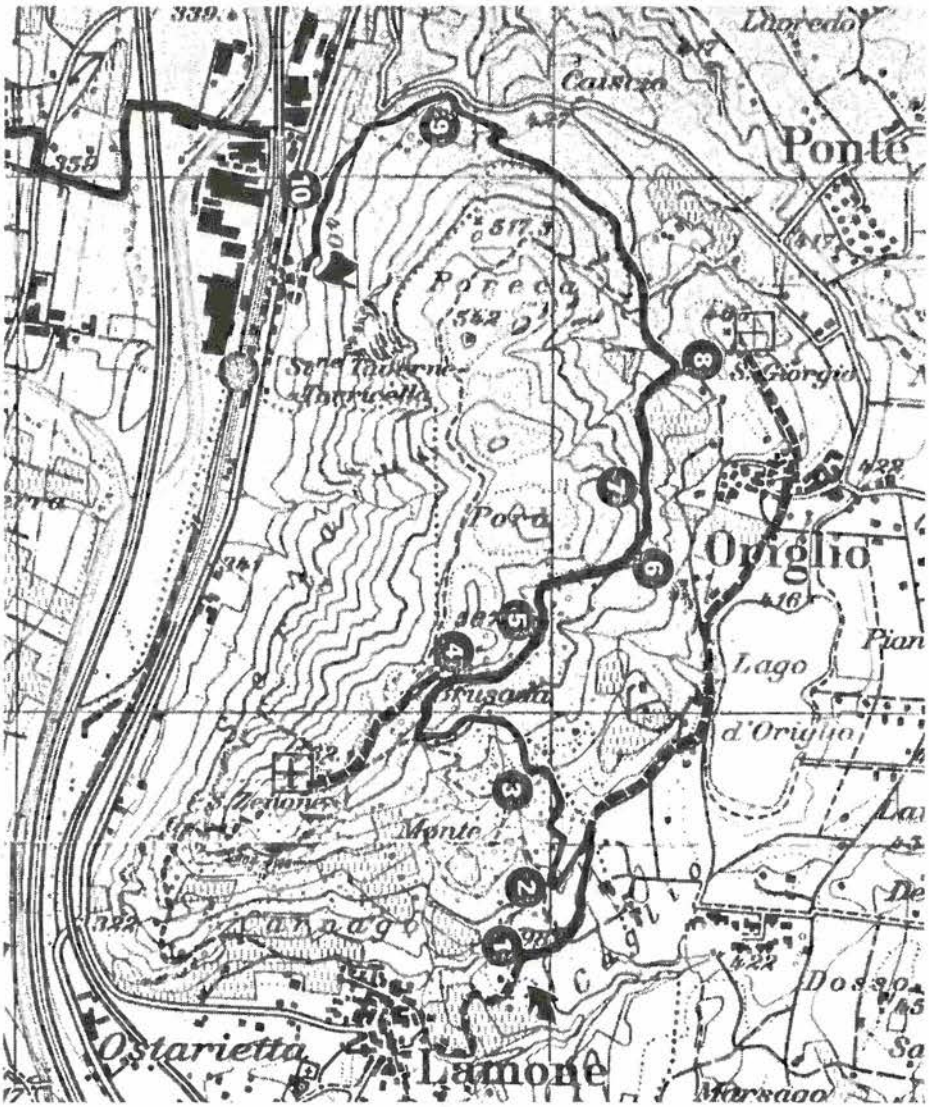
Il sentiero educativo S. Zeno è stato creato da un gruppo d'insegnanti di scuola elementare, assistiti da ingegneri forestali, da ispettori scolastici, direttori didattici, coordinati dall'Ufficio dell'insegnamento primario del Dipartimento della pubblica educazione.

Il dott. Guido Cotti, direttore del Museo cantonale di storia naturale, ha suggerito la scelta del percorso, fornendo un prezioso contributo nell'impostazione generale e negli aspetti scientifici.

La segnaletica del Sentiero, come pure i due grandi tabelloni di entrata, sono stati studiati da allievi del Centro cantonale per le industrie artistiche di Lugano.

La messa a punto del tracciato, comprendente lavori di sgombero, costruzione di scalini, di solchi anti-dilavamento, ecc., sono stati eseguiti in parte dal gruppo promotore, in parte da operai dell'Azienda forestale Valli di Lugano.

La preparazione del Sentiero è iniziata nell'ottobre 1987 ed è terminata nel maggio del 1988.



Punti di osservazione

Lungo il sentiero sono disposte dieci «stazioni» di osservazione, corrispondenti ad altrettanti luoghi di interesse naturalistico.

La numerazione, da 1 a 10, applicata su pali di castagno visibili da chiunque percorra il tracciato, richiama le spiegazioni contenute nella guida per il visitatore.

In ogni «stazione» sono pure indicati, con lettere accompagnanti il numero della «stazione», (ad esempio 1a, 1b, 1c) elementi particolari che potrebbero sfuggire ad un affrettato esame del bosco: può trattarsi di un tronco danneggiato da insetti, squartato da un fulmine o forato dal becco del picchio, di un ambiente umido quale l'argine di un ruscello, di un gruppo di castagni malati di cancro, ecc.

La maggior parte delle «stazioni» è concentrata sul tratto Lamone-Origlio (da 1 a 8).

Documentazione

La «lettura» del Sentiero naturalistico può avvenire grazie a due documenti che ne illustrano le caratteristiche:

– *una documentazione scientifica*, nella quale sono raccolte le caratteristiche di ogni «stazione», i nomi della flora, notizie storico-geologiche sulla regione, e altre informazioni atte a fornire al visitatore le principali risposte di tipo naturalistico;

– *una documentazione didattica*, ad uso principalmente degli insegnanti di scuola elementare, comprendente suggerimenti per una preventiva preparazione in classe, proposte di attività lungo il Sentiero educativo, stimoli per guidare gli allievi a una più efficace osservazione della natura.

Il documento scientifico, di formato ridotto per facilitarne la consultazione durante il percorso, sarà reperibile presso gli uffici turistici regionali, le stazioni FFS, gli uffici postali e le cancellerie di Taverne e Lamone; quello di carattere didattico è messo a disposizione degli insegnanti mediante invio a tutte le scuole.

Collaborazione

Hanno collaborato alla realizzazione del Sentiero educativo San Zeno, l'Azienda Forestale Valli di Lugano, l'Ente Turistico Valli di Lugano e l'Associazione Forestale Ticinese.

A cura del
Dipartimento Informazione del CICR
«Antenna Sud»
Via dei Fiori 9 - 6600 Locarno/Muralto
Tel. 093 33 81 34

N. 3
Giugno 1988

Supplemento di
«SCUOLA TICINESE»

Agenzia centrale di ricerche del CICR

ATTIVA

da oltre cento anni

AL SERVIZIO

delle vittime per alleviare
le sofferenze morali

DISPONE

di oltre cento collaboratori
a Ginevra e sul terreno

Ginevra. Agenzia centrale di ricerche del Comitato internazionale della Croce Rossa (CICR). Un lungo edificio grigio. All'interno, classificate, 55 milioni di schede: le guerre europee, poi mondiali, oggi i diversi conflitti. L'Agenzia centrale di ricerche del CICR rappresenta uno dei dipartimenti del CICR stesso, il cui ruolo di intermediario neutrale in periodi di conflitto armato – internazionale o non – è riconosciuto da tutti gli Stati firmatari delle Convenzioni di Ginevra del 1949.

La storia dell'Agenzia risale al 1870. A quell'epoca, in effetti, durante la guerra franco-prussiana, il piccolo gruppo di cittadini svizzeri che fondò la Croce Rossa si rese conto della necessità di creare, in tempi di conflitto, un ufficio d'informazione in territorio neutrale. In realtà, le vittime di una guerra non sono solo i feriti, gli ammalati, gli affamati, ma pure tutti coloro che, prigionieri dell'avversario, detenuti o separati dalle loro famiglie, soffrono moralmente. Da allora, l'Agenzia centrale di ricerche del CICR ha sempre avuto un ruolo estremamente importante per le persone divise dai loro congiunti. E senza eccedere nel sentimentalismo, non si può tralasciare di sottolineare la gioia provata da milioni di prigionieri delle due guerre mondiali e di innumerevoli conflitti moderni nel ricevere messaggi Croce Rossa inviati dalle loro famiglie; neppure i parenti di questi stessi prigionieri dimenticheranno il sollievo provato dopo aver ricevuto, dall'intermediario dell'Agenzia, notizie del marito, del fratello o dei figli.

Dopo la seconda guerra mondiale, e conformemente al diritto d'iniziativa umanitario conferito al CICR dai suoi statuti. L'Agenzia centrale di ricerche si è impegnata ad adattare i suoi servizi ai bisogni che scaturivano dalla nuova situazione. Per questo motivo, oggigiorno, il suo ruolo non si limita solo al contatto con i prigionieri di guerra e le loro famiglie, ma si estende a una vasta gamma di altre attività. In molteplici aree della terra, l'Agenzia è impegnata a ripristinare il contatto tra i membri di famiglie separate da conflitti o tensioni interne e a organizzare riunioni di famiglie: tutto ciò, in Asia o in Africa, per esempio, dove un'ampia fascia della popolazione ha dovuto fuggire dai rispettivi paesi a causa di situazioni insostenibili, oppure in America latina, dove molte famiglie ignoravano la sorte dei loro cari dispersi, e si rivolgevano ai servizi della Croce Rossa nella speranza di sentire una risposta che potesse placare la loro angoscia.

AGENZIA CENTRALE DI RICERCHE DEL CICR

Cenni storici

La prima missione umanitaria dei fondatori della Croce Rossa, nel 1870, venne incentrata nell'opera di soccorso ai soldati feriti e malati delle due potenze vicine alla Svizzera, la Prussia e la Francia. Fu anzitutto istituito un quartier generale nella città frontaliera di Basilea, allo scopo di accogliere e curare le vittime. Un medico che si occupava giornalmente di questi soldati e aveva la possibilità di parlare dei loro problemi, si rese conto che la maggior parte dei combattenti era demoralizzata al pensiero che la famiglia ignorasse la sua sorte: forse ucciso, forse prigioniero?

I pionieri dell'Agenzia si convinsero che il morale degli internati migliorava se veniva data loro la possibilità di spedire lettere alla famiglia. L'Agenzia di Basilea andò perfino oltre, trasmettendo gli elenchi dei prigionieri a essa consegnati dalle parti in conflitto: per la prima volta nella storia, le famiglie dei soldati catturati furono informate sul destino di figli, marito o fratelli, congiunti viventi, anche se prigionieri.

Anche le vittime della guerra russo-turca del 1877, per le quali venne aperto un ufficio dell'Agenzia centrale di ricerche del CICR a Trieste, beneficiarono di un'assistenza simile. La Convenzione dell'Aia del 1907 darà una base giuridica a queste due iniziative.

Quando scoppiò la guerra dei Balcani, nel 1912, venne insediato un ufficio dell'Agenzia a Belgrado. Oltre ai compiti già realizzati in precedenza, questo ufficio si incaricò di trasmettere ai prigionieri pacchi e soldi provenienti dalle loro famiglie. Durante questo conflitto venne adottata una nuova iniziativa, che riveste tuttora grande valore: furono infatti inviate per la prima volta certificati di prigionia alle società nazionali della Croce Rossa dei 5 Stati belligeranti, allo scopo di ottenere informazioni uniformi sui prigionieri. La Croce Rossa della Serbia si mostrò particolarmente attiva in questo campo: inviò infatti all'Agenzia di ricerche informazioni riguardanti nomi, rango e numero di matricola di 10 500 prigionieri turchi.

Sempre durante il conflitto dei Balcani, il CICR si trovò confrontato per la prima volta con problemi linguistici e fonetici. Un'eccellente organizzazione gli permise di reperire il personale necessario per decifrare e tradurre informazioni concernenti i prigionieri serbi, greci, turchi e bulgari.

Servizio fotografico CICR

Libano: una delegata del CICR consegna una lettera alla madre di un detenuto.

1987: CICR in cifre

Nel 1987 il CICR è stato attivo in 80 paesi dell'Africa, dell'America latina, dell'Europa, del Medio Oriente e dell'Asia. Facendo capo a 44 delegazioni, i 492 delegati, 61 dei quali provenienti dalle società nazionali della Croce Rossa e della Mezzaluna Rossa, hanno assolto la loro missione in condizioni talvolta molto difficili. Oltre 2.470 collaboratori reclutati localmente li hanno aiutati nei loro compiti.

Nel quadro delle operazioni d'assistenza, il CICR ha fornito, nel corso del 1987, 43.988 tonnellate di soccorsi (viveri o materiale di prima necessità) in 34 paesi, per un valore di 43,2 milioni di franchi svizzeri. L'aiuto materiale di tipo medico ha comportato un investimento di circa 7 milioni di franchi svizzeri.

I delegati del CICR hanno potuto accedere a 500 luoghi di detenzione in una trentina di paesi.

Sono stati inoltre scambiati più di 2.350.000 messaggi attraverso l'Agenzia centrale di ricerche del CICR. Sempre sotto l'egida del CICR sono stati effettuati 656 rimpatri, 396 riunioni di famiglie e 11.097 trasferimenti di persone all'interno di un paese.

L'Agenzia centrale di ricerche ha inoltre registrato 11.871 incarti di prigionieri di guerra e internati civili, e 5.664 incarti di detenuti di sicurezza.

Nel 1987 il CICR ha aperto quattro nuove delegazioni: Paramaribo (Surinam), Port-au-Prince (Haïti), Hong Kong e Tunisi.

Lavoro pionieristico

La Croce Rossa è stata la prima istituzione ad aver raccolto informazioni, dato notizie dei prigionieri, dei feriti, dei dispersi, ma anche annunciato e confermato morti.

Per gli storici essa costituisce, probabilmente, la più ricca fonte di relazioni concernenti tutte le implicazioni personali nei conflitti che hanno iniziato a devastare l'Europa a partire dalla guerra franco-prussiana (1870); anzi, ancor prima, nel 1864, quando scoppiò il conflitto fra Prussia e Danimarca, episodio, oggi, per lo più dimenticato.

Trascriviamo alcune cifre per dare un'idea del significato dell'Agenzia centrale di ricerche del CICR, che la storia ha portato a dimensioni gigantesche.

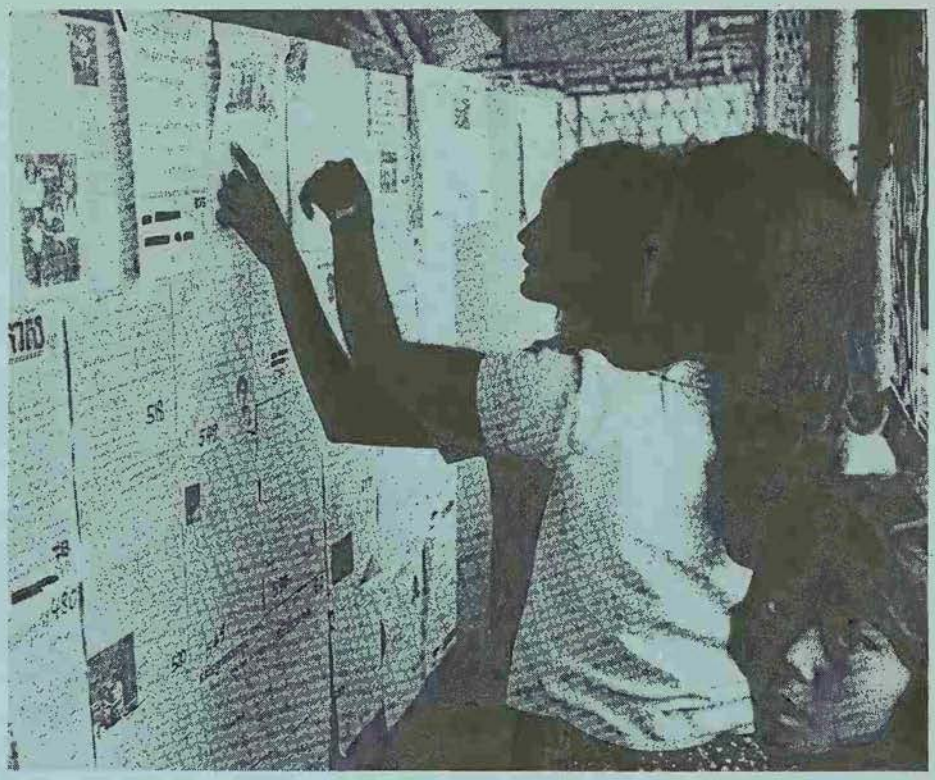
AGENZIA CENTRALE DI RICERCHE DEL CICR

Fino al 1939: da 5 000 a 6 000 lettere giungevano quotidianamente a Ginevra. Anno 1944: tutti i giorni si ricevevano da 50 000 a 100 000 lettere.

Dall'inizio delle ostilità del secondo conflitto mondiale, fino alla fine di maggio 1945, il totale degli scritti in arrivo e in partenza ha superato la cifra di 120 milioni, senza contare le comunicazioni sempre più numerose ricevute o spedite per radiogramma o microfilm.

Un enorme schedario, vera e proprio officina provvista di 31 macchine meccanografiche che a quel tempo dava lavoro a circa 1 200 persone (900 circa delle quali retribuite, mentre le altre volontarie), venne installato nel Palazzo del Congilio Generale a Ginevra, messo a disposizione del CICR all'inizio di settembre del 1939. L'Agenzia centrale di ricerche era allora denominata « Agenzia centrale dei Prigionieri di guerra» ed era soprattutto incaricata di trasmettere alle famiglie notizie dei propri congiunti fatti prigionieri. Si dovettero creare in diverse città svizzere, persino sezioni ausiliarie dell'Agenzia, alle quali collaborarono volontariamente 1 400 persone.

Il lavoro era effettivamente immenso. Si trattava di fare lo spoglio, classificare e trasmettere centinaia di migliaia di informazioni ufficiali e messaggi familiari.



Thailandia 1986: Agenzia di ricerche sul terreno.

Compiti

Nel quadro dei conflitti internazionali, di guerre civili o di situazioni di disordini e tensioni interni, i compiti dell'Agenzia centrale di ricerche sono i seguenti:

1. ottenere, registrare, trattare e trasmettere tutte le informazioni che permettono d'identificare le persone a favore delle quali il CICR interviene;
2. garantire lo scambio di corrispondenza familiare quando i mezzi abituali di comunicazione sono interrotti;
3. ricercare persone date per disperse dai familiari;
4. organizzare riunioni di famiglie, trasferimenti di persone e rimpatri;

inoltre: emettere titoli di viaggio a favore di persone prive di carte d'identità (rifugiati, esuli politici, persone trasferite) e intenzionate a recarsi in un paese disposto ad accoglierle, oppure a rimpatriare; rilasciare attestati di prigionia, di malattia, ecc., alle persone che, per ottenere soccorso o una pensione devono fornire giustificazioni di detenzione o di malattia durante la loro prigionia.

Quest'Agenzia continuerà a funzionare anche dopo la fine della guerra e modificherà il proprio nome, nel luglio 1960, in «Agenzia centrale di ricerche».

Per ragioni pratiche e soprattutto linguistiche, l'Agenzia è divisa in sezioni. A ciascuna di esse corrisponde uno o più schedari; più importanti sono gli schedari tedeschi (più di 10 milioni di schede), lo schedario francese (più di 6 milioni di schede) e lo schedario italiano (più di 5 milioni di schede).

L'Agenzia centrale di ricerche del CICR ha ancora, a oltre 40 anni dalla fine dell'ultimo grande conflitto mondiale, il ruolo di un'immensa centrale d'informazioni, cui giungono quotidianamente parecchie migliaia di domande da ogni parte del mondo, messaggi con preghiera di ritrovare un disperso o di ricercare i membri di una famiglia divisa dalla guerra.

A queste indgini puramente umanitarie se ne aggiungono necessariamente altre di carattere amministrativo. Ammontano infatti a centinaia all'anno gli attestati rilasciati dall'Agenzia a persone che devono provare di essere state detenute o malate durante la loro prigionia per ottenere pensioni, soccorsi o aiuti in denaro.

L'Agenzia collabora con un gran numero di organismi, in particolare con le Società nazionali della Croce Rosa e della Mezzaluna Rossa e diverse altre istituzioni pubbliche e private al fine di poter ricercare nel mondo intero dispersi durante la seconda guerra mondiale o in conflitti scoppiati in seguito.

Agenzie di ricerche sul terreno

L'aumento dei compiti dell'Agenzia centrale di ricerche del CICR dipende dal moltiplicarsi dei focolai di guerre e disordini nel mondo. Questa drammatica evoluzione ha portato a una decentralizzazione di alcuni servizi e alla conseguente creazione di uffici in seno alle delegazioni o sottodelegazioni del CICR. Nel 1980, infatti, l'Agenzia disponeva di 15 uffici nel mondo, il cui funzionamento era assicurato da 28 delegati coadiuvati da circa 200 impiegati reclutati localmente. Per esempio, solo l'Agenzia di ricerche in Thailandia contava una decina di delegati e 105 collaboratori locali.

Aneddoti curiosi

I casi di anonimia sono frequenti: lo schedario tedesco conta 50 mila Meyer, 50 mila Müller, di cui più del 10 per cento si chiamano Hans. Per quel che riguarda i Francesi, i nomi sono più diversificati, ma ci sono ugualmente migliaia di Dupont con la «t» o «d» e, primi fra tutti, più di 10 mila Martin.

Alcuni esempi di ricerche: la Croce Rossa sovietica si rivolge all'Agenzia centrale del

AGENZIA CENTRALE DI RICERCHE DEL CICR

Documento di viaggio in Asia.

Poco dopo la sua fondazione nel 1863, dunque 125 anni fa, il CICR creò uffici specializzati nella trasmissione d'informazioni di carattere personale o familiare.

Ieri

Agenzia di Besançon
nel 1870-1871, durante la guerra franco-prussiana

Agenzia di Trieste
nel 1877, durante la guerra russo-turca

Agenzia di Belgrado
nel 1912-1913, durante la guerra dei Balcani

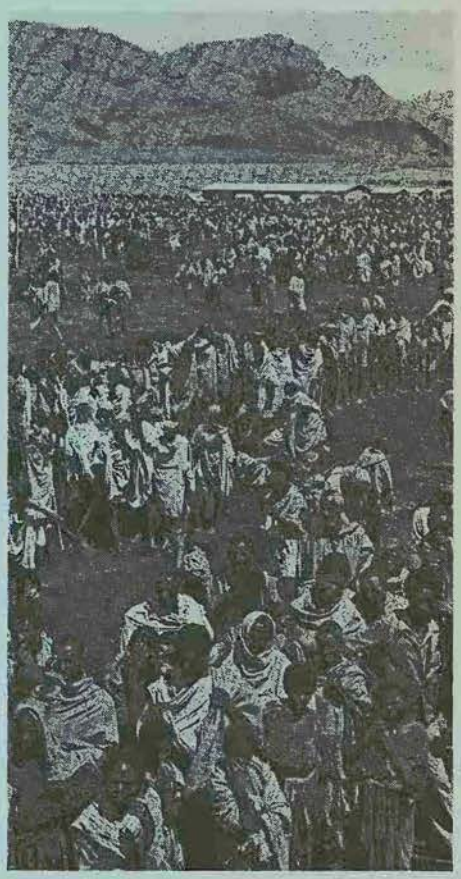
Agenzia Internazionale dei Prigionieri di guerra (Ginevra)
dal 1914, durante la prima guerra mondiale

Agenzia centrale dei Prigionieri di Guerra (Ginevra)
dal 1939, durante la seconda guerra mondiale

Agenzia centrale di ricerche (Ginevra)
dal 1960 . . .

Oggi

L'Agenzia centrale di ricerche è presente nei settori operativi del CICR in tutto il mondo, ma si occupa ancora delle conseguenze della seconda guerra mondiale (20 per cento del numero dei casi trattati) e degli strascichi dei vari conflitti successivi.



Etiopia: persone dislocate.

CICR poiché una vecchia signora di più di 90 anni desidera ritrovare le proprie sorelle, partite dall'URSS nel 1922. Esse erano dirette in Cina. La Croce Rossa indiana trova le loro tracce, ma la famiglia, in seguito ha lasciato il paese. Si hanno poi testimonianze di un soggiorno in Medio Oriente, ma le sorelle spariscono di nuovo. Finalmente si scoprono ben sistemate in un villino alla periferia di Sydney. Mosca accorda il visto alla tenera vecchietta e le tre nonagenarie, finalmente, si ritrovano.

Una signora di origine polacca, invece, conosce un Francese in un campo di concentramento; terminata la guerra la coppia si stabilisce nel «Midi». Per ben trent'anni la donna ricerca invano il fratello anch'egli deportato; la Croce Rossa lo trova a Tolona. Solo pochi chilometri separavano il fratello dalla sorella.

Una ricerca ancora a lieto fine. Ginevra 1981: il Servizio centrale di Ginevra chiede al Servizio di ricerca francese di rintracciare un certo Albin C., 72 anni, d'origine polacca, soldato nella Campagna di Francia del 1940, internato in Svizzera, evaso nel 1941 e il cui ultimo indirizzo in Francia data del 1941. Suo fratello domiciliato a Varsavia, da 40 anni non ha sue notizie. Il Servizio di ricerche francese si mette al lavoro e può, nel giro di cinque mesi, comunicare l'indirizzo di Albin, ritrovato in Croazia e che sarà lieto di comunicare con il fratello.

Informatica e microfilm

Oggi, l'Agenzia centrale di ricerche del CICR si è modernizzata, poiché si vedrebbe altrimenti costretta a sbarazzarsi di parte dei suoi inestimabili archivi. Si è perciò adeguata all'uso dei microfilm: sistematicamente tutti i suoi schedari nazionali vengono trascritti su pellicola. Ciò permette di risparmiare molto spazio. Nel 1980, per esempio, più di 12 milioni di documenti, di cui 8 milioni di schede individuali riguardanti le due guerre mondiali, sono stati microfilmati dal servizio competente dell'Agenzia. Inoltre, l'installazione di un operatore elettronico consente di introdurre nuovi criteri di lavoro, ossia memorizzare le informazioni raccolte sui prigionieri militari e politici da una parte, e riunire i nominativi di persone date per disperse in seguito a un conflitto, dall'altra.

Nella guerra Iran-Irak, per esempio, lo schedario dell'Agenzia contiene il nome di 52 mila prigionieri iracheni e di 13 mila prigionieri iraniani, oltre le testimonianze e le domande di ricerche. Lo schedario invece concernente i rifugiati indocinesi, che fu il primo a essere informatizzato, comporta circa 800 mila nomi.

Il lavoro dell'Agenzia, basato su un enorme quantitativo di dati, non sarebbe più concepibile, oggigiorno, senza l'informatica.

Per quel che riguarda inoltre i servizi di ricerca della Croce Rossa nei vari paesi, essi s'incaricano, tra l'altro, dello scambio di missive e, in minor misura, di trasferimenti di denaro delle persone dislocate.

Ma, quando sul terreno ogni ricerca risulta vana, l'Agenzia centrale di ricerche a Ginevra costituisce l'ultima spiaggia per famiglie smembrate, per migliaia di esseri umani divisi fra la speranza e l'angoscia.

Sylva Nova

La formazione empirica

Prime esperienze a livello cantonale

I cambiamenti apportati in questi ultimi anni nella scuola ticinese hanno stimolato un'ampia riflessione sulle metodologie e gli interventi necessari per educare i giovani con particolari difficoltà di apprendimento e/o comportamento.

Numerosi servizi operano all'interno dell'«istituzione scuola» per offrire condizioni psico-pedagogiche adeguate per favorire lo sviluppo e l'autonomia degli allievi particolarmente deboli o disadattati.

Non sempre l'azione degli «specialisti» permette il recupero delle carenze in questione, per cui molti giovani si trovano ad affrontare il passaggio alla «vita attiva» con un bagaglio di conoscenze e condotte sociali non sempre adeguate per inserirsi professionalmente e socialmente.

Si tratta quindi di continuare ad offrire un sostegno, una struttura che permetta di «accompagnarli» gradualmente nella complessa realtà lavorativa, approfittando di una formazione professionale «su misura».

La nuova legge sulla formazione professionale (1980) ha posto le basi per concretizzare un curricolo formativo che consideri le esigenze di questi giovani.

In effetti introduce a livello federale il principio di *formazione empirica*, una formazione destinata ai giovani in grado di esercitare un'attività lavorativa ma che, a causa di particolari difficoltà personali, non sono in grado di seguire un apprendistato nonostante il sostegno pedagogico, psicologico e sociale ricevuto durante la scolarità obbligatoria (art. 1 Regolamento cantonale sulla formazione empirica).

Come sempre accade nel campo dell'educazione, i tempi e le modalità per rendere operativo questo nuovo «concetto formativo» sono funzionali alla struttura socio-economica della regione e dipendono dalle scelte politiche e organizzative in materia scolastica.

Considerate tutte queste specificità risulta inevitabile, pur rispettando i principi sanciti dalla legge federale, che ogni Cantone debba sviluppare un modello originale.

In Ticino i primi contratti di formazione empirica sono stati stipulati nel 1985.

Bisogna però precisare che in precedenza nel nostro cantone esisteva il *tirocinio pratico*, un apprendistato riservato ad adolescenti con difficoltà d'apprendimento o disturbi di comportamento.

L'introduzione della formazione empirica ha portato alla rinuncia (almeno all'inizio) del tirocinio pratico. L'autorità cantonale, preoccupata di garantire il tempo necessario per acquisire una formazione (anche se solo parziale), ha insistito sulla necessità di fissare a 2 anni al minimo (la legge federale parla di 1-2 anni) il periodo di formazione. Inoltre, e questa è una possibilità ammessa in pochissimi altri cantoni, il giovane che dimostra ancora di poter ampliare le sue conoscenze e capacità pratiche, ha l'opportunità di completare la sua formazione (1 o 2 anni in funzione della durata dell'apprendistato della professione corrispondente nel tirocinio federale). Al termine di questo «secondo ciclo» è previsto un esame pratico che, se superato, permette di ottenere un attestato cantonale di tirocinio pratico.

Anche se la situazione attuale può apparire piuttosto complessa e magari contraddittoria (2 anni di formazione empirica per ottenere un attestato federale e poi ancora 1-2 anni per conseguire un riconoscimento cantonale), nella realtà questa formula offre al ragazzo il tempo e gli stimoli per apprendere le competenze e i comportamenti indispensabili per affrontare l'integrazione socio-lavorativa.

Il passaggio scuola - lavoro: un momento decisivo

Il sistema di vita sempre più complesso, lo sviluppo tecnologico e i continui cambiamenti sociali rendono più delicato il passaggio scuola – lavoro.

Quando l'adolescente non possiede gli strumenti adatti per leggere e interpretare la nuova realtà, necessita di un sostegno e di esperienze tali da permettere un adattamento graduale e progressivo.

L'orientamento pratico di questi giovani esige una continua «sperimentazione diretta» delle nuove situazioni.

Per questi motivi nella scelta professionale si rileva indispensabile, oltre a una solida formazione pratica durante gli ultimi anni di scuola, l'effettuazione di numerosi stages coordinati da un docente delle classi terminali o da un orientatore.

Queste esperienze sono utili per conoscere e valutare:

- gli interessi e le capacità pratiche
- le norme/esigenze richieste per lavorare
- le relazioni sociali all'interno dell'azienda

Anche il datore di lavoro ha la possibilità di pronunciarsi sulle possibilità formative e occupazionali nel settore. Questa conoscenza preliminare consente l'elaborazione di un programma di lavoro individualizzato, con determinate garanzie di continuità e serietà.

Spesso il giovane termina la sua «avventura scolastica» in modo deludente, sviluppando una certa avversione verso le forme classiche di apprendimento. L'inizio di un'attività lavorativa rappresenta un momento difficile ma socialmente valorizzante. Per mantenere questa funzione determinante occorre evitare ulteriori disadattamenti (rotture di contratto, scelte professionali sbagliate, abbandoni, ecc.). La continuità può essere sostenuta solo attraverso una solida preparazione e un progressivo inserimento nel contesto lavorativo.

Foto Carpi, Bellinzona.

La situazione ticinese

Al 31 dicembre 1987, 72 giovani hanno un contratto di formazione empirica, mentre 15 proseguono la loro formazione con un tirocinio pratico.

La maggior parte svolge l'attività pratica presso un datore di lavoro mentre alcuni, che presentano tipologie particolari (fragilità psichica, handicap fisici o sensoriali associati, situazione familiare compromessa) o che richiedono una situazione lavorativa «più protetta», svolgono la loro attività in due Centri (Gerra Piano e Istituto S. Angelo a Castel San Pietro). Per le professioni dell'abbigliamento è stato costituito un gruppo presso la Scuola professionale della Città di Lugano a Vezia.

Per caratterizzare i giovani in formazione empirica è opportuno fare riferimento alla tabella 4.

Anche se ogni disadattamento scolastico o sociale ha un'origine e un'evoluzione propria, in genere tutti hanno accumulato un massiccio ritardo nelle acquisizioni scolastiche (solo 4 hanno conseguito una licenza di scuola media). Non si tratta quindi di allievi deboli solo in alcune materie ma di ragazzi incapaci di adattarsi alle esigenze della scuola obbligatoria. Risulta impensabile riproporre i modelli e i contenuti previsti nell'ambito del tirocinio federale. I settori professionali interessati sono circa una quindicina (vedi tabella 3). Il settore artigianale sembra il più adatto sebbene occorra valutare attentamente la struttura aziendale e le mansioni da svolgere. Malgrado una certa convergenza verso alcune professioni è utile mantenere una flessibilità e una diversificazione per rispettare le caratteristiche e le attitudini particolari dei giovani in formazione. Tutti frequentano l'insegnamento professionale (cultura e conoscenze professio-

nali). Per questioni prettamente geografiche le lezioni sono tenute nei centri professionali di Trevano e Bellinzona.
Per quanto riguarda il tirocinio pratico risulta prematuro esprimere delle osservazioni (38 giovani hanno concluso la formazione empirica nel settembre 1987, 15 hanno iniziato il tirocinio pratico). La decisione di proseguire o meno la formazione nella forma del tirocinio pratico viene presa consultando le parti interessate e valutando le ulteriori possibilità di apprendimento e sviluppo delle capacità pratiche.

La pratica professionale

Il mercato del lavoro nel nostro tessuto economico ricerca personale altamente qualificato e specializzato.
Gli spazi e le opportunità di lavoro per le categorie scarsamente qualificate vanno progressivamente restringendosi. Malgrado questa tendenza in numerosi settori produttivi esistono ancora mansioni che possono essere affidate ai giovani in fomazione empirica. Per definire questi «campi d'attività» si rivela indispensabile la collaborazione tra docenti-orientatori, datori di lavoro e associazioni professionali.
Purtroppo in alcuni ambiti permane un certo scetticismo nei confronti di questa proposta formativa. Più che un'occasione per inserire e istruire a certe funzioni un giovane, l'attestato viene considerato come una qualifica parziale che danneggia l'immagine della categoria professionale.
Le prime esperienze e una maggiore informazione reciproca potrebbero permettere il superamento di questa diffidenza.
Durante il periodo di formazione in azienda (formazione empirica ed eventualmente tirocinio pratico) il giovane deve assumere un proprio ruolo produttivo. L'apprendimento di determinate competenze, in funzione delle sue capacità e della struttura organizzativa dell'azienda, gli conferisce un'autonomia lavorativa (anche parziale). Per aumentare e consolidare questa indipendenza si sollecita la possibilità di occupare il ragazzo per alcuni anni anche dopo la conclusione della formazione.
Per concretizzare e coordinare questo complesso progetto pedagogico, per offrire un sostegno al giovane, al datore di lavoro e a tutte le componenti interessate si dimostra indispensabile la collaborazione e la presenza puntuale di un docente-formatore. L'affrontare le numerose ma particolari «situazioni conflitto» prima che si radicalizzino, permette di contenere le rotture nel rapporto di lavoro e di adattare o riorientare il programma di formazione. Il datore di lavoro deve avvertire che non è *solo* nell'impegnativo compito di formare un adolescente con particolari difficoltà coognitive o comportamentali.
Diversa si presenta la problematica per chi svolge la pratica professionale in un Centro di formazione. L'istruttore ha l'opportunità di curare maggiormente gli aspetti tecnici e pianificare gli interventi, eventualmente in collaborazione con altri specialisti, per migliorare le capacità lavorative dei giovani che, a causa di particolari disadattamenti, non possono seguire una formazione in azienda.

La formazione scolastica

La frequenza scolastica è fissata in una giornata settimanale.
Per integrare l'insegnamento professionale nel programma di formazione e adattarlo alle caratteristiche individuali sono previste delle proposte differenziate. Si stanno sperimentando, in particolare per le conoscenze professionali, situazioni pedagogiche «su misura» (gruppi molto piccoli, inserimenti parziali nelle classi di tirocinio federale, interventi individualizzati in accordo con l'Assicurazione Invalidità). Nelle materie tecniche il programma prevede l'insegnamento di conoscenze di base (materiali, procedimenti, ecc.) in stretta relazione con l'attività svolta in azienda.
Nell'impostazione didattica il docente cerca di stimolare e adeguarsi alle strategie d'apprendimento degli allievi, abbinando attività concrete e pratiche a momenti di riflessione («teoria»).
Si tende a differenziare l'atteggiamento pedagogico rispetto agli stili classici che si rivelano inadatti per il «livello operativo» raggiunto dai giovani in formazione empirica.
Il cambiamento di statuto (da studente ad apprendista) confronta il giovane a tutta una serie di esigenze socio-culturali (gestione dello stipendio, conto bancario o postale, utilizzazione dei servizi pubblici, organizzazione di vacanze, oneri assicurativi, diritti e doveri) che spesso è impreparato ad affrontare. Nascono e si sviluppano nuovi bisogni. Durante le lezioni di cultura generale il docente identifica questi bisogni e fornisce le informazioni e gli strumenti per rispondere in modo appropriato a queste esigenze.

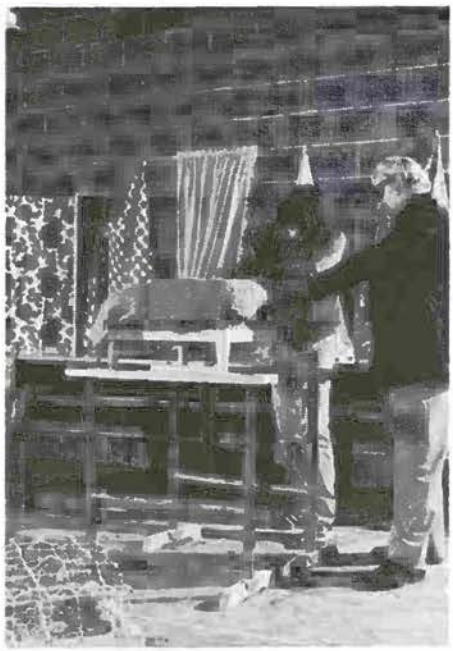


Foto Carpi, Bellinzona.

Le prime indicazioni

Questi sono alcuni principi che caratterizzano l'introduzione della formazione empirica nel nostro Cantone. Si tratta di tendenze, in funzione delle quali si stanno muovendo i primi passi. Come ogni nuova proposta formativa richiederà una continua verifica, integrando le peculiarità della popolazione in formazione e l'evoluzione delle opportunità occupazionali nel contesto economico regionale.
Le prime esperienze hanno fornito numerose indicazioni anche se, è corretto ribadirlo, a livello svizzero e cantonale in particolare si è ancora in una fase sperimentale.
Concludendo, ecco una rassegna di osservazioni-problematiche emerse durante il pri-

TABELLA 1
Anno scolastico 1987/88
Totale giovani in formazione empirica (stato al 31 dicembre 1987)

	In azienda	Scuola professionale Città di Lugano	Centro form. profess. Gerra Piano	Istituto St. Angelo Loverciano	Totale
1. anno	34	3	8	1	46
2. anno	14	—	7	5	26
Totale	48	3	15	6	72

TABELLA 2
Giovani che hanno concluso la formazione empirica (giugno 1987)

In azienda	Scuola professionale Città di Lugano	Centro form. profess. Gerra Piano	Istituto St. Angelo Loverciano	Totale
16	1	18	3	38*

* 15 hanno proseguito la loro formazione professionale nel tirocinio pratico
23 hanno iniziato un'attività lavorativa

TABELLA 3
Formazione scolastica dei giovani in formazione empirica
Conoscenze professionali

Settore	Luogo	Giovani in formazione
Alimentazione I (panetteria-pasticceria)	SPAI Trevano	4
Alimentazione II (cucina e macelleria)	SPAI Bellinzona	7
Metalcostruzioni	SPAI Bellinzona	4
Edilizia (muratura + legno)	SPAI Bellinzona	7
Edilizia (pittura)	SPAI Bellinzona	4
Meccanica (auto-bici-motocicli)	SPAI Trevano	5
Vendita	SPAI Trevano	4
Sartoria (stireria)	Sc. prof. Città di Lugano Sez. abbigliamento - Vezia	7
Impianti sanitari e risc.	SPAI Trevano	4
Carrozzeria	SPAI Bellinzona	5
Cura della persona	SPAI Bellinzona	3
Giardinaggio (solo tirocinio pratico)	SPAI Bellinzona	4

Soluzioni individualizzate
1 giovane inserito nella classe di tirocinio federale (elettricisti)
1 giovane segue le conoscenze prof. presso il datore di lavoro (addetto di tipografia)

TABELLA 4
Provenienza scolastica dei giovani in formazione empirica

Scuola media		Scuole speciali		Istituto St. Angelo Loverciano	Estero	Altri	Totale
con licenza	senza licenza	Istituto Canisio	Scuole spec. cant.				
4	22	6	26	8	3	3	72*

* 11 giovani hanno iniziato e poi interrotto un tirocinio federale

TABELLA 5
Totale giovani in tirocinio pratico

In azienda	Scuola professionale Città di Lugano	Centro form. profess. Gerra Piano	Istituto St. Angelo Loverciano	Totale
7	1	5	2	15

Ripartizione nei settori professionali:

Sartoria	1
Meccanica in genere	4 (C.F.P.I.)
Cucina	2 (Ist. St. Angelo Loverciano)
Giardinaggio	4
Meccanica (cicli-motocicli)	1
Metalcostruzioni	1
Orologeria	2 (C.F.P.I.)

mo biennio, che dovranno essere attentamente considerate per definire e concretizzare un modello funzionale nei prossimi anni.

– Nella fase di consultazione sulla legge federale furono espresse numerose riserve nei confronti di questa formazione in quanto si temeva potesse rappresentare una «formazione al ribasso».
Per ora, si può affermare che la volontà dell'autorità di riservare questa proposta formativa a una «popolazione particolare» è pienamente rispettata.

– Particolare attenzione deve essere prestata al «divenire professionale» di questi giovani. Oltre alla fase di dimissione occorre valutare e conoscere le effettive possibilità integrative al termine della formazione.
Solo queste precise informazioni possono permettere di ridefinire gli orientamenti e le strategie d'azione.

– Le modalità per attuare il passaggio scuola-lavoro devono essere studiate con maggiore attenzione. Le competenze e le responsabilità tra i diversi operatori (docenti classi terminali scuole speciali, docenti di sostegno o corso pratico, orientatori e formazione professionale) chiarite e coordinate. Si devono «inventare» formule ed esperienze nuove per qualificare questo passaggio.

– Per definire con maggiore chiarezza gli obiettivi, si devono elaborare dei veri piani di formazione individualizzata. Questi strumenti rappresentano il solo punto di riferimento per orientare e coordinare tutti gli interventi (maestro di tirocinio, scuola, famiglia, ecc.).

– La collaborazione e il sostegno ai datori di lavoro devono essere intensificati. Contatti regolari tra docenti e maestro di tirocinio si rendono necessari per coordinare il programma d'attività.

– Per operare un intervento globale e coordinato occorre ampliare e definire la collaborazione con tutti i servizi che si occupano del giovane (Ufficio regionale AI, servizio sociale, scuole speciali, orientamento scolastico e professionale).

– Occorre studiare una formula per realizzare i corsi d'introduzione. Le modalità e i contenuti dovranno essere concordati con le Associazioni professionali e i datori di lavoro.

– L'individualizzazione della formazione limita la mobilità professionale.
Per favorire in futuro un adeguato e necessario aggiornamento o inserimento in altri sistemi produttivi si rende necessario predisporre offerte di formazione continua.

Numerose sono quindi le tematiche che richiedono un ulteriore approfondimento, in ogni caso la formazione empirica dovrà sempre caratterizzarsi per la flessibilità e l'originalità delle proposte formative, considerando la specificità dei giovani e l'evoluzione del mercato del lavoro.

Francesco Vanetta

Atteggiamenti, opinioni e comportamenti dei giovani liceali ticinesi

La riforma degli studi liceali, come tutte le innovazioni, richiede, nel corso della sua attuazione, la messa in atto di procedimenti di verifica, soprattutto riguardo al grado di penetrazione della innovazione e ai problemi che si pongono nella sua realizzazione concreta. Al Gruppo operativo, responsabile della attuazione della riforma, è parso quindi importante svolgere una ricerca sui giovani che stanno frequentando attualmente il liceo, nella convinzione che l'utenza sia in ogni caso il luogo privilegiato per rilevare sia il grado di rispondenza della scuola riformata a bisogni e aspettative, sia il grado di adattamento messo in atto dagli studenti nei confronti dell'istituzione scolastica e delle innovazioni introdotte.

La ricerca, affidata a una équipe della Università Cattolica di Milano e all'Ufficio studi e ricerche del DPE, è stata svolta a partire dal mese di gennaio dello scorso anno e si è articolata su due livelli diversi di rilevazione: uno, *quantitativo*, tramite somministrazione di un questionario strutturato a un campione di studenti dei due licei di Bellinzona (223 studenti intervistati) e di Lugano 1 (277 studenti intervistati); l'altro, *qualitativo*, attraverso lo svolgimento di colloqui in profondità a 40 studenti dei due licei considerati.

Con queste rilevazioni ci si è posti l'obiettivo di verificare la posizione degli studenti nei confronti del liceo da loro frequentato, soprattutto per quanto riguarda la scelta del liceo e la riuscita scolastica, i problemi e le difficoltà incontrate nell'apprendimento e nell'organizzazione del proprio studio, il grado di soddisfazione verso l'apprendimento, l'organizzazione scolastica e la vita liceale.

L'itinerario percorso con questa indagine si delinea a partire dalla definizione delle ipotesi e dalla messa a punto degli strumenti necessari alla rilevazione; consegue quindi un primo livello descrittivo dei risultati e passa infine a un livello più complesso di analisi, attraverso l'individuazione di legami significativi tra variabili, che ha portato alla messa a punto di una tipologia dei modi di vivere la condizione di studente liceale. Prendiamo quindi in considerazione i risultati più significativi emersi dalla somministrazione del questionario e dai colloqui, per tracciare un profilo dello studente liceale, che è stato possibile delineare alla luce della tipologia costruita a conclusione della ricerca.

1. Scelta e riuscita scolastica

La ricerca consente di evidenziare *atteggiamenti e comportamenti diversi tra maschi e femmine* nelle motivazioni, negli interessi e nella riuscita scolastica, a partire già dalle elementari. In particolare, per i maschi più che per le femmine, il liceo sembra essere un luogo necessario, ma di transito verso l'università, mentre le femmine manifestano una maggiore propensione verso lo studio in quanto tale e molta più incertezza riguardo al loro futuro soprattutto verso il proseguimento degli studi. Anche gli interessi verso l'apprendimento risultano eterogenei tra maschi e femmine: i maschi mostrano interessi più orientati verso le materie scientifiche, mentre le femmine verso quelle umanistiche e la riuscita scolastica, legata all'interesse, oltre che all'impegno, risulta quindi diversificata per maschi e femmine proprio in relazione agli orientamenti manifestati.

Il *passaggio dalle medie al liceo* rappresenta un momento di particolari difficoltà per gli studenti, soprattutto per il ritmo più accelerato dell'apprendimento nelle singole materie e per l'organizzazione dello studio personale. L'*orientamento alle medie,* che assume un ruolo importante nel preparare, informare e rendere consapevoli gli studenti, risulta parzialmente carente per una parte degli studenti intervistati.

La riuscita scolastica è stata oggetto di particolare approfondimento nel corso della ricerca ed è stata analizzata lungo tutto l'itinerario scolastico degli intervistati.

Al liceo, la riuscita scolastica presenta con evidenza *una diminuzione degli allievi promossi senza insufficienze passando dalla prima alla terza, mentre tendono ad aumentare le difficoltà nelle diverse materie, evidenziate dalle promozioni con una o due insufficienze.*

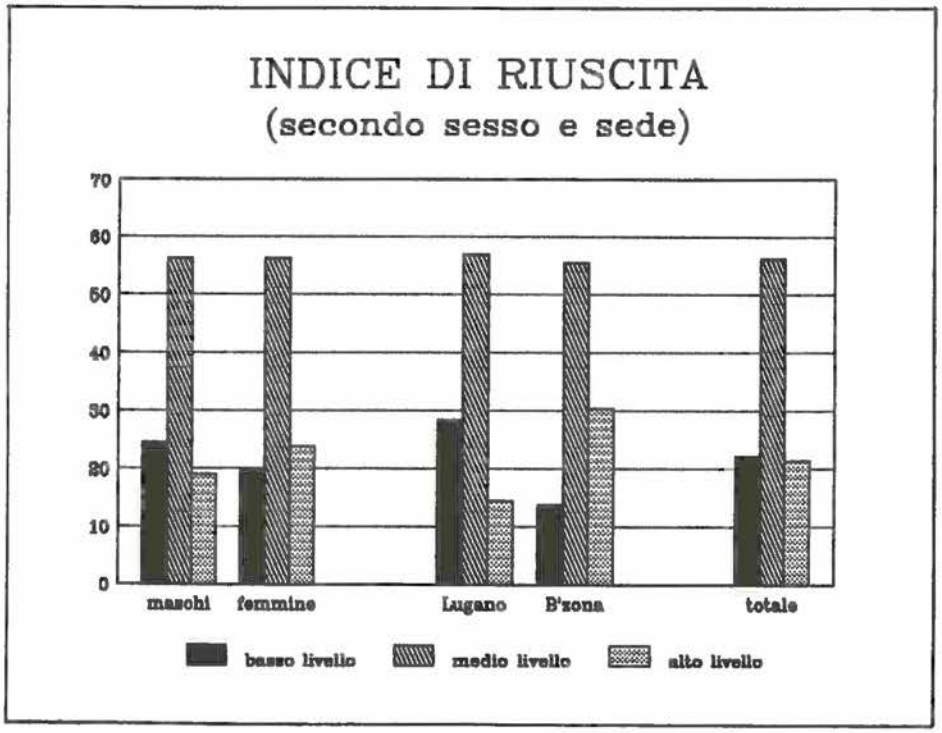
Attraverso gli incroci, si è potuto verificare lo *stretto legame tra la riuscita alle medie e quella al liceo,* come pure una *riuscita migliore degli studenti che provengono dalla scuola media organizzata con i livelli, piuttosto che da quella a sezioni o dal ginnasio.*

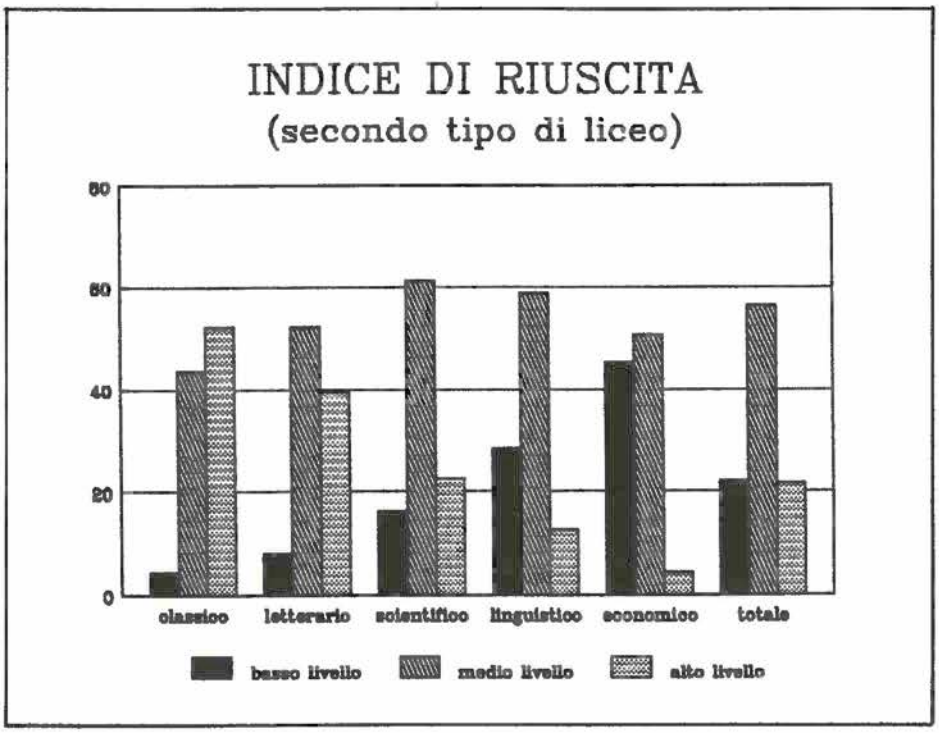
Nel corso dell'elaborazione e dell'analisi dei dati è stata messa a punto una variabile di sintesi denominata *indice di riuscita scolastica complessiva,* nel quale sono stati inseriti gli esiti scolastici riguardanti i diversi anni delle medie e del liceo e l'esito scolastico nel corso del primo semestre dell'anno scolastico al quale si riferisce l'indagine.

Sulla riuscita scolastica misurata con questo indice hanno mostrato di avere un peso importante le seguenti variabili strutturali: il *sesso*, che indica come le femmine abbiano in genere una riuscita scolastica complessiva migliore; la *sede* del liceo, che consente di rilevare come il liceo di Lugano 1 si configuri in genere come più selettivo; il *tipo di liceo frequentato*, che mostra una migliore riuscita degli studenti del classico e del letterario, soprattutto nel primo biennio, mentre in seguito, l'appartenenza a un determinato tipo di liceo, nei confronti della selezione non risulta più altrettanto significativa.

2. Il rapporto con gli insegnanti

I risultati della ricerca mettono in evidenza il problema della *relazione* con gli insegnanti. Infatti, il giudizio degli studenti su questo aspetto è molto più severo che non riguardo alla preparazione e alla competenza nella materia insegnata. Sul piano più direttamente relazionale, gli studenti giudicano molto carenti i loro insegnanti: per il 91% degli intervistati nessuno o solo alcuni degli insegnanti è disposto a considerare i proble-





mi personali degli allievi e per l'85% nessuno o solo alcuni degli insegnanti è disposto a considerare il punto di vista e l'opinione degli studenti. Sono state rilevate, a proposito degli aspetti concernenti la professionalità e il rapporto con gli insegnanti, alcune differenze interessanti in relazione alle variabili strutturali utilizzate.

I maschi riconoscono una maggiore competenza degli insegnanti, ma danno con più frequenza un giudizio negativo circa la loro capacità di insegnare, di suscitare interesse, di mantenere la disciplina e di collegare la propria con le altre materie, mentre le femmine ritengono con più frequenza che gli insegnanti siano esigenti sul piano dell'impegno richiesto agli allievi.

Gli studenti di Lugano 1 sono molto più critici verso i loro insegnanti, anche se riconoscono loro la capacità di saper mantenere la disciplina e di farsi rispettare; gli studenti di Bellinzona mostrano di avere un rapporto interpersonale migliore con gli insegnanti, proprio perché sottolineano con maggiore frequenza la loro capacità di cogliere i problemi e le opinioni personali degli allievi.

I giudizi più negativi sugli insegnanti provengono dagli studenti dell'economico e dello scientifico, mentre quelli del classico e del letterario danno in genere giudizi più positivi circa la preparazione e la capacità di insegnare dei loro docenti.

Gli studenti di prima liceo hanno manifestato un atteggiamento complessivamente meno critico nei confronti dei loro insegnanti e ciò può essere collegato all'esperienza ancora iniziale di questi allievi e alla loro età. Gli studenti di quarta sono infatti i più critici e «disincantati» nei confronti dei loro insegnanti.

Nel panorama abbastanza variegato di giudizi sugli insegnanti trovano quindi conferma, per la loro importanza, le variabili di base utilizzate, ma, soprattutto, quelle legate all'esperienza e al contesto scolastico: possiamo concludere che al liceo si riducono, in un certo senso, le differenze di atteggiamento e di comportamento tra maschi e femmine e diventano invece maggiormente significative, per la spiegazione dei comportamenti degli studenti, proprio le variabili di collocazione dell'esperienza scolastica, quindi, la sede e il tipo di liceo frequentato, mentre la classe frequentata risulta discriminante nel misurare quegli atteggiamenti che per loro intrinseca caratteristica evolvono nel tempo, come è il caso del rapporto interpersonale con gli adulti.

3. Difficoltà e problemi

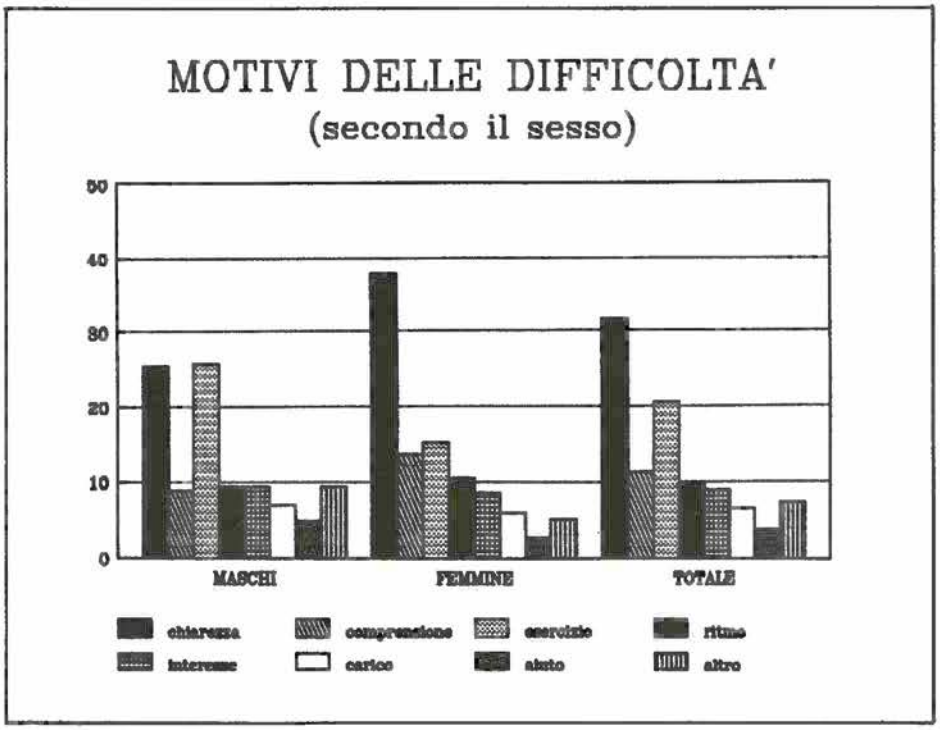
Nel corso della ricerca, sia attraverso la somministrazione del questionario che durante i colloqui, sono stati approfonditi tutta una serie di aspetti riguardanti la situazione degli studenti dentro il liceo: organizzazione del curricolo e dei corsi, problemi e difficoltà nell'apprendimento, giudizi sull'organizzazione scolastica, sul funzionamento, sulle strutture.

Gli studenti apprezzano molto l'*opzionalità* e la *personalizzazione del curricolo* e quindi mostrano molto interesse e soddisfazione per le materie opzionali e per i seminari.

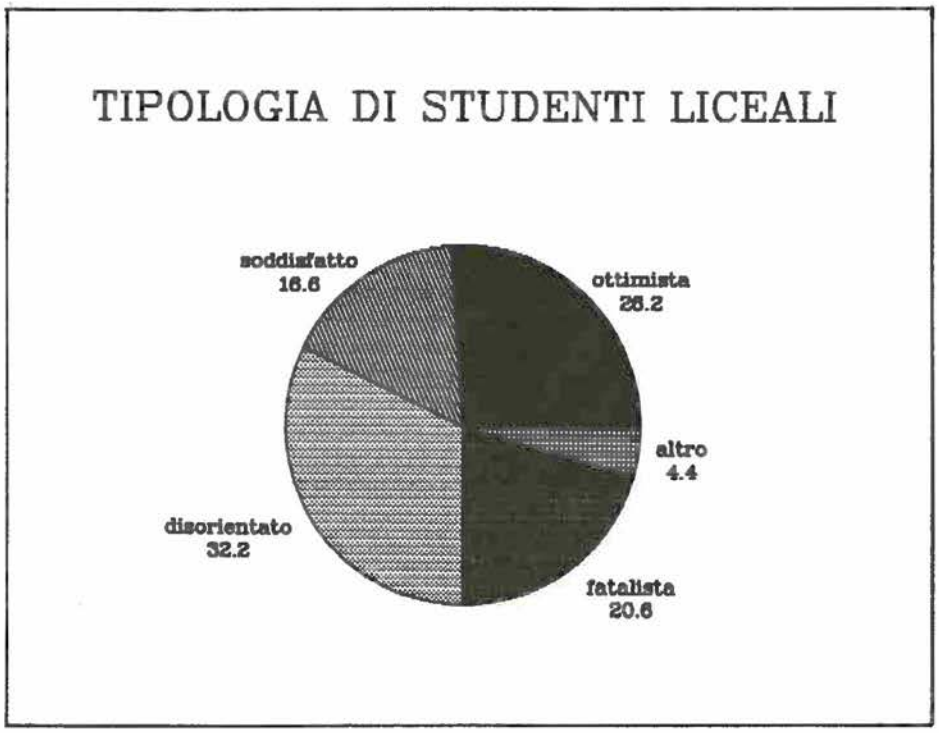
Le difficoltà maggiori riguardano più che il carico orario il carico delle materie, anche se molti studenti criticano anche l'organizzazione dell'orario scolastico, soprattutto perché disomogeneo da un giorno all'altro e troppo dilatato sulle ore pomeridiane.

Le difficoltà nell'apprendimento risultano consistenti e sono confermate dagli esiti scolastici, che indicano una diffusa presenza di insufficienze: solo il 25% degli studenti non aveva insufficienze alla fine del primo semestre. Le difficoltà risultano inoltre più rilevanti a Lugano che a Bellinzona. Nelle singole materie, si può sottolineare una difficoltà maggiore per matematica, fisica e francese seguite da inglese e tedesco.

Gli studenti indicano come cause delle loro difficoltà soprattutto la *scarsa chiarezza espositiva del docente*, la *mancanza di esercizio personale* e la *mancanza di interesse*. Come si può rilevare, si tratta di un ordine di motivi che attribuisce responsabilità delle difficoltà e degli insuccessi sia alla capacità di insegnamento dei docenti, sia all'impegno degli studenti. Le difficoltà nell'apprendimento diventano ancora più visibili se si esamina la frequenza al recupero, che risulta oltremodo elevata (l'80% degli studenti l'ha seguito o lo segue), anche se c'è da sottolineare come si registri una percentuale



elevata di studenti che seguono il recupero *occasionalmente*. Ciò fa nascere una serie di perplessità riguardo alla finalità e alle modalità organizzative di questi corsi, soprattutto perché vengono svuotati del loro significato di eccezionalità.
Nell'esprimere la *soddisfazione* per la propria riuscita al liceo, gli studenti si dividono a metà e i più soddisfatti risultano essere le femmine, gli studenti di Bellinzona e quelli di seconda.
Riguardo all'organizzazione e al funzionamento dell'istituzione scolastica, possiamo sottolineare come, accanto a giudizi positivi circa le strutture e l'assetto organizzativo complessivo, si rilevi una diffusa estraneità degli studenti all'istituzione stessa, per quanto riguarda la partecipazione alla vita di liceo e l'attenzione ai problemi scolastici. Risulta evidente, dai risultati della ricerca, la necessità di allargare la partecipazione degli studenti ai diversi momenti della vita scolastica e l'esigenza quindi di aumentare la circolazione delle informazioni all'interno dell'istituzione.



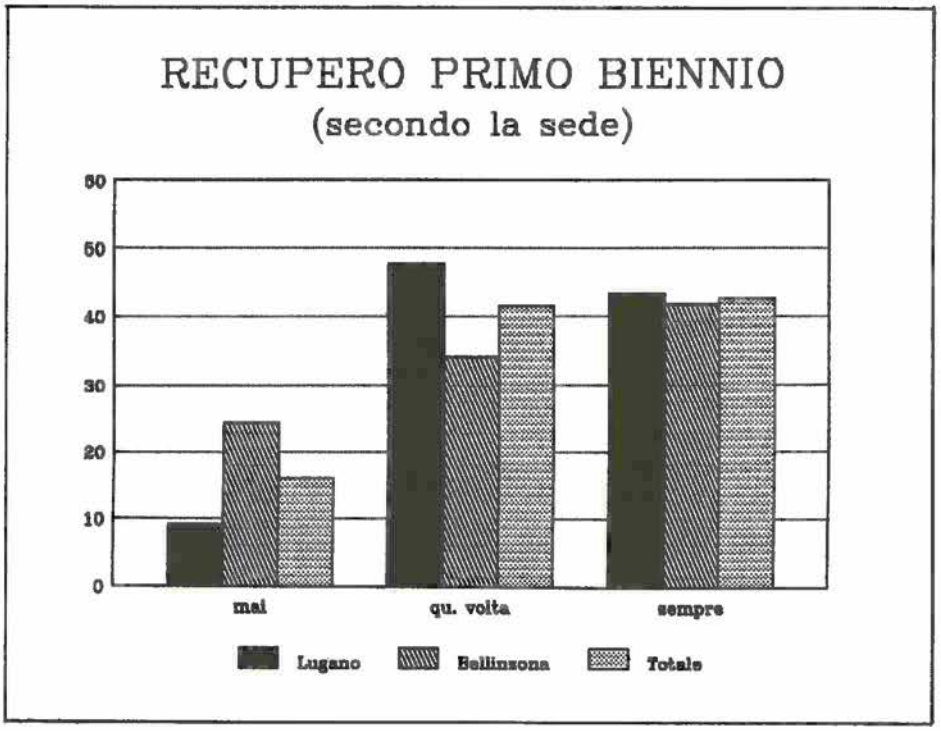
4. Tipologie di adattamento al liceo

Con l'analisi fattoriale, è stato possibile, nel corso della ricerca, approfondire le aggregazioni tra variabili e individuare, successivamente, una tipologia di *adattamento al liceo*, cioè i tipi di processo mediante i quali lo studente risponde progressivamente alle richieste dell'istituzione in ordine alla riuscita scolastica.
La tipologia presenta quattro tipi fondamentali di studente liceale, cioè quattro modi di rapportarsi all'istituzione e di porre quindi in relazione altrettanti indicatori fondamentali: l'impegno, le difficoltà, la riuscita, la soddisfazione.
Il liceale *soddisfatto* mette in atto un adattamento congruente con le aspettative dell'istituzione: è motivato verso il liceo, si impegna molto e riesce bene, non ha difficoltà ed è soddisfatto. Il liceale *disorientato* è motivato verso il liceo e quindi si impegna molto, ma tuttavia riesce poco, ha numerose difficoltà in ordine all'apprendimento e non è soddisfatto della sua riuscita scolastica. Si tratta quindi di un tipo di liceale non adattato alle richieste dell'istituzione, ma il suo disadattamento è più legato alle difficoltà che non all'impegno, tanto che è possibile individuare questo tipo nei termini di un disadattamento iniziale con forti elementi di disagio e disorientamento.
Il terzo tipo di liceale è stato definito *fatalista*, in quanto l'area della non riuscita e quindi del disadattamento è molto più consistente: questo liceale è poco motivato al liceo, non si impegna e ha una riuscita scarsa ed esprime insoddisfazione verso tutti gli aspetti legati all'apprendimento. Il fatalismo è il suo atteggiamento di fondo e riassume una situazione di insuccesso e di inadeguatezza.
Il quarto tipo di liceale è l'*ottimista:* si tratta di uno studente che ha motivazioni generiche o contraddittorie verso il liceo, che si impegna poco, ma riesce bene lo stesso, ha difficoltà e insuccessi di solito temporanei ed esprime un atteggiamento fondamentalmente ottimista verso la propria riuscita scolastica e gli insuccessi, perché la riuscita complessiva è in genere soddisfacente.
Attraverso un raggruppamento in classi (Cluster analysis) è stata individuata la consistenza numerica di questi diversi tipi di liceali nel campione intervistato: al tipo soddisfatto appartengono 83 soggetti, a quello disorientato 161 soggetti, a quello fatalista 103 soggetti e, infine, a quello ottimista 131 soggetti. La mancata riuscita scolastica, particolarmente visibile nei due tipi disorientato e fatalista, che insieme riuniscono oltre la metà degli studenti intervistati, si configura in termini di *realtà problematica* per l'istituzione: verso di essa occorrono strategie diversificate di intervento, viste le caratteristiche che presentano questi due tipi.

5. Riflessioni conclusive

I risultati della ricerca, illustrati qui brevemente, si riferiscono direttamente ai 500 studenti intervistati, rappresentativi della popolazione scolastica delle due sedi considerate (complessivamente 1.577 studenti su una popolazione liceale delle cinque sedi di circa tremila soggetti). L'obiezione che potrebbe sorgere a questo punto riguarda la possibilità di estendere questi risultati all'intera popolazione liceale e non solo a quella riferita ai due licei considerati. Se la inferenza statistica riguarda la popolazione entrata direttamente nel campionamento al secondo stadio (1.577 studenti), riteniamo che legami, associazioni, linee di tendenza, opinioni e atteggiamenti rilevati possano appartenere anche al restante della popolazione scolastica degli altri tre licei. Questo perché, al primo stadio di campionamento, si sono considerate le cinque sedi, scegliendo le due che erano ritenute le più diverse fra di loro, per tutta una serie di aspetti.
Questi due licei raccolgono quindi, in termini statistici, l'ipotesi del *massimo della varianza possibile* e fanno di conseguenza collocare gli altri tre licei all'interno di questi due poli di diversità. L'estensione dei risultati, in termini qualitativi e non numerici, è quindi legittima anche sulla popolazione non intervistata degli altri tre licei. In altre parole, comportamenti e atteggiamenti diversificati, così come la stessa tipologia di adattamento al liceo saranno presenti nei termini di come sono stati rilevati tramite questionario, anche se va sottolineato che i vari aspetti analizzati possono presentarsi in modo diverso nelle altre sedi liceali sotto il profilo più direttamente quantitativo. Possiamo quindi concludere che nella restante parte di popolazione non indagata non si troverebbero risultati discordanti, fatte salve le differenze specifiche locali e le variazioni percentuali, rilevabili solo attraverso una indagine mirata.
A titolo conclusivo di queste riflessioni, ci sembra interessante procedere a una verifica delle ipotesi che erano state formulate avviando la ricerca, ciò che ci consente di sintetizzare gli aspetti più importanti e significativi che sono emersi.
1. Dai dati della ricerca, risulta ampiamente confermata l'ipotesi generale riguardante l'*eterogeneità* sia delle condizioni di vita e di studio degli studenti, sia delle opinioni e degli atteggiamenti nei confronti della scuola, degli insegnanti e delle singole materie. Nel corso della ricerca, infatti, sono state messe in evidenza tutta una serie di posizioni diversificate in relazione ai vari aspetti e problemi indagati. Ma la stessa tipologia finale alla quale si è giunti attraverso l'analisi fattoriale mostra l'esistenza di più percorsi e processi

di adattamento all'istituzione scolastica. Questa eterogeneità è ulteriormente confermata dall'esame del materiale raccolto nel corso dei colloqui in profondità, dove in realtà ci siamo trovati di fronte a «tante storie singole» con diversi aspetti in comune.
Infatti, mentre le tipologie di adattamento si sono mostrate adeguate a illustrare i dati quantitativi della ricerca, hanno d'altro canto rivelato la loro parziale rigidità se applicate alle storie raccontate dagli studenti nel corso dei colloqui, proprio perché l'indagine qualitativa, andando in profondità, specifica, approfondisce, personalizza e quindi, in sostanza, tende a rifiutare gli schemi interpretativi. Questo non significa che gli studenti intervistati con i colloqui non siano collocabili all'interno di una tipologia più generale, bensì che i due livelli di indagine richiedono strumenti adaguati sia di analisi che di sintesi e che la realtà liceale vissuta dagli studenti ha uno spessore diverso, se indagata attraverso delle interviste in profondità.
L'ipotesi dell'eterogeneità di opinioni e atteggiamenti ha trovato conferma soprattutto attraverso l'impiego di variabili strutturali per la descrizione delle diverse posizioni degli intervistati. Risulta quindi importante l'uso che si è fatto delle quattro variabili strutturali – sesso, sede di liceo, tipo di liceo frequentato e classe – per esplorare i legami più significativi e, quindi, collocare e circoscrivere le differenziazioni.
Di queste quattro variabili, due, il sesso e la classe (che corrisponde grosso modo all'età), illustrano in modo efficace soprattutto situazioni legate alla socializzazione e alle caratteristiche personali. Il sesso, abbiamo visto, contribuisce a definire soprattutto atteggiamenti e comportamenti verso la scuola, l'istruzione, l'apprendimento e caratterizza gli interessi scolastici (per le materie e per le attività). La classe frequentata, legata all'età dell'intervistato, ha consentito di cogliere delle diversità di approccio ai problemi, in relazione alla maturità del soggetto e al suo ciclo di vita.
Le altre due variabili – la sede e il tipo di liceo frequentato – si sono invece rivelate più adatte a spiegare situazioni direttamente legate alla socializzazione scolastica e alla specifica realtà dell'apprendimento. In questo senso, la collocazione dello studente al liceo di Lugano 1 o di Bellinzona o nei diversi tipi di liceo, contribuisce a definire con una incidenza importante l'esperienza scolastica e quindi l'immagine del liceo frequentato, ma anche la stessa riuscita scolastica.
Frequentare un certo tipo di liceo ha quindi la sua importanza nella strutturazione di opinioni e comportamenti. Ma, di queste quattro variabili, quella che ha prodotto risultati importanti, anche nell'analisi fattoriale, è la *sede del liceo*, tant'è vero che possiamo concludere, a ragion veduta, che *è diverso, per tutta una serie di condizioni e di motivi legati alla specifica sede, essere studente al liceo di Lugano 1 o a quello di Bellinzona.* I due licei sono risultati diversi sotto più aspetti, ma la interpretazione di questa differenza non è immediata, occorre piuttosto ricollocarla in una analisi più ampia, nella quale far entrare la «storia» di quel determinato liceo – e quindi gli elementi caratterizzanti quella specifica sede e che si sono consolidati nel tempo – accanto a una serie di elementi, riguardanti la situazione attuale: tipo di utenza, progetto educativo di istituto, caratteristiche degli insegnanti, ecc.
2. Una seconda ipotesi, relativa all'*adattamento all'istituzione scolastica* ha trovato ampia conferma: infatti, soprattutto attraverso la costruzione di tipologie, ma anche nelle storie raccolte nel corso dei colloqui, si evidenzia l'esistenza di un *continuum di posizioni di adattamento*, che vanno dalla distanza massima dall'istituzione (che si esprime nel rifiuto, nell'isolamento, nell'insuccesso) alla integrazione di basso, medio, alto livello fino all'adattamento completo, con una perfetta corrispondenza tra aspettative dell'istituzione e rispondenza a tali aspettative da parte dello studente, che vi trova una sua adeguata realizzazione.
La tipologia di adattamento alle richieste dell'istituzione, che è stata presentata a conclusione dell'analisi fattoriale, – il soddisfatto, l'ottimista, il fatalista e il disorientato – riassume, oltre che una situazione oggettiva di adattamento o meno all'istituzione scolastica, anche una situazione psicologica, legata al tipo di riuscita e di collocazione dentro il liceo.
Si tratta del resto, di tipi molto noti a chi opera nella realtà scolastica, soprattutto quello che abbiamo definito *adattato soddisfatto* (che è motivato, si impegna, riesce bene ed è soddisfatto) e quello chiamato *adattato disimpegnato ma ottimista* (che è motivato, ma si impegna poco, tuttavia riesce bene lo stesso).
Gli altri due tipi, il *non adattato fatalista* (che non è motivato, non si impegna e riesce poco) e il *non adattato disorientato* (che è motivato, si impegna, ma riesce poco) rappresentano, a nostro avviso, il dato più significativo della ricerca, soprattutto se si pensa che questa è riferita a una realtà liceale, dove l'insuccesso dovrebbe assumere di solito una consistenza minore rispetto alla scuola dell'obbligo, che ha un'utenza per sua natura composita.
Di questi due tipi di *disadattamento* ai requisiti specifici di una realtà di liceo, il più «nuovo» è costituito dal *disorientato*: questo tipo di studente incarna la situazione della *nuova utenza del liceo*, quella meno tipica e quella con la quale si hanno, in quanto insegnanti, meno strumenti a disposizione, perché poco usati di consueto.
Questa nuova utenza pone quindi interrogativi cruciali riguardo alle finalità e alle caratteristiche specifiche di una formazione liceale.
3. Per quanto riguarda l'ipotesi della *soddisfazione/insoddisfazione,* nel corso della ricerca si sono messi in luce i seguenti aspetti:
– gli studenti hanno un atteggiamento abbastanza critico verso il proprio impegno e la propria riuscita scolastica, sono cioè in grado di leggere in modo abbastanza oggettivo la propria situazione e tendono ad assumersi personalmente le cause del proprio insuccesso, accanto tuttavia alla tendenza diffusa a leggere altrettanto oggettivamente le carenze dell'istituzione e, in particolare, quelle legate ai metodi di insegnamento;
– è inoltre confermata l'esistenza di un discreto rapporto con gli insegnanti sul piano del lavoro scolastico, che tuttavia non produce sempre i risultati sperati, a causa dei rapporti interpersonali non del tutto soddisfacenti, sottolineati in diverse occasioni dagli studenti intervistati;
– è stata verificata anche l'esistenza di una relazione abbastanza buona tra compagni e



con gli amici, che mette in evidenza l'esistenza e l'importanza di una situazione relazionale paritaria, incentrata sulla affinità di esperienze e sulla solidarietà; tuttavia, queste reti amicali si sviluppano dentro il liceo, ma spesso non per il liceo, nel senso che si è potuta verificare l'esistenza di molta apatia e disinteresse nei confronti dei problemi della scuola e un progressivo disincantamento (o disillusione) passando dal primo all'ultimo anno di liceo.

4. Per quanto riguarda le *difficoltà scolastiche* è confermata l'esistenza di un grado elevato di difficoltà nel *passaggio dalle medie al liceo*, soprattutto in relazione al carico di lavoro, ai metodi di insegnamento, all'organizzazione dello studio personale, ai rapporti con gli insegnanti. Le difficoltà nel corso della frequenza del liceo sono legate soprattutto al carico delle materie piuttosto che dell'orario in quanto tale e a questo proposito gli studenti risultano in qualche misura ambivalenti, in quanto lamentano un carico eccessivo di materie e di lavoro a scuola e a casa, ma nello stesso tempo manifestano una forte propensione a esplorare altri ambiti di studio e hanno quindi atteggiamenti positivi nei confronti dell'arricchimento delle opportunità di approfondimento, come le materie opzionali e i seminari.

Fra gli studenti sembra quindi farsi strada (e ciò è stato rilevato ancora meglio nei colloqui) un orientamento verso un curricolo liceale personalizzato, con la possibilità di scegliere indirizzi e opzioni e di tralasciare ciò che non rientra negli interessi immediati o futuri, per chi fa già progetti a lunga scadenza. È quindi poco condivisa l'impostazione attuale degli studi liceali organizzata su un biennio comune e su una successiva specificazione: gli studenti mostrano di preferire un'impostazione che li metta fin dall'inizio nelle condizioni di delimitare il campo delle materie di studio, con l'opportunità, tuttavia, di poter aggiungere altri approfondimenti a seconda degli interessi che si sviluppano.

Questo orientamento abbastanza diffuso tra gli studenti intervistati, sembra appartenere, più in generale, alla condizione giovanile di questi anni: si vive e si chiede di vivere nella dilatazione e nella eccedenza delle opportunità e si chiede di poter scegliere, ma anche di cambiare, in ogni caso di seguire ciò che più interessa, secondo un progetto poco orientato sul lungo periodo, ma, piuttosto, circoscritto al presente, all'immediato, a un progetto che si realizza nel momento in cui si formula. Questi orientamenti, a volte non immediatamente individuabili, definiscono anche il significato *composito* che viene attribuito all'istruzione degli studenti intervistati: si tratta di un significato che ha, insieme, i caratteri della strumentalità e della espressività e di volta in volta può trovare un'enfasi diversa anche nello stesso soggetto e contribuire a definire la collocazione nella realtà liceale in termini pervasivi e totalizzanti o in termini di distacco, disimpegno, pragmatismo.

Elena Besozzi Bennati

Progetti scolastici e professionali dei maturandi svizzeri: certezze o indecisioni?

Il comportamento dei maturandi di fronte al loro futuro muta costantemente, un numero sempre maggiore di essi posticipa l'entrata all'Università in favore di soluzioni intermedie. Varia inoltre considerevolmente anche il rapporto tra i maturandi sicuri delle proprie scelte scolastiche e professionali e gli indecisi e si conosce d'altronde ancora troppo poco quali motivazioni e valori guidino queste scelte e quali fattori agiscano producendo il cambiamento.

Cosa hanno in comune tra loro gli studenti che, al momento della maturità, sanno già quale studio intraprendere e quale professione esercitare in futuro? Cosa caratterizza gli indecisi?

Questi sono alcuni degli interrogativi cui si prefigge di rispondere un'inchiesta condotta da Balthasar Neidhart durante l'estate 1985 in classi di maturità di Licei svizzeri.*)

Circa 1000 sono stati i soggetti interrogati, in 12 istituti medio superiori diversi del paese, rappresentativi delle regioni linguistiche francese e tedesca, di aree urbane e di campagna, di cantoni in maggioranza cattolici o protestanti.

L'Ufficio Federale dell'Educazione e della Scienza ha condotto questa inchiesta con lo scopo di procurarsi dati supplementari per la previsione del numero di studenti nel quadro della pianificazione universitaria svizzera.

Sono state 45 le variabili prese in considerazione da questo studio; non essendo possibile un'analisi dettagliata ed esauriente di tutte, (a questo scopo si rimanda alla versione integrale del rapporto), verrà esposta una sintesi dei dati emersi dall'analisi delle più significative.

1. Per quanto riguarda il *sesso* e lo *status sociale* degli interrogati, il 42% era costituito da femmine e il 57,7% da maschi e in ciò non si rileva nessuna novità rispetto alle varie, analoghe inchieste condotte negli anni ottanta; un quarto di essi appartenente (secondo propria autovalutazione) alla classe superiore, 2/3 alla classe media e solo l'8% alla classe inferiore.

Va qui evidenziato come le ragazze siano maggiormente presenti nella classe media (44%).

2. Per quanto riguarda invece la variabile *situazione scolastica* più dei 2/3 degli allievi che si ritengono i peggiori della classe sono convinti che il Liceo non corrisponda alle loro aspirazioni mentre meno di 1/3 degli allievi migliori condivide questo punto di vista.

L'89% dei maturandi ritiene inoltre che la frequenza al Liceo sia la soluzione migliore tra le possibili; nel rimanente 11% gli allievi meno bravi sono i maggiormente rappresentati.

Circa l'83% degli interrogati considera il Liceo come indispensabile alla professione futura e chi gli attribuisce questa funzione di preparazione professionale accetta anche, riconoscendoli adeguati, il numero di lezioni settimanali e la durata dell'anno scolastico.

Chi invece contesta questo ruolo formativo al Liceo presenta un tasso d'assenteismo superiore alla media.

In sintesi va dedotto da quanto precede che gli allievi motivati sono innanzitutto quelli che frequentano il Liceo con una prospettiva professionale futura.

3. Correlazione tra *scelta professionale, decisione d'intraprendere studi universitari* e *scelta della facoltà*

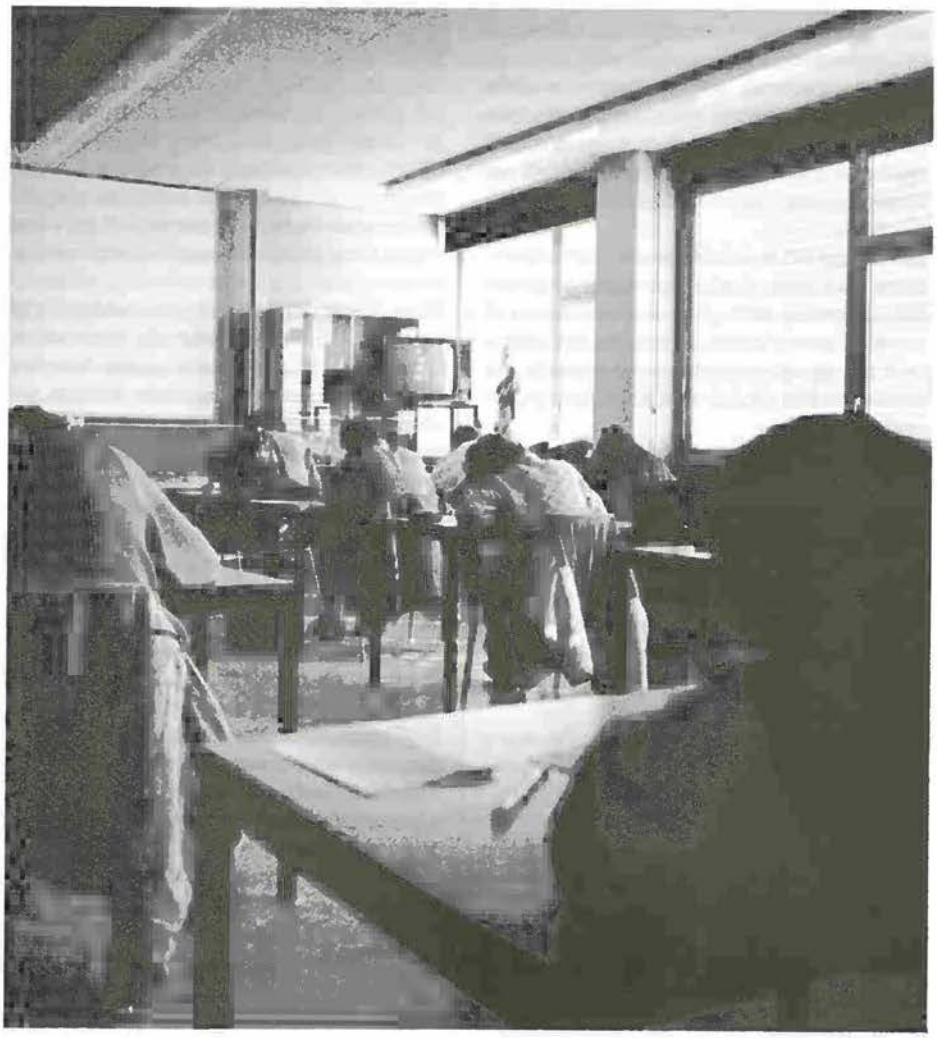
– La scelta dei maturandi per quanto riguarda la loro futura professione è molto meno assodata che non la loro decisione d'intraprendere o meno studi universitari, infatti, mentre solo il 55% di essi si è già pronunciato su una professione precisa (il 36% è esitante e il 9% ancora completamente indeciso), l'80% ha invece già preso decisio-

ne sugli studi universitari (74 allievi su 100 hanno deciso d'intraprenderli e 6 su 100 di rinunciarvi). Piú dell'80% di chi ha deciso di continuare a studiare ha già scelto anche la facoltà.
Sulla decisione di rinunciare agli studi si rilevano differenze interessanti tra i sessi: prende questa decisione il 10% delle ragazze e solo il 3% dei maschi; inversamente capita per gli allievi decisi a continuare in un curricolo universitario, in questo gruppo troviamo l'83% dei maschi e solo il 60% delle femmine.
L'incertezza sulla futura professione, sulla continuazione o meno degli studi e sulla facoltà sono strettamente correlate: il 98% dei decisi a continuare gli studi e certi della loro futura professione ha già deciso anche a quale facoltà iscriversi, mentre il 40% degli incerti sulla futura professione e soltanto il 30% dei totalmente indecisi non ha ancora scelto la facoltà; sembra quindi che i maturandi professionalmente indecisi ritengano più importanti gli studi della professione.
Per quanto riguarda invece i maturandi decisi a proseguire gli studi in una determinata facoltà, e quelli decisi ad abbandonarli definitivamente si nota come essi non si differenzino quanto alla variabile «scelta professionale»: 2/3 di essi conosce già la futura professione, 1/4 è incerto e solo il 6-7% è totalmente indeciso mentre solo il 7% dei decisi a studiare non sapendo ancora quale disciplina ha già deciso la professione futura.
Tra gli indecisi se continuare gli studi o meno il 60% è anche incerto o completamente indeciso sulla professione.
Il momento della scelta professionale è strettamente correlato a quello della facoltà: esse sono avvenute simultaneamente nell'84% dei casi, il 12% dei liceali ha deciso prima la professione e solo il 4% prima la facoltà.
La scelta professionale sembra più impegnativa di quella del tipo di studio e ciò spiegherebbe perchè i maturandi decisi a proseguire gli studi si pronuncino piú facilmente per una facoltà piuttosto che per una professione precisa.
– Ha consultato il Servizio d'Orientamento Professionale il 44% della popolazione esaminata, il Servizio d'Orientamento Pre-Universitario solo il 37%; metà degli allievi interrogati non hanno però fatto ricorso nè all'uno nè all'altro dei due Servizi.
Sembra che siano state le ragazze e gli allievi della classe sociale inferiore ad usufruire maggiormente di queste opportunità e che il farvi ricorso sia funzione dell'indecisione presente che se però diviene molto marcata spinge a fare a meno anche di questi aiuti.
– Va sottolineato inoltre che quanto più la decisione professionale e la scelta della facoltà universitaria risalgono a vecchia data tanto meno è presente negli allievi la tentazione di modificarle e quindi come ciò sia buon indice d'affidabilità e costanza di queste decisioni.
Anche la data d'inizio degli studi dipende strettamente dalla certezza sulla scelta della facoltà; i decisi iniziano subito mentre gli incerti spostano l'inizio degli studi optando per una soluzione intermedia. Soluzioni intermedie vengono quindi a costituire un indice affidabile dell'incertezza dei maturandi.

4. *Scelta professionale, decisione di continuare gli studi e scelta della facoltà* rapportate alla *disposizione nei confronti degli studi liceali* e *universitari*.
– La decisione di proseguire in uno studio universitario e in quale è direttamente correlata al rendimento scolastico.
L'allievo con prestazioni scolastiche buone decide molto più facilmente la facoltà mentre con un rendimento medio o inferiore aumenta la probabilità che sospenda o rinunci definitivamente a studi accademici.
Il 70% di chi vede una continuità logica tra liceo e professione futura non solo ha scelto di studiare ma ha già deciso la Facoltà; più della metà degli altri invece ha deciso d'abbandonare gli studi o non ha ancora preso decisioni in merito.
C'è relazione anche tra la valutazione delle difficoltà future in studi universitari (difficoltà con colleghi di studio o con i professori, una sorta di «distanza sociale» nei confronti dell'Università), la decisione d'intraprenderli e la data d'inizio degli stessi; quanto più ci si aspettano difficoltà, tanto più si escludono studi accademici o si ritarda la decisione.
La valutazione delle difficoltà future varia anche secondo lo status sociale e il sesso; il 60% degli appartenenti alla classe inferiore contro soltanto il 40% degli appartenenti a quella superiore si attende difficoltà universitarie mentre solo il 17% delle femmine contro il 28% dei maschi crede che la vita universitaria sia relativamente facile.

5. *Scelta professionale, decisione di continuare gli studi e scelta della facoltà* correlate agli *atteggiamenti nei confronti dell'ambiente, della società, dell'economia, del lavoro,* e *della famiglia.*
– Per quanto riguarda gli atteggiamenti citati, circa il 60% dei maturandi desidera adoperarsi in futuro per la protezione dell'ambiente mentre il 7% è contrario a sforzi in tal senso; un po' meno del 36% ha l'intenzione di dedicarsi a gruppi socialmente svantaggiati e il 12% è contrario a ciò; il 25% desidera impegnarsi per una economia e amministrazioni pubbliche più funzionali mentre ben il 33% non auspica assolutamente questa realizzazione.
Anche le differenze tra i sessi sono significative: 1/3 degli uomini e solo 1/8 delle donne danno priorità a una amministrazione pubblica efficiente; le donne inoltre (47%) danno prova di maggior coinvolgimento sociale degli uomini (26%) mentre questi ultimi danno priorità alla tutela del patrimonio ambientale (84% contro 48%).
Queste preferenze non tradiscono forse una divisione tradizionale dei ruoli dove le donne

Fotobrioschi, Bellinzona.



sono votate a compiti sociali e gli uomini a compiti tecnici e economici?
Ciò è tanto piú sorprendente quanto più è assodato che coinvolgimento sociale e interesse per l'ambiente in generale sono correlati positivamente; cioè, normalmente, chi desidera adoperarsi per problemi sociali desidera contemporaneamente dedicarsi alla protezione dell'ambiente.
Si rileva inoltre una correlazione leggermente negativa tra interessi per l'economia e coinvolgimento in problematiche sociali; nessun tipo di correlazione è invece presente tra interesse per l'efficacia in campo economico-amministrativo e la disponibilità nel campo della protezione ambientale.
– Mediamente circa il 28% dei soggetti interrogati ritiene che la licenza liceale non sia condizione necessaria a un migliore reddito, tuttavia questa percentuale scende al 17% per il gruppo degli interessati all'economia e a un'amministrazione più funzionali e sale a piú del doppio per gli altri due gruppi d'interesse.
Gli interessati all'economia, maggiormente rappresentati nel gruppo che più frequentemente attribuisce al Liceo utilità sul piano professionale, non ritengono inoltre che questo tipo di studi presenti un piano orario settimanale troppo carico ed è molto probabile che abbiano già scelto la loro facoltà universitaria.
– Solo una minoranza degli intervistati (17%) non ha mai svolto lavori saltuari. Questo gruppo è però quello in cui il tasso d'assenteismo scolastico è inferiore alla media e in cui è molto probabile trovare i migliori della classe.
È stato rilevato anche uno stretto legame tra esperienza lavorativa e la data d'inizio degli studi: chi non ha mai lavorato per terzi comincia i suoi studi universitari prima della media e nettamente prima di chi aveva avuto esperienze di lavoro extrascolastico. Il fatto poi che questi ultimi chiedano piú frequentemente una borsa di studio fa presupporre che almeno una parte di essi necessiti di un suo proprio salario.
– Circa il 65% dei maturandi desidererebbe formare una famiglia, un po' meno di 1/3 è incerto e solo il 4% risponde negativamente; non si riscontrano differenze quanto al sesso.
Va notato come il desiderio di una famiglia sia più accentuato negli allievi desiderosi di impegnarsi per una maggior funzionalità in campo economico e amministrativo. Chi vuol formarsi una famiglia è inoltre anche piú deciso non solo nella scelta professionale ma anche in quella della facoltà universitaria; il contrario avviene per gli indecisi.
Si trovano numerosi allievi desiderosi di una famiglia anche tra chi decide di abbandonare gli studi, si tratta però in maggioranza di ragazze che rinunciano a studiare con questo scopo preciso.

*) Sintesi dell'inchiesta realizzata da Balthasar Neidhart per conto dell'Ufficio Federale dell'Educazione e della Scienza – Berna.
La versione integrale del rapporto può essere richiesta a Hanna Muralt, Ufficio Federale dell'Educazione e della Scienza (tel. 031 / 61.96.76).

Comunicati, informazioni e cronaca

Corso di formazione per assistenti profilattiche

Il 27 e il 29 settembre prossimi si terrà a Bellinzona il corso base di formazione per assistenti profilattiche comunali.
Chi frequenta il corso di due giornate riceve alla fine un certificato di partecipazione che abilita all'insegnamento della profilassi dentaria nelle scuole materne ed elementari del Cantone.
L'attività di assistente profilattica comunale comporta 6 lezioni in ogni classe durante l'anno scolastico, a intervalli regolari.
Parte principale di ogni lezione è il controllo dell'igiene della bocca e l'insegnamento della tecnica di spazzolamento dei denti, seguito dall'esecuzione pratica con pastiglie di fluoro per sciacquo o con gelatina al fluoro.
Si tratta di un impegno che richiede poche ore di presenza e che quindi può essere preso anche da madri di famiglia che abbiano le necessarie doti per insegnare.
Inoltre al corso può partecipare qualsiasi persona che abbia interesse a conoscere i metodi di profilassi dentaria per sé e per i propri figli.
Chi desidera partecipare deve annunciarsi, entro il 3 settembre prossimo, al seguente indirizzo: *Commissione cantonale di profilassi dentaria, dott. Mario Bucciarelli, via Simone da Locarno 2A, 6600 Locarno, Tel. 093 31.25.09.*

Tessere di favore per il Festival di Locarno (4/8/88 – 14/8/88)

Anche quest'anno il Comitato del Festival mette a disposizione dei docenti ticinesi, particolarmente interessati alle proiezioni, un certo numero di tessere al prezzo ridotto di *Fr. 80.–(ottanta)*.
Le prenotazioni vanno fatte per iscritto al Centro didattico cantonale, Servizio educazione ai mass media, 6500 Bellinzona.

Frontespizio del Rapporto 1987.

Incontro dei giovani a Scuol (GR)

Dal 1938 il retoromancio è la quarta lingua nazionale. Per i romanci un motivo più che sufficiente per organizzare non solo una festa nel cuore dell'estate, ma anche un'intera settimana di festeggiamenti a Scuol nella stupenda regione dell'Engadina Bassa.
Dall'*8 al 14 agosto* 1988 s'incontreranno giovani, dal 17 ai 30 anni, delle diverse aree linguistiche e culturali della Svizzera e delle regioni limitrofe all'Engadina, per un campo di lavoro della durata di una settimana.
Un programma variato contribuirà a favorire l'incontro dei partecipanti provenienti dalle varie regioni. Suddivisi in tre gruppi di lavoro, avranno la possibilità di conoscere nuove condizioni di vita e di incontrarsi. Inoltre potranno partecipare a escursioni, relazioni, tavole rotonde e concerti.
«Convivenza», il primo dei gruppi di lavoro, si occuperà dei diversi aspetti del vivere insieme. Ognuno potrà integrare nel lavoro le sue proprie esperienze personali di convivenza: nella famiglia, nel paese, nella regione e nello stato. Altri spunti per la discussione saranno offerti da ospiti e relatori delle diverse regioni linguistiche e culturali. Escursioni a Scuol e dintorni permetteranno ai partecipanti di acquisire, a contatto diretto con la realtà, un'opinione della comunità retoromancia. Una gita nel Sudtirolo, confinante con l'Engadina, completerà la panoramica e illustrerà i problemi della convivenza fra diversi gruppi linguistici in un'altra nazione.
Il secondo gruppo di lavoro «La vita nelle regioni di montagna, oggi e domani» farà uso di uno strumento di lavoro molto interessante: la «storia orale» (Oral History). Ciò significa che si cercherà il dialogo con persone di diversa età che possono descrivere la realtà e la vita di una regione di montagna. Un punto di riferimento sarà fornito dallo studio dell'evoluzione economica delle regioni alpine, basato anche su fonti scritte. In occasione di escursioni nella regione i partecipanti potranno informarsi direttamente sullo sviluppo economico in atto.
Il terzo gruppo di lavoro porta il nome misterioso di «Mi'amur – Tamangur». Tamangur è il nome del bosco di pini cembri più alto d'Europa.
I retoromanci non assomigliano un po' ai nodosi pini cembri? Come questi alberi delle Alpi, ieri e oggi minacciati nella loro esistenza, anche i romanci sono da anni messi alle strette quale piccola minoranza linguistica. La volontà dei romanci di mantenere e di rafforzare la propria identità culturale si è sempre espressa attraverso i simboli. In questo gruppo di lavoro sarà quindi analizzato il simbolo del bosco e del pino cembro. L'incontro culminerà nella preparazione di una scena teatrale, un grandioso atto simbolico che verrà eseguito alla fine della settimana nel campo, proprio a Tamangur.
I partecipanti saranno alloggiati presso la Chasa Gurlaina a Scuol (letti a castello per 80 persone). *(continua a pagina 27)*