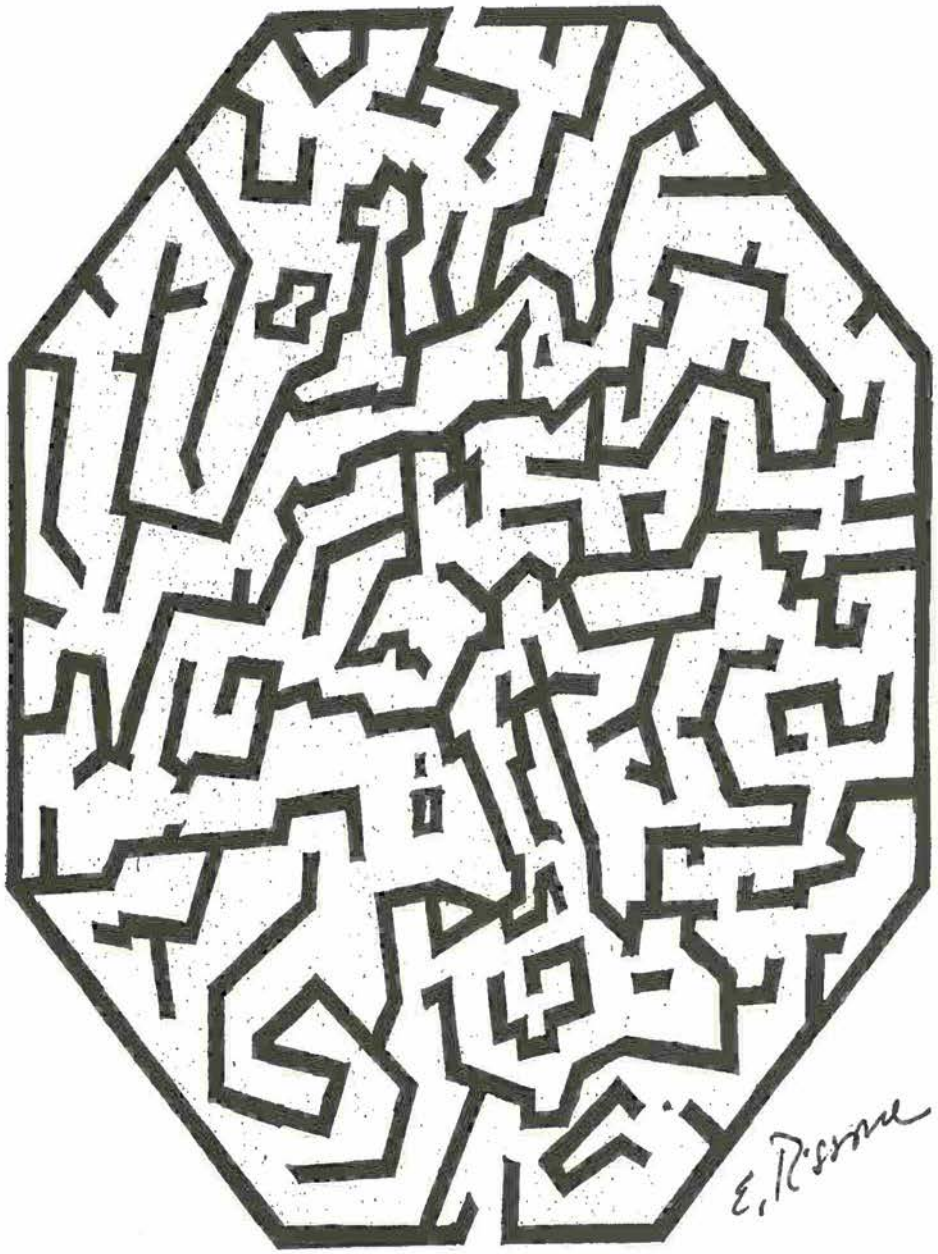
SCUOLA TICINESE 148

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

SOMMARIO

L'innovazione nella scuola elementare – Le ragioni dello scioglimento dei contratti di tirocinio – La risoluzione dei problemi di matematica nelle scuole elementari – L'insegnamento del latino nella scuola secondaria superiore – Previsioni demografiche per il Cantone Ticino 1985-2010 – La formazione post-obbligatoria (15-19 anni) in dodici Stati membri dell'OCSE – Perfezionamento professionale 1986/87: limiti e tendenze – Il Parco Robinson di Locarno: un'area di gioco alternativa – Impressioni giapponesi – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

L'innovazione nella scuola elementare



È di recente pubblicazione, in lingua francese, un voluminoso rapporto del Consiglio d'Europa dedicato all'innovazione nella scuola elementare (Strasburgo 1988).

Il documento raccoglie e riassume i risultati di una serie di ricerche effettuate da una trentina di esperti in scienze dell'educazione sul tema dell'innovazione in questo importante grado di scuola. Il gruppo di esperti si è in particolare interessato al ruolo svolto dall'innovazione nell'evoluzione dei sistemi scolastici i quali, nel loro processo, devono necessariamente tener presente sia le richieste di ordine socioculturale sia le indicazioni connesse con lo sviluppo del bambino.

Come altri rapporti del Consiglio d'Europa la pubblicazione in questione si propone due obiettivi: da un lato presentare lo stato delle riflessioni e dei lavori svolti e, dall'altro, elaborare una serie di raccomandazioni all'intenzione degli Stati membri e di tutti coloro che si interessano ai problemi educativi.

Per facilitare la diffusione in Svizzera dei risultati di questo progetto del Consiglio d'Europa è stato recentemente organizzato a Montreux (22-25 agosto) un Seminario di studio al quale sono stati invitati rappresentanti dei Dipartimenti della

pubblica educazione, delle Associazioni magistrali, dei Servizi di ricerca cantonali, della Commissione pedagogica svizzera e altri operatori scolastici.
Accanto a questo primo obiettivo il Seminario di Montreux ne perseguiva altri, come ad esempio:
– utilizzare le esperienze acquisite nel corso dei lavori del Progetto no. 8 e confrontarle con alcune interessanti innovazioni in atto in alcuni cantoni svizzeri (nuovi programmi d'insegnamento nel Canton Soletta; adeguamento dei programmi d'insegnamento nella Svizzera francese; progetto «uomo-ambiente» nel Canton Lucerna; progetto della CDPE sul perfezionamento del corpo insegnante; la valutazione degli allievi di scuola elementare nel nostro Cantone;
– verificare un possibile modello di diffusione dei risultati delle ricerche svolte a livello internazionale;
– favorire il contatto e la reciproca conoscenza di specialisti in scienze dell'educazione attivi sia a livello internazionale sia a livello cantonale e intercantonale.
È quindi opportuno in questa sede riassumere le principali raccomandazioni contenute nello studio del Consiglio d'Europa – favorevolmente accolte dai partecipanti al Seminario – nell'intento di favorire e di stimolare un dibattito fra le diverse istanze in un momento particolarmente significativo di rinnovato interesse per i problemi dell'educazione.
Le raccomandazioni espresse si articolano attorno alle seguenti tematiche: gli obiettivi della scuola elementare; l'organizzazione dell'insegnamento; i programmi; l'applicazione dell'innovazione scolastica e le diverse istanze coinvolte.
Per quanto concerne il primo aspetto, quello degli obiettivi, occorre rammentare innanzitutto che la scuola elementare – scuola di tutti – costituisce una tappa fondamentale per lo sviluppo del bambino perché pone, se adeguatamente impostata, le premesse per un progressivo e coerente processo educativo. Ne consegue che gli obiettivi educativi assumono, a questo stadio, un ruolo e una funzione vitale per ogni allievo. Da questo punto di vista la scuola elementare, accanto ai tradizionali obiettivi cognitivi (leggere, scrivere e calcolare), deve perseguirne altri, altrettanto importanti, come ad esempio:
– consentire uno sviluppo globale delle potenzialità fisiche e intellettuali degli allievi;
– individuare e considerare le caratteristiche personali e culturali di ogni bambino;
– favorire nella pratica educativa l'acquisizione dei diversi valori (partecipazione, responsabilità, rispetto dei diritti e delle opinioni altrui, comprensione, solidarietà, ecc.).
Nel capitolo «organizzazione della scuola» è più volte richiamata la necessità di proseguire gli sforzi affinché un numero sempre maggiore di allievi possa acquisire un bagaglio minimo di conoscenze.
In quest'ottica appare di primaria importanza richiamare alcuni principi dell'atto pedagogico (differenziazione dei contenuti, dei metodi e dei tempi di acquisizione, individualizzazione dell'insegnamento, ecc.) per far sì che gli allievi più in difficoltà possano integrarsi comunque nella vita di classe, evitando precoci forme di emarginazione. Sempre dal profilo organizzativo si suggerisce di accentuare il coordinamento tra la scuola materna e la scuola elementare e tra quest'ultima e la scuola media: un tema di particolare attualità anche per il nostro cantone, che va affrontato con incisività così da assicurare una sorta di continuità per gli allievi che frequentano le scuole in questione.
Continuità che deve trovare una sua coerenza sia a livello di contenuti sia di metodi e di principi pedagogici.
Per quanto attiene ai programmi d'insegnamento, le raccomandazioni del Consiglio d'Europa suggeriscono d'integrare maggiormente nei contenuti generali d'insegnamento le nuove esigenze educative che stanno caratterizzando questo e altri gradi di scuola (educazione ambientale, alla solidarietà, alla pace, ecc.).
Dato che la scuola primaria deve occuparsi comunque dei cosiddetti contenuti tradizionali (lettura, scrittura, calcolo, scienze, musica, ecc.) risultano particolarmente interessanti le proposte intese a ricercare un equilibrio tra i «nuovi contenuti» e i «contenuti tradizionali», a differenziare gli obiettivi di padronanza da quelli di sviluppo e così via.
A livello disciplinare poi meriterebbero di essere ulteriormente sviluppate le tematiche di natura ambientale, l'informatica, l'educazione ai mass-media e l'insegnamento di una seconda lingua.
È risaputo che la riuscita di un'innovazione scolastica è strettamente connessa alle modalità operative predisposte (come, ad esempio, un rapporto attivo tra le autorità scolastiche e i docenti, oppure la possibilità di disporre di mezzi e di persone adeguatamente preparate, ecc.), ma anche al modo in cui le diverse istanze si sentono direttamente o indirettamente coinvolte.
A questo riguardo il rapporto del Consiglio d'Europa individua diverse componenti, e più precisamente:
– **i docenti**, per i quali si auspica una migliore definizione dei compiti, la necessità di un lavoro di gruppo e l'assunzione di precise responsabilità nell'innovazione scolastica. I docenti devono assumere ruoli attivi, e non di spettatori, nel processo innovativo (in alcuni stati europei, ad esempio, si è già introdotto il sussidiamento di quei gruppi di docenti che assumono ruoli e compiti specifici nell'innovazione scolastica);
– **le autorità scolastiche**, per le quali si suggerisce un coinvolgimento sin dall'inizio della fase innovativa e la messa in atto di particolari dispositivi di aiuto e di sostegno che favoriscono la riuscita di un'innovazione (consulenze, formazione dei quadri, seminari di studio per ispettori e direttori, ecc.);
– **i genitori**, che devono essere costantemente associati e per i quali vale il principio della co-responsabilità, ovviamente nel rispetto delle specifiche competenze;
– **la ricerca in educazione**, che deve sempre più coinvolgere i diretti interessati (docenti, autorità scolastiche, ecc.).
I temi meritevoli di ulteriore approfondimento sono i seguenti: tempi e durata dell'insegnamento; riuscita scolastica e organizzazione della scuola, efficacia del sistema educativo e qualità dell'insegnamento, valutazione scolastica;
– **la formazione del corpo insegnante**, con particolare riferimento al momento della formazione iniziale e a quello successivo dell'aggiornamento permanente.
Come si può notare le tematiche evidenziate nello studio del Consiglio d'Europa sono d'indubbia attualità anche

(continua a pagina 24)

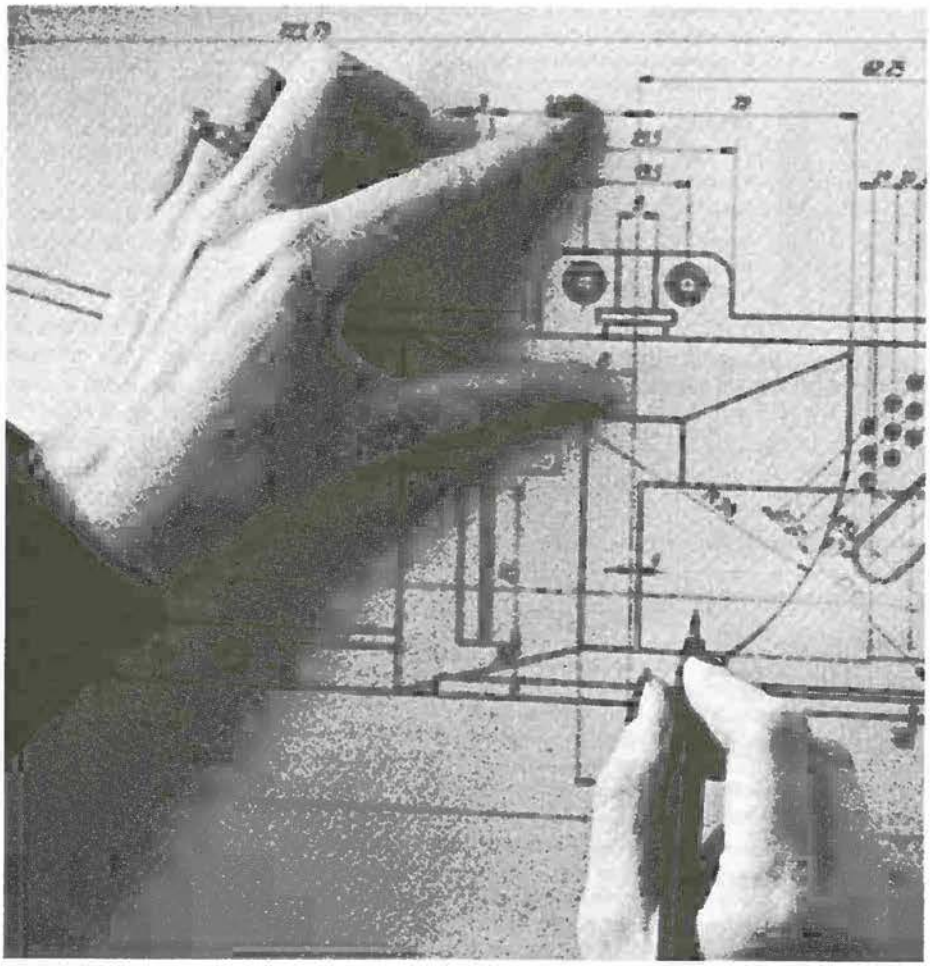
Le ragioni dello scioglimento dei contratti di tirocinio

Foto Luigi Reclari

Lo studio si inserisce nella recente inclinazione svizzera e cantonale[1] che si propone di comprendere, analizzare e correggere il fenomeno con intendimenti nuovi.
Contrariamente al senso comune, che insiste nell'interpretare lo scioglimento dei contratti di tirocinio con l'identificazione quasi sempre unilaterale di un colpevole (datore di lavoro o apprendista), la ricerca ticinese ne dà una spiegazione volutamente integrata, considerandolo cioè come processo dovuto ad una serie progressiva di «ragioni» determinanti. In tale modo, le indicazioni generali e specifiche dell'indagine consentono riflessioni inconsuete di natura sociologica, economica e pedagogica, suscettibili di stimolare anche una migliore presa di coscienza politica del problema, per la realizzazione di adeguati rimedi.

Il progetto di ricerca ticinese

Si riferisce ai contratti sciolti nel 1986, cioè 620 casi corrispondenti ad un tasso di «rottura» dell'8% se confrontati con il numero totale degli apprendisti formati in quell'anno e del 15% se il confronto si stabilisce solamente fra gli scioglimenti e gli apprendisti del 1. anno.
Quali fonti informative sono stati considerati i censimenti scolastici, i dossier personali giacenti presso la SFP, i questionari riguardanti i casi dispari (n = 310) sottoposti agli apprendisti interessati, ai loro datori di lavoro e alle direzioni delle scuole professionali frequentate dai giovani che hanno sciolto ed una interrogazione individualizzata fatta a 23 casi di «rottura» dovuti esplicitamente a difficoltà scolastiche.
La triplice ricerca sul campo (analisi dei dossier presso la SFP, interrogazione generalizzata con questionario, intervista personalizzata) è stata preceduta da una indagine preliminare di tipo documentaristico e da una consultazione intensiva di datori di lavoro, apprendisti, genitori, direttori scolastici e incaricati di visite aziendali rappresentativi.



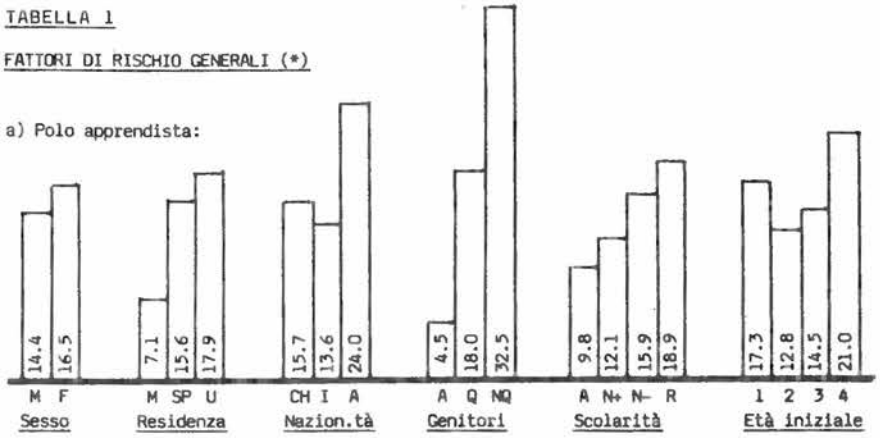
Scioglimento come processo

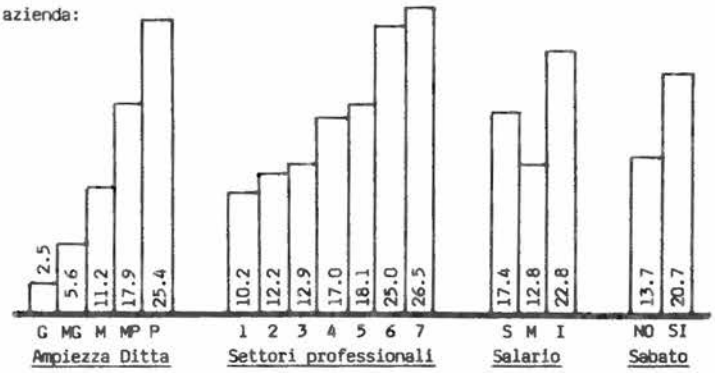
Si ritiene che il disagio dello scioglimento, ma anche ogni altro tipo di mutazione che accompagna la storia dell'apprendista deviante[2] vengono generati in modo latente da *fattori di rischio generali,* cioè da condizioni oggettive di natura socioculturale, personale, ambientale, istituzionale preesistenti alla formazione (età, residenza, nazionalità, scolarità di base, situazione familiare, età iniziale del tirocinio, caratteristiche professionali e aziendali): è però la formazione stessa che li rende operanti, nel senso che sono le differenze di sesso, di residenza, di povertà relativa, ambientali, ecc. che lasciano emergere più o meno intensamente la probabilità – il rischio, appunto – che l'evento «rottura del contratto» possa verificarsi.
Progressivamente, e in modo conflittuale, il disagio incontra circostanze aggravanti in *fattori di rischio specifici* (demotivazione, carenze informative e orientative, giudizi di inidoneità scolastiche e/o aziendali).
In seguito, divenuta insostenibile, la conflittualità impone soluzioni irreversibili di rottura che domandano giustificazioni (o pretesti), più o meno occasionali ma comprensibili, nelle «ragioni» convenzionalmente definite dalla *causalità* (comportamento, carattere, difficoltà scolastiche, formazione aziendale insufficiente, disagi relazionali, ecc., ecc.).

In definitiva, lo scioglimento dei contratti di tirocinio[3] rappresenta un processo di disadattamento del giovane alla formazione, influenzato dalle sue condizioni di partenza ma anche dalle circostanze della scelta professionale e dell'apprendistato stesso, messe in evidenza in modo probabilistico ed oggettivo dalla ricerca.

TABELLA 1

FATTORI DI RISCHIO GENERALI (*)





Abbreviazioni

Sesso:
M = maschi
F = femmine

Residenza (zone):
M = montagna
SP = semiurb. e pianura
U = urbana

Nazionalità:
CH = svizzera
I = italiana
A = altra

Genitori:
A = altre qualifiche
Q = qualificati AFC
NQ = non qualificati

Scolarità di base:
A = altra scolarità
N+ = 4 SMe livelli 1, Sz. A
N- = 4 SMe liv. 1 e/o Sz. B
R = ritardo

Età iniziale tirocinio:
1 = 14-15 anni
2 = 16 anni
3 = 17-19 anni
4 = 20 anni e +

Ampiezza della Ditta:
G = grande
MG = medio-grande
M = media
MP = medio-piccola
P = piccola

Settori professionali:
1 = officina e cantiere
2 = studio e lab. tecnico
3 = ufficio
4 = diversi
5 = negozio di vendita
6 = labor. artigianale
7 = garage, carrozzeria

Salario:
S = superiore
M = medio
I = inferiore

Sabato:
lavorativo = SI
non lavorativo = NO

(*) Tasso di scioglimento = rapporto fra numero degli scioglimenti di un sottogruppo e numero degli apprendisti iscritti ai corsi (1. anno) nello stesso sottogruppo; tasso di scioglimento medio generale = 15.3

TABELLA 2

Fattori di rischio specifici (questionario)
(Motivazioni, decisioni orientative, valutazioni iniziali aziendali e scolastiche)

Indici di carenza, incertezza e circostanze negative (n = 310) in relazione ai vari fattori di rischio considerati:

48.0%	esame di **idoneità aziendale** con esito negativo o incerto;
49.5%	**motivazione** negativa o incerta alla scelta professionale;
56.8%	**stage** non effettuati o praticati solo parzialmente;
58.4%	nessuna **informazione orientativa verbale** oppure solo parziale;
62.0%	**valutazione aziendale** negativa oppure incerta nel periodo di prova;
66.0%	**valutazione scolastica** iniziale negativa oppure incerta;
66.8%	nessuna **documentazione** preparatoria alla scelta oppure documentazione solo parziale;
72.7%	nessuna **visita aziendale** informativa preparatoria alla scelta professionale, oppure solo visita parziale;
79.7%	nessuna **seduta di orientamento**, oppure consultazioni solo parziali.

Analisi delle «ragioni»

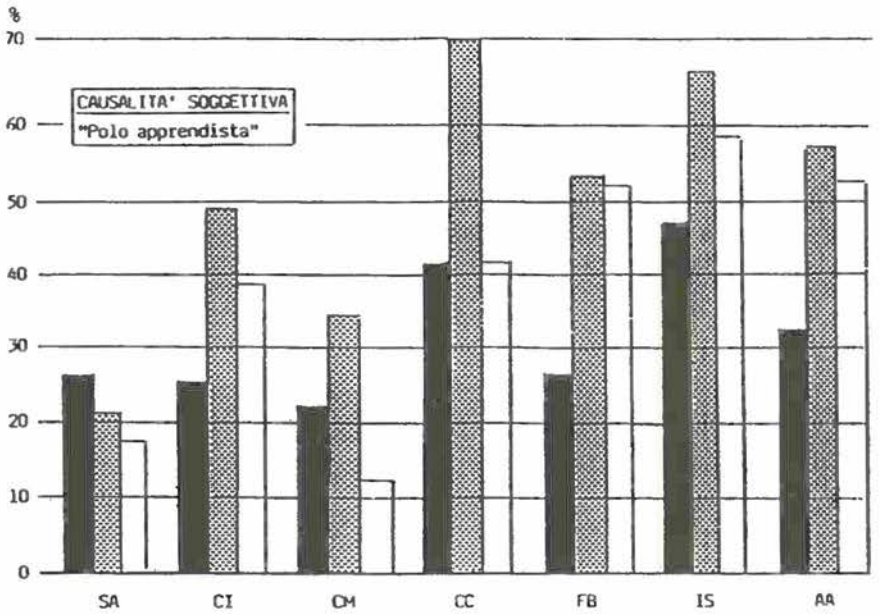
Il rischio – o se si vuole, la probabilità – dello scioglimento (v. Tabella 1), riguarda maggiormente la ragazza, il giovane residente in città, di nazionalità straniera e di cultura non italiana (turco, iugoslavo, nordafricano, portoghese, spagnolo), che accusa ritardo scolastico nella formazione obbligatoria, che svolge un tirocinio nelle piccole aziende, che sceglie una professione di «scarso» prestigio, con salario inferiore e che lo obbliga a lavorare il sabato. La probabilità di subire uno scioglimento, è inoltre tanto più elevata quanto maggiormente i fattori di rischio tendono ad accumularsi (es. ragazza di città, di cultura straniera non italiana, con ritardi scolastici). D'altra parte, spesso, le professioni di scarso prestigio riguardano piccole aziende, che concedono bassi salari, che impongono il sabato lavorativo e che si trovano nelle condizioni di privilegiare la produzione invece dell'insegnamento.

Per quanto concerne le circostanze aggravanti (fattori di rischio specifici, Tabella 2), notiamo in particolare quanto segue. In generale, l'apprendista che scioglie viene già valutato inizialmente in senso negativo sia dall'azienda, sia dalla scuola; ammette le sue carenze motivazionali e dichiara di non avere beneficiato sufficientemente di prestazioni informative e orientative. A queste ultime lacune, il giovane in questione non associa tuttavia accuse esplicite rivolte al Servizio cantonale di orientamento, che viene invece particolarmente colpevolizzato dai datori di lavoro e dalla scuola. Molto probabilmente, dunque, l'apprendista che scioglie non ha effettivamente chiesto prestazioni al servizio anzidetto, che è facoltativo, oppure, se le ha ottenute, non le ha sapute valorizzare, oppure ancora, le ha misconosciute perché spinto soprattutto dalla corsa al posto, indipendentemente dalle sue attitudini e dalle sue conoscenze. La ricerca sostiene comunque la necessità – per l'apprendista a rischio – di ottenere una prestazione intensiva di tipo psicopedagogico, capace di individuarlo precocemente e di assisterlo nella formazione.

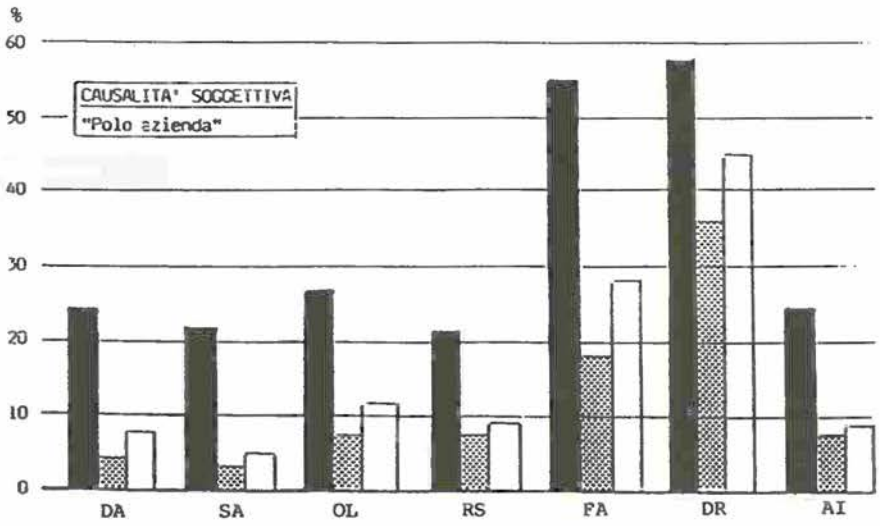
Infine, riferendoci alle cause convenzionali dello scioglimento, notiamo che quando esse sono evocate dall'apprendista e sono riferite a se stesso, risultano dimezzate nei confronti del giudizio analogo espresso dal datore di lavoro (v. Tabella 3); viceversa, le cause dello scioglimento riferite dall'apprendista al datore di lavoro, vengono a loro volta dimezzate da quest'ultimo (colonne nere e grigie). Meno convincenti, sono invece i giudizi espressi dalla scuola, che risponde in questa circostanza solo nella misura del 35% e che, d'altra parte, viene messa al corrente dello scioglimento solo a fatto compiuto. L'aspetto conflittuale riguardante le posizioni assunte dall'apprendista e dal datore di lavoro (ma, in generale, da tutte le parti direttamente e indirettamente chiamate in causa nella formazione professionale), evoca la classica condizione della incomunicabilità, delle incomprensioni e dunque, delle gravi insufficienze di natura relazionale.

TABELLA 3

Causalità soggettiva: questionari (*)



(SA = salute; CI = capacità intellettuali; CM = capacità motorie; CC = comportamento e carattere; FB = formazione di base; IS = insufficienze scolastiche; AA = apprendimento aziendale)



(DA = dimensioni della ditta; SA = salario; OL = orario lavorativo; RS = riposo settimanale e vacanze; FA = formazione aziendale; DR = disagio relazionale; AI = attrezzature insufficienti)

evocazione dell'apprendista — evocazione del DL — evocazione della scuola

(*) frequenze % delle cause evocate dagli interrogati

Proposte

Considerando lo stato precario dell'apprendista che scioglie e dovendo constatare che allo scioglimento stesso corrispondono soprattutto disadattamenti di tipo intellettuale e affettivo, si suggerisce che – *dalla parte dello Stato* – si trovi una soluzione in senso psicopedagogico nell'ambito della Sezione per la formazione professionale e del tirocinio, non escludendo la collaborazione del Servizio cantonale di orientamento.

Dovendo inoltre ammettere che il tasso di scioglimento varia in relazione alla professione imparata e alle condizioni aziendali della formazione, si auspicano – *dalla parte della classe imprenditoriale* – interventi capaci di ridurre nelle piccole aziende certi scompensi di apprendistato che le svantaggiano nei confronti delle grandi ditte, come pure miglioramenti anche salariali allo scopo di rimediare a certe circostanze lavorative difficili.

Si auspicano pure – va particolarmente sottolineato – proposte correttive provenienti da decisioni più maturate, espresse da istituzioni scolastiche, di servizio psico-pedagogico, da organizzazioni di genitori, di datori di lavoro, da sindacati, ecc.: proposte capaci cioè di coinvolgere dinamicamente tutte le parti chiamate in causa nella formazione professionale. [4]

Ezio Galli

Note

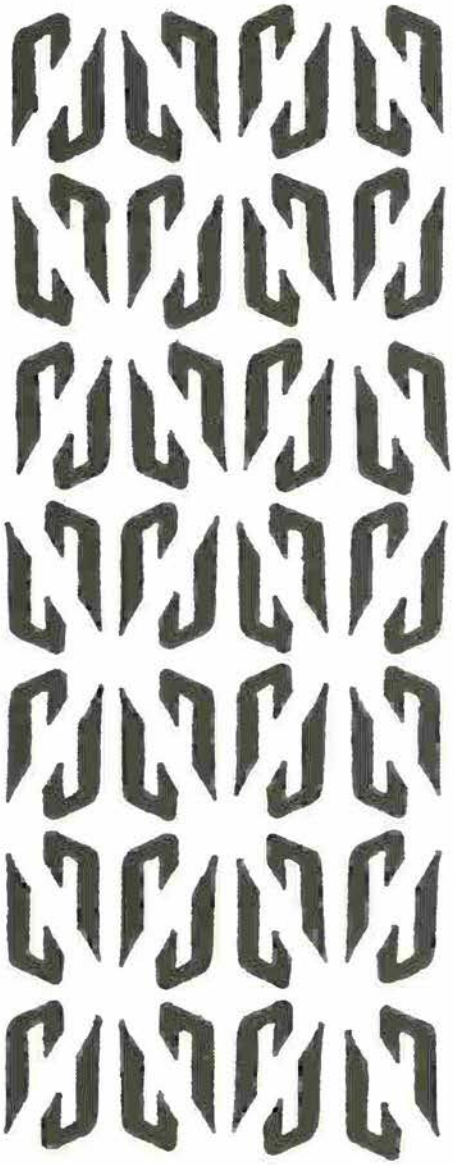
[1] Questa particolare inclinazione risale all'inizio degli anni Ottanta: sono di quel periodo l'interpellanza dell'on. Alma Bacciarini al CF, alcuni studi cantonali maggiormente impegnati nel chiarire il fenomeno e l'indagine del Servizio della ricerca sociologica del Cantone di Ginevra, condotto nell'ambito del Programma EVA (Jacques Amos).

[2] Deviante in relazione alle «norme» stabilite dalla Legge federale per la formazione professionale: durata prescritta dai regolamenti, in una particolare professione, con lo stesso datore di lavoro.

[3] Uno scioglimento può essere particolarmente alienante quando è seguito dall'abbandono di ogni formazione qualificata. Può però anche risolversi in un recupero del giovane, quando questi stipula un nuovo contratto con lo stesso datore di lavoro e/o nella stessa professione oppure – è il caso più frequente – cambiandoli.

[4] Il rapporto integrale della ricerca può essere chiesto alla Sezione per la formazione professionale, via al Fiume 7, 6962 Viganello (telefono 091 52 57 53) oppure all'Ufficio Studi e Ricerche del DPE, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona (telefono 092 24 34 91).

La risoluzione dei problemi di matematica nelle scuole elementari



Recentemente l'Ufficio studi e ricerche ha pubblicato i risultati di un'indagine sulla risoluzione dei problemi, svolta nelle classi di V i cui allievi, al termine dell'anno scolastico 1986/87, hanno concluso la scuola elementare dopo cinque anni di applicazione dei nuovi programmi.

I problemi: punto chiave dell'apprendimento e dell'insegnamento

L'attività imperniata sulla risoluzione dei problemi è al centro dell'apprendimento e dell'insegnamento della matematica. Oltre che ad essere l'elemento integratore delle acquisizioni matematiche (numeri, operazioni, geometria, logica, misure), essa contribuisce alla formazione globale dell'allievo: gli permette di stabilire un ponte tra matematica e realtà, di sviluppare il desiderio di comprendere, di stimolare la creatività, di diventare più autonomo e di sviluppare diverse importanti abilità (strutturare, organizzare, formalizzare, valutare criticamente, ecc.).

I problemi costituiscono il banco di prova della padronanza non solo di tecniche e concetti vari, ma anche di un certo metodo di lavoro e di ricerca di fronte a situazioni nuove. È sempre stato un argomento delicato, un punto critico dove diversi allievi incontrano a volte difficoltà insormontabili.

Un'analisi dell'argomento e delle principali difficoltà di risoluzione

Nel rapporto che rende conto dell'indagine[1] viene fatto il punto della situazione riguardo alla capacità di affrontare problemi di matematica di vario tipo e difficoltà, dopo l'introduzione della riforma. Esso contiene un'analisi dell'argomento dal profilo psicopedagogico, in cui vengono precisate alcune questioni importanti:

Qual è il senso che viene attribuito al termine «problema»? Quale evoluzione ha conosciuto questa nozione nell'insegnamento della matematica? Quali sono le componenti essenziali che intervengono nella risoluzione?

La parte centrale di questa analisi è dedicata alle principali difficoltà che gli allievi incontrano:

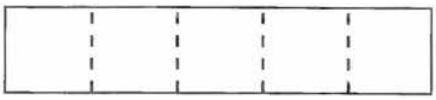
- difficoltà connesse alla percezione del problema e a un atteggiamento negativo nell'affrontarlo;
- difficoltà a comprendere l'enunciato;
- difficoltà dovute a una scarsa assimilazione del programma;
- difficoltà connesse al senso e alla reversibilità delle operazioni;
- difficoltà di progettazione;
- mancanza di abitudine a controllare l'attendibilità del risultato;
- altre difficoltà (scarsa padronanza della tecnica delle operazioni e di certi automatismi, scarsa abitudine all'ordine e alla precisione, ecc.).

Senza pretendere ovviamente di esaurire le tematiche sollevate, vengono forniti degli elementi per un arricchimento del quadro concettuale riguardante i principali fattori di difficoltà.

I dati più significativi emersi dall'indagine

I risultati delle prove di verifica[2] hanno rivelato la presenza di difficoltà superiori al previsto. Si è potuto constatare che gli allievi ottengono buoni risultati quando devono risolvere problemi molto simili, sia per forma che per contenuto, a situazioni già analizzate in precedenza. Non appena i problemi si discostano anche solo lievemente da quelli esercitati in classe, il «transfer» stenta a realizzarsi e il numero di errori aumenta subito in numero considerevole. Ciò vuol dire che parecchi allievi non sono stati in grado di reinvestire convenientemente le conoscenze imparate in situazioni nuove. Si ha l'impressione che diversi allievi affrontino il problema affidandosi più al condizionamento e ad abitudini acquisite che non al ragionamento e alla ricerca. Si è pure notato un certo numero di errori dovuti quasi sicuramente a una lettura troppo sommaria e superficiale dell'enunciato del problema. Un'altra cosa da segnalare è l'assenza quasi totale dell'uso di schemi, schizzi o tabelle per rappresentare i problemi (anche nel caso in cui una traduzione schematica avrebbe facilitato considerevolmente la ricerca della soluzione), come pure la scarsa abitudine a verificare l'attendibilità del risultato. Sono tutti indizi questi che fanno pensare alla mancanza di un «piano di azione» per affrontare i problemi. Anche se ovviamente la strategia può essere molto diversa a seconda dei problemi, è ragionevole pensare che esistano dei punti da osservare, validi in qualsiasi situazione, che possono orientare la ricerca della soluzione (Per esempio: Che cosa devo cercare? Che cosa conosco? Come posso rappresentare la si-

Esempio di problemi delle prove - V classe (maggio 1987)



Un rettangolo è composto di 5 quadrati di **35 cm di lato.**
Qual è il perimetro del rettangolo?

	N.	%
Soluzione esatta	177	53,8
Errore di calcolo	14	4,3
Errore di ragionamento	121	36,8
Nessuna risposta	17	5,2
Totale	**329**	**100,0**

tuazione? Uno schizzo può essere utile? Il risultato ottenuto è verosimile? Ecc.).
Un altro punto emerso dall'indagine riguarda il ritmo di lavoro, l'organizzazione del tempo nell'esecuzione di un compito, nonché l'attitudine a sostenere un certo sforzo mentale. In una delle due prove si è notato un aumento significativo del numero delle soluzioni tralasciate in corrispondenza con gli ultimi problemi della prova. Verosimilmente certi allievi non li hanno affrontati per mancanza di tempo, oppure perché verso la fine hanno accusato un cedimento dovuto a una certa fatica intellettuale. È risaputo che il ritmo di lavoro, l'organizzazione del tempo e la resistenza ad uno sforzo prolungato sono delle variabili che incidono in misura importante sul profitto scolastico. È perciò assai probabile che allievi eccessivamente lenti, incapaci di distribuire convenientemente le loro energie su un determinato lasso di tempo e per di più facilmente affaticabili incontrino delle difficoltà passando alla scuola media, dove il ritmo di lavoro è sicuramente più sostenuto e le richieste in fatto di capacità di lavorare autonomamente e di resistenza allo sforzo sono maggiori che non alle elementari.
Se da un lato è giusto che gli insegnanti tengano conto nella impostazione dell'insegnamento delle possibilità e dei ritmi diversi degli allievi, è altrettanto importante che non ci si adegui al ritmo troppo lento di certi alunni ma li si solleciti a lavorare con maggior speditezza e ad accrescere la capacità di sostenere uno sforzo mentale e una concentrazione più continui.
Un'altra constatazione si riferisce al livello di rendimento molto eterogeneo tra una classe e l'altra (fino a una differenza di rendimento del 46%). A determinare questo divario concorrono non solo fattori legati alle caratteristiche intellettuali e socio-culturali degli allievi che compongono le classi, ma sicuramente anche fattori connessi alle condizioni generali dell'insegnamento e alla variabile didattica. Viene suggerito pertanto di prendere maggiormente in considerazione le modalità di lavoro (le strategie didattiche, il tipo, la frequenza e il numero di problemi affrontati) dei docenti che hanno ottenuto risultati eccellenti nelle prove di verifica; ciò permetterebbe sicuramente di trarre importanti indicazioni su come impostare un lavoro didattico efficace.
Che cosa fare per migliorare i risultati? Per ottenere dei progressi nella risoluzione dei problemi? A questi interrogativi conclusivi viene fatto presente che qualche passo è già stato intrapreso. L'Ufficio dell'insegnamento primario ha promosso una raccolta di problemi di vario tipo che dovrebbe facilitare il compito degli insegnanti nella scelta di situazioni significative e favorire nello stesso tempo un minimo di coordinamento. Nell'ambito delle offerte di aggiornamento proposte dalla Scuola Magistrale Postliceale è stato inserito quest'anno un corso dedicato ai «Problemi di matematica» che ha riscosso un elevato grado di partecipazione. Accanto a queste iniziative si sottolinea l'importanza di favorire e promuovere la ricerca didattica per studiare la possibilità di sviluppare negli allievi la capacità di risolvere problemi attraverso delle attività specifiche e abbastanza sistematiche (imperniate sull'analisi e la formulazione di enunciati, sul confronto di procedimenti risolutivi diversi, sui suggerimenti e i principi generali da osservare durante la risoluzione, ecc.), inserite in un progetto didattico dinamico e funzionale.

Esempi di problemi delle prove - V classe (maggio 1987)

Giovanni ha messo da parte 635 monete da 20 centesimi.
Calcola quanti franchi possiede.

	N.	%
Soluzione esatta	187	56,8
Errore di calcolo	15	4,6
Errore di ragionamento	115	35,0
Nessuna risposta	12	3,6
Totale	**329**	**100,0**

Un litro di cognac costa 63.50 fr.
Quanto costa una bottiglia di 7 dl?

	N.	%
Soluzione esatta	165	50,2
Errore di calcolo	30	9,1
Errore di ragionamento	81	24,6
Nessuna risposta	52	16,1
Totale	**329**	**100,0**

Carlo ha comperato 6 hg di prosciutto; Luigi ne ha comperato 8 hg.
Luigi ha pagato 12,40 fr. più di Carlo.
Quanto costa 1 hg di prosciutto?

	N.	%
Soluzione esatta	171	57,0
Errore di calcolo	4	1,3
Errore di ragionamento	94	31,3
Nessuna risposta	31	10,3
Totale	**300**	**100,0**

Il serbatoio di un'automobile ha la capacità di 56 litri.
L'indicatore segna che ne rimane 1/4.
Quanti litri ci sono ancora nel serbatoio?

	N.	%
Soluzione esatta	276	83,9
Errore di calcolo	13	4,0
Errore di ragionamento	26	7,9
Nessuna risposta	14	4,3
Totale	**329**	**100,0**

[1] «La risoluzione dei problemi di matematica nelle classi di applicazione di V elementare», USR 87.12.
[2] L'indagine era imperniata su due prove di verifica:
– la prima comprendeva 12 problemi con difficoltà non molto elevate ma richiedenti tuttavia un certo livello di comprensione critica;
– le seconda comprendeva 6 problemi più complessi, che richiedevano maggior impegno, spirito di ricerca, intuizione e ragionamento più spiccati.

L'insegnamento del latino nella scuola secondaria superiore

Cronaca di un Convegno romano

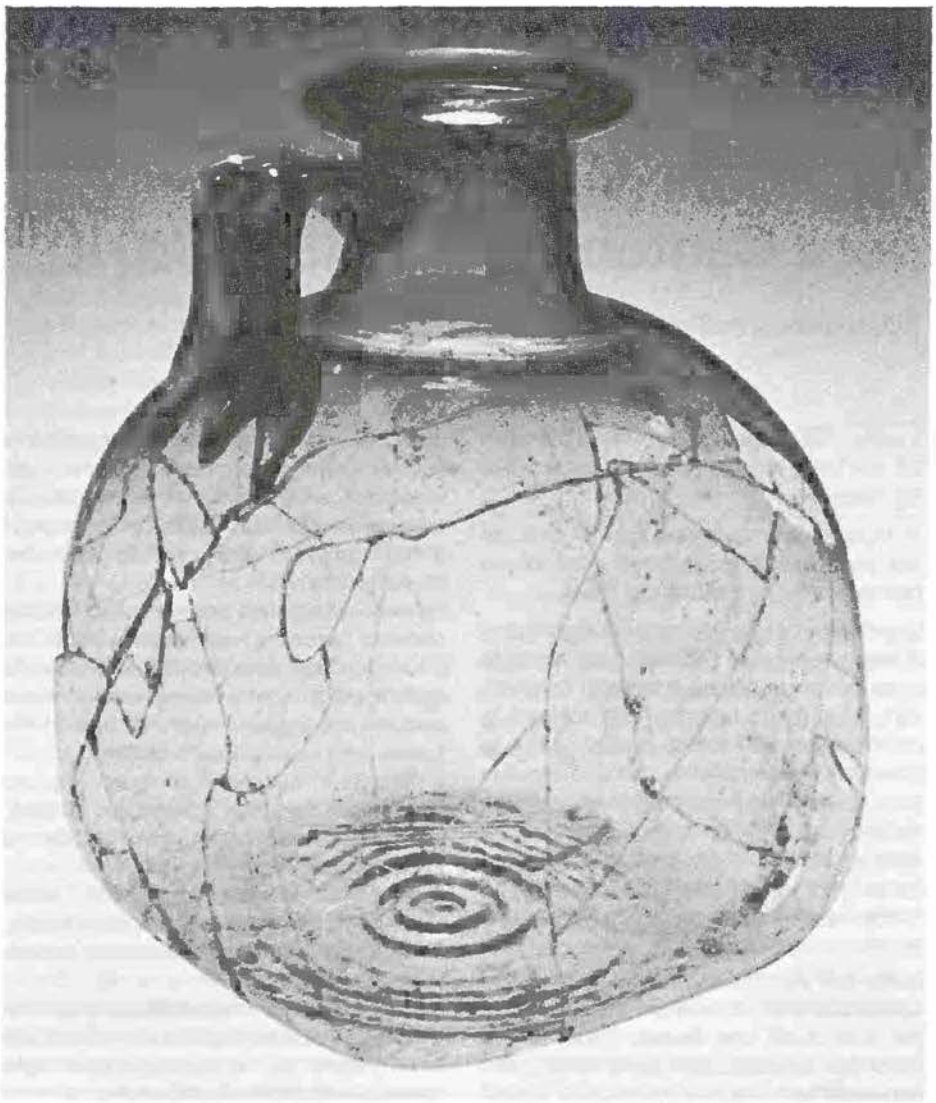
Il Convegno, organizzato a Roma (17–20 aprile 1988) da una rivista («Nuova Secondaria», ed. La Scuola, Brescia) dedicata in modo specifico ai problemi della scuola secondaria superiore, ha affrontato il tema dell'insegnamento del latino nei tre momenti essenziali dell'apprendimento della lingua nelle sue strutture morfosintattiche di base (la grammatica), della lettura degli autori e dello studio della storia letteraria. Più di un *relatore (Lana, Mariotti, Santoro)* ha ribadito la centralità del secondo momento (la lettura dei classici) rispetto al quale il primo (la grammatica) e il terzo (la storia della letteratura) si pongono rispettivamente come strumentale e come complementare.

Il tema è stato approfondito non solo attraverso le relazioni di specialisti accademici (e di qualche funzionario del Ministero della pubblica istruzione del governo italiano), sì anche attraverso i lavori di gruppo dei convegnisti e il dibattito assembleare.

Nonostante qualche lacuna di carattere organizzativo (p. es. la carenza di materiale didattico su cui lavorare, là dove era prevista una discussione sulla manualistica scolastica), il Convegno ha fornito utili indicazioni sugli orientamenti attualmente prevalenti nel campo della grammatica e della storia letteraria (vedi più avanti), mentre l'illustrazione dei limiti attuali e delle prospettive future dell'applicazione del computer allo studio del latino ha costituito uno stimolo particolarmente interessante, ma al contempo un deterrente contro facili entusiasmi: se infatti è fuori discussione già oggi l'utilità del computer nella ricerca e ne è prevedibile in futuro una sempre maggiore utilizzazione (per analisi lessicali e stilistiche di testi, redazioni di indici, concordanze, etc.), appare invece piuttosto limitata, allo stato attuale, la possibilità (o l'opportunità) di valersene come strumento didattico nella pratica dell'insegnamento (altra cosa è invece la sua utilizzazione da parte del docente per l'allestimento di materiale didattico: testi di verifiche, dispense, etc.). Va in ogni caso rilevato che anche l'utilizzazione dei programmi di analisi di testi pone per una lingua come il latino – eminentemente flessiva e nella quale abbondano gli omografi e le varianti grafiche – particolari problemi. È a questo proposito un peccato che, dopo la puntualizzazione, da parte del prof. *N. Marinone* (Università di Torino), di questa specificità del latino, l'illustrazione pratica di un programma di analisi di testi sia stata condotta dal prof. *M. Lana* (insegnante in un liceo torinese), sopra i *Canti* di Leopardi!

Diamo ora conto delle principali relazioni secondo la tripartizione sopra delineata.

Bottiglia di vetro azzurrognolo - Solduno, I-II sec. d.C.



Grammatica

La relazione del prof. *A. Ghiselli* (Università di Bologna) ha messo in luce:

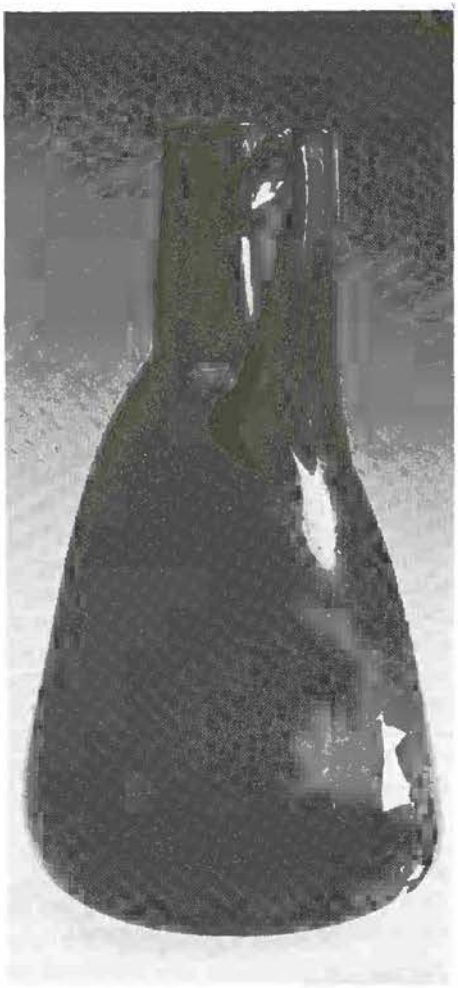
– la crisi della terminologia tradizionale, che dev'essere parzialmente corretta con l'apporto della linguistica moderna (Happ, Martinet, Proverbio, etc.);

– l'opportunità di attenersi a un metodo ipotetico-deduttivo, che favorisce la memoria ritentiva e che ben si adatta all'età del discente del liceo;

– la necessità, per i docenti, di una diffidenza metodica nei confronti dei manuali scolastici (nessun atteggiamento fideistico, dunque!);

– il contributo che la grammatica può recare all'intelligenza di un testo poetico (o, più in generale, letterario).

Particolarmente ricca di indicazioni e di suggerimenti, facilmente passibili di applicazione nella pratica quotidiana dell'insegnamento, è stata la relazione dedicata dal prof. *P. V. Cova* (Università di Brescia) alla traduzione dal latino, nei suoi aspetti di: verifica dell'apprendimento linguistico; sviluppo delle abilità interpretative; contatto con la civiltà classica intesa come «civiltà retorica», ossia come una civiltà che ha privilegiato la forma letteraria come strumento di comunicazione dei propri valori. Il successivo dibattito si è soffermato in particolare sull'opportunità (asserita dal *Cova*, contestata dal *Lana*) di allestire brani adattati, sull'uso e sulle tecniche di consultazione del vocabolario, sulla possibilità di chiedere ai discenti anche un commento del testo tradotto (eventualmente sollecitato e facilitato da opportune domande e indicazioni), sui



Bottiglia di vetro azzurro scuro - Solduno, I-II sec. d.C.

criteri di valutazione di una traduzione. Se è talvolta legittima una valutazione mirata, volta cioè esclusivamente all'accertamento dell'assimilazione di specifici contenuti programmatici, la valutazione globale dovrà tener conto dell'esatta individuazione dei dati morfosintattici, dell'interpretazione logico-semantica e della resa italiana.

Lettura dei classici

Il prof. *I. Lana* (Università di Torino) ha sviscerato nella sua relazione (*Considerazioni sul «classico»*) il concetto di «classico» dal punto di vista letterario (lo scrittore classico) e secondo una prospettiva storicistica, muovendo da Quintiliano e Frontone per approdare – dopo un cenno alle posizioni medievali, rinascimentali e romantiche – alla concezione della classicità nel mondo moderno, da Sainte-Beuve a Th. Mann, da A. Rostagni a M. Luzi. Secondo il relatore è ormai insufficiente il parametro del valore estetico come discriminante della classicità, mentre particolare rilievo va accordato ai contributi di pensiero. Bisogna passare dalla storia della letteratura alla storia della civiltà letteraria. Nella seconda parte della sua relazione il Lana ha fornito indicazioni pratiche su come affrontare i classici nella scuola. Muovendo dalla concezione agostiniana del tempo (*Confess.* XI) secondo cui presente, passato e futuro sono compresenti nella nostra anima (mente) – il passato attraverso la memoria, il futuro attraverso l'*expectatio* – il relatore propugna una scuola che valorizzi queste tre dimensioni in una prospettiva unitaria. In questo disegno si deve inserire l'insegnamento del latino; è perciò necessario trascegliere, nell'ambito dei classici, quei testi che trasmettano contenuti etici o concettuali ancor oggi validi. Si darà perciò la preferenza alle grandi tematiche della pace, della libertà, del lavoro, della dignità della persona, del senso della vita umana e della morte, della felicità, dei rapporti uomo-donna, dell'intellettuale di fronte al potere[1].

Se la relazione del Lana ha affrontato la lettura dei classici dal punto di vista dei suoi presupposti generali, il prof. *A. Salvatore* (Università di Napoli) ha invece offerto un esempio concreto di possibili chiavi di lettura, applicato a un autore classico quant'altri mai: Virgilio, di cui il relatore ha in particolare evidenziato la tendenza all'umanizzazione della natura. Le varie chiavi di lettura (strutturalista, simbolista, ideologica) – ha concluso – sono tutte legittime, ma tutte offrono una visione parziale: è perciò possibile e opportuno contemperarle.

Storia della letteratura

È questa altresì la tesi fondamentale propugnata da *I. Mariotti* (Università di Bologna) nella sua relazione su *Come affrontare lo studio della letteratura latina.* Critica estetico-psicologizzante (oggi in disuso), critica formalista-strutturalista e critica socio-politica devono e possono integrarsi, trovando il proprio fulcro nel rigore metodico della filologia classica. Nella scuola, il docente dovrà sollecitare il piacere della lettura, talvolta anche solo in traduzione, inserendo le letture degli autori in una trama storica. La possibilità di accostare i giovani a quella particolare forma di letteratura che è costituita dal teatro è stata infine vivacemente sostenuta nell'appassionato intervento del prof. *G. Monaco* (università di Palermo), presidente dell'INDA (Istituto Nazionale del Dramma Antico) di Siracusa, il quale, oltre ad illustrare la specificità del genere teatrale (polisemia, rapporto triangolare autore-attore-spettatore, dibattito di idee, metateatro o autocontemplazione del teatro), ha fornito indicazioni sull'attività dell'INDA sia per quanto riguarda l'allestimento di rappresentazioni teatrali (quest'anno sono in scena l'*Aiace* di Sofocle e le *Nuvole* di Aristofane) che per quanto concerne l'organizzazione di corsi gratuiti (borse di studio) per la formazione di giovani attori.

Una visita guidata ai fori e un dibattito sul futuro del latino nella scuola superiore hanno chiuso il convegno.

Elio Marinoni

[1] La relazione del Lana è parzialmente pubblicata in «Nuova Secondaria», V (1988), 8, p. 49 ss.

Previsioni demografiche per il Cantone Ticino 1985-2010

Ripercussioni sull'evoluzione della popolazione scolastica

È stato pubblicato ultimamente il Quaderno 23 dell'URE, elaborato dall'economista Fabio Rossera.

Si tratta del secondo documento dedicato alle previsioni demografiche, dopo quello redatto nel 1975 da Gianluigi Rossi.

Fare delle previsioni, soprattutto su un lasso di tempo così lungo (25 anni) è sicuramente assai rischioso, poichè si tratta di pronosticare più o meno fedelmente quale sarà la realtà futura. Per questo motivo anche le previsioni demografiche, come d'altronde tutte le previsioni (ivi comprese le previsioni scolastiche), devono essere intese come delle valutazioni dei probabili ordini di grandezza entro i quali dovrebbero situarsi gli effettivi di popolazione nel prossimo quarto di secolo.

Detto dell'incertitudine, le previsioni sono comunque utili, per non dire indispensabili, per tutti quelli che devono intraprendere studi con considerazioni circa l'evoluzione demografica futura.

Così nel settore scolastico le previsioni sono tipicamente basate sull'evoluzione demografica e in particolare sulla probabile evoluzione delle nascite che determinano in modo marcato l'evoluzione della popolazione scolastica.

È per questo motivo che nel nostro articolo porremo l'accento prevalentemente sul capitolo del Quaderno dell'URE dedicato alle nascite e illustreremo una simulazione delle possibili conseguenze dell'evoluzione delle stesse sulla popolazione scolastica.

Il capitolo in questione analizza dapprima l'evoluzione del lungo periodo fino al 1985, per poi elaborare delle previsioni fino al 2010.

Dall'inizio del secolo e fino al 1985 l'evoluzione delle nascite è tutt'altro che lineare, lasciando trasparire un andamento contrastante.

Fino all'inizio del primo conflitto mondiale vi è stata una relativa stabilità del numero dei nati, mentre con il sopraggiungere della guerra gli effettivi sono andati bruscamente

calando. Alla fine del conflitto, dopo un periodo di recupero, il numero dei nati ha ripreso a diminuire.
All'inizio del secondo conflitto mondiale si assiste ad una inversione di tendenza, poichè durante tutta la sua durata si registra una rapida impennata, mentre alla fine della guerra si nota di nuovo una tendenza alla flessione.
La forte ripresa successiva, corrispondente al «baby boom», è poi stata fortemente influenzata dall'afflusso di popolazione straniera.
Dal 1966 si ha quindi un periodo di altrettanto rapido calo che durerà fino alla seconda metà degli anni ottanta.
Analizzando le modifiche di comportamento delle coppie cui si riferiscono queste nascite, l'autore del rapporto indica che la riduzione del numero medio di figli per coppia sembra stabilizzarsi e che anche il calendario delle nascite risulta stazionario. Semplificando le numerose ipotesi contenute nel rapporto, viene perciò ritenuta una prima variante (variante 1) con caratteristiche immutate rispetto alla media degli ultimi anni.
Vi sono tuttavia anche esperti in materia demografica i quali sostengono che, in futuro, la natalità tornerà ad aumentare, considerando cioè probabile una nuova oscillazione del tipo di quelle già registrate negli scorsi decenni.
Questa seconda variante (variante 2) ipotizza quindi che nel prossimo futuro si verificherà una ripresa della natalità; supponendo che la nuova oscillazione si produrrà all'inizio degli anni novanta, raggiungerà il massimo nel Duemila e tornerà ad una fase di stasi verso la fine del periodo di previsione.
Per ora comunque, secondo il rapporto dell'URE, non sussisterebbero elementi sufficienti per suffragare una simile opinione.
Sembra tuttavia interessante vedere, nell'ambito scolastico, quali conseguenze potrebbe generare, sulla popolazione scolastica, un'ipotesi in questo senso.
Per questo motivo qui di seguito cercheremo di illustrare, in modo esemplificativo e con l'ausilio di grafici, l'evoluzione probabile degli effettivi delle scuole materne e delle scuole elementari, nell'ipotesi che l'una o l'altra variante quanto all'evoluzione delle nascite si verifichi, supponendo che, rispetto al presente, non si abbiano mutamenti strutturali o di comportamento nei due settori considerati.
Volutamente non abbiamo indicato gli anni scolastici per evitare che l'interpretazione dei due grafici vada oltre il puro esercizio esemplificativo.

Grafico 1: previsione dei nati e degli iscritti nelle scuole materne ed elementari (variante 1)

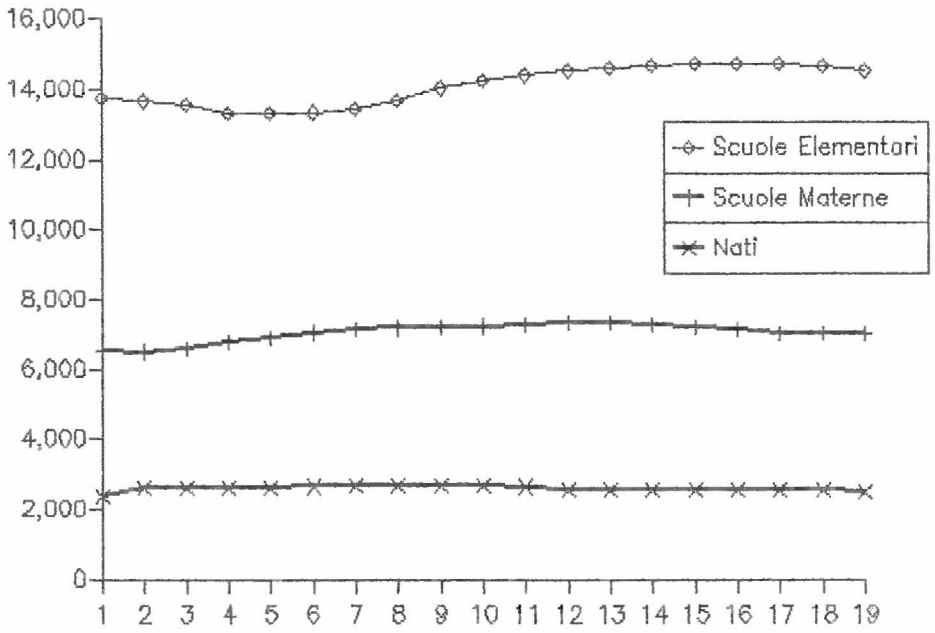
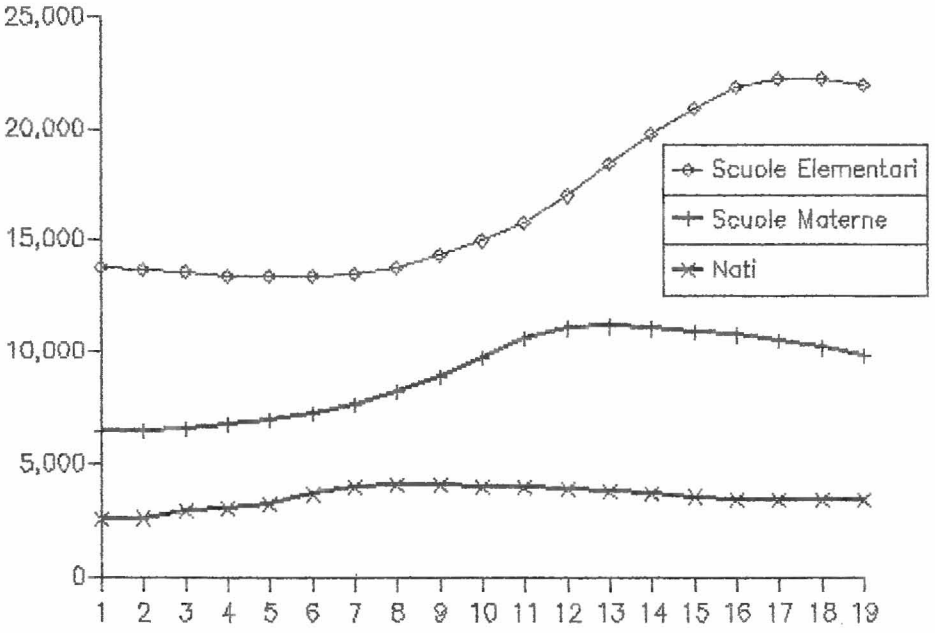


Grafico 2: previsione dei nati e degli iscritti nelle scuole materne ed elementari (variante 2)



Come si può notare osservando i due grafici presentati, l'andamento della natalità (supponendo costanti tutte le altre variabili) incide in modo marcato sull'evoluzione della popolazione scolastica (in questo caso il settore prescolastico e quello primario).
Infatti nella variante 1 (grafico 1), anche se la natalità risulta quasi costante, per effetto cumulativo gli iscritti nelle scuole materne registrano già una certo aumento, con un massimo verso il tredicesimo anno di previsione, mentre l'evoluzione degli allievi delle scuole elementari inizia a descrivere un andamento ciclico con un minimo verso il quinto anno di previsione e un massimo attorno al sedicesimo.

Nella variante 2, ipotizzando invece una nuova oscillazione delle nascite, la conseguenza sull'evoluzione del numero di allievi risulta amplificata: si assiste infatti ad un vero andamento ciclico degli effettivi scolastici con un forte incremento ed in seguito una flessione paragonabile alla situazione venutasi a creare negli anni settanta in questi due settori.
Evidentemente queste evoluzioni devono essere interpretate come il risultato di un esercizio esemplificativo risultato di una simulazione (in pratica due scenari di altrettante realtà possibili); ciò che ci preme far risaltare è l'utilità delle previsioni demografiche come base indispensabile per lo sviluppo di ulteriori studi, fra i quali appunto quello sull'evoluzione quantitativa degli effettivi scolastici.
In questo senso il rapporto dell'URE appare di capitale importanza e il fatto che il modello statistico proposto dal Quaderno 23 sarà sottoposto periodicamente a verifica alla luce dei nuovi dati demografici risulterà senz'altro una solida base per le previsioni scolastiche future.

Cesiro Guidotti

La formazione post-obbligatoria (15-19 anni) in dodici Stati membri della Organizzazione di cooperazione e sviluppo economici (OCSE)

1. Osservazioni preliminari

Nel corso degli ultimi anni l'OCSE ha pubblicato diversi studi sulle formazioni post-obbligatorie per rispondere alle preoccupazioni degli stati membri. Essi aspiravano, in effetti, ad adattare tali formazioni ai loro bisogni economici, sociali e culturali al fine di far fronte, in particolare, alla crescente disoccupazione giovanile.

Il programma di lavoro del Comitato per l'educazione dell'OCSE prevedeva per il 1986 una nuova ricerca nel settore suddetto. In ogni caso essa doveva essere imperniata sull'organizzazione e sul contenuto degli studi; inoltre, per ragioni finanziarie, poteva essere intrapresa solo in cinque paesi.

L'interesse è però stato tale che altri sette paesi membri dell'OCSE si sono aggiunti ai precedenti a spese proprie. Sono dunque i dodici paesi seguenti che hanno partecipato al lavoro in questione: Australia, Canada, Stati Uniti, Francia, Italia, Giappone, Paesi Bassi, Repubblica Federale Tedesca, Regno Unito, Svezia, *Svizzera* e Iugoslavia.

Ognuno di questi dodici paesi ha elaborato un rapporto completo su «L'organizzazione ed il contenuto degli studi e delle formazioni al livello post-obbligatorio (dai 15 ai 19 anni)». Gli autori dei rapporti si sono riuniti nell'aprile 1987 all'OCSE per fornire al suo segretario e al suo consulente – sig. Squires professore all'università di Hull (G.B.) – le informazioni complementari in vista di elaborare una sintesi, che è poi stata consegnata al comitato per l'educazione nel dicembre 1987.

2. Punti salienti nella sintesi dei rapporti dei 12 paesi

Se gli anni 70 sono stati marcati dalla preoccupazione per l'uguaglianza di possibilità nell'educazione, gli anni 80 sono dominati dall'adattamento della formazione dei giovani alle mutazioni economiche e sociali e della disoccupazione.

Nell'ultimo decennio si è potuto constatare che l'uguaglianza di possibilità nell'educazione dipendeva da numerosi fattori e che nella stessa si erano riposte eccessive speranze. Inoltre era stata sopravvalutata l'influenza della formazione dei giovani dai 15 ai 19 anni sull'economia. Ci si è accorti infatti che molti altri parametri dovevano ugualmente essere presi in considerazione: l'organizzazione degli ultimi anni della scolarità, l'organizzazione dell'insegnamento terziario (universitario e non), la struttura del tessuto economico del paese e le possibilità d'investimento, il numero e la competenza degli insegnanti sia nell'insegnamento che in tutti i settori dell'economia, . . . Riassumendo, le formazioni post-obbligatorie sono talvolta maggiormente determinate che non determinanti nell'ambito dello sviluppo economico.

La formazione permanente si è intensificata in tutti i paesi e la linea di demarcazione tra la formazione iniziale e la formazione successiva è sempre meno visibile. Inoltre la formazione continua presenta un aspetto sempre meno formale poiché si svolge prevalentemente sul posto di lavoro al momento dell'introduzione di altre innovazioni.

In ragione delle fluttuazioni del mercato dei posti di lavoro, determinate dalle incertezze economiche, le strutture delle formazioni post-obbligatorie sembrano sovente troppo definite. In particolare, i limiti d'età imposti per intraprendere certi studi o formazioni esigono una revisione. Pure le ragioni per le quali si è ammessi o no ad un'istituzione o ad un apprendistato dovrebbero essere esplicite: motivazione, esperienza e maturità, per esempio, oltre alle conoscenze richieste e attitudini rilevate nel corso di studi antecedenti e ai diplomi (attestati, licenze) ottenuti.

Nella maggior parte dei paesi, i programmi mettono l'accento, per tutti gli allievi, sulla razionalità, l'analisi, l'astrazione e la teoria, come se tutti i giovani dai 15 ai 19 anni dovessero intraprendere in seguito studi di livello accademico. Le componenti dei programmi che mettono in risalto attitudini non propriamente intellettive (senso della comunicazione, creatività artistica, abilità manuale, . . .) sono destinate in generale ad una frangia ristretta del gruppo d'età che va dai 15 ai 19 anni, quando riguardano invece la maggioranza dei giovani al quarto lustro di vita. In questi paesi il tasso di dispersione è elevato sia durante gli studi post-obbligatori sia nel terziario, poiché questi giovani non hanno l'occasione di sviluppare le loro capacità potenziali e mancano di motivazione.

3. Posizione della Svizzera fra i dodici paesi presi in considerazione

La Svizzera è il paese che presenta la più grande diversificazione degli studi e delle formazioni professionali

A partire dagli ultimi anni della scolarità obbligatoria, in effetti, gli allievi sono suddivisi in curricoli secondo le loro attitudini e le loro inclinazioni in vista delle numerose possibilità di studi e di formazioni professionali. L'insegnamento liceale comprende 5 tipi di maturità riconosciuti dalla Confederazione e 3 altri tipi riconosciuti in taluni cantoni; le scuole di grado diploma esistono attualmente in 20 cantoni e semi cantoni su 26; una parte dei cantoni possiede ancora scuole normali che accettano allievi a partire dal termine della scolarità obbligatoria; la formazione professionale può essere svolta sia in scuole a tempo pieno o a tempo parziale, sia nell'ambito d'un tirocinio presso un datore di lavoro. In quest'ultimo caso, si può intraprendere sia un apprendistato normale o una formazione di scuola professionale superiore (con maggiore frequenza di corsi presso la scuola professionale) sia una formazione elementare; attualmente si contano 360 formazioni differenti con certificato federale di capacità.

La Svizzera è il paese dove il tasso di disoccupazione (quello giovanile in particolare) è più basso

La Svizzera ha il tasso di disoccupazione più basso (1,1%) fra i giovani con meno di 24 anni. Nel 1985 questo era del 4,8% in Giappone, del 5,8% in Svezia, del 9,5% nella Repubblica Federale Tedesca, del 13% negli Stati Uniti, del 16,5% in Francia e del 33,4% in Italia. Ma, come precisato al paragrafo 2, l'organizzazione della formazione post-obbligatoria non è che un elemento, fra gli altri, dello sviluppo economico d'un paese. Non si può quindi dedurre automaticamente che la situazione privilegiata della Svizzera è dovuta alla qualità del nostro sistema educativo e di formazione professionale dei giovani dai 15 ai 19 anni. Nondimeno non si deve dimenticare che la differenziazione marcata degli studi e formazioni appena segnalata permette di seguire meglio le evoluzioni delle attività economiche. A questo proposito l'orientamento scolastico, professionale e accademico facilita fortemente la ripartizione dei giovani nei diversi settori professionali. In collaborazione con gli insegnanti e i genitori, gli orientatori hanno contribuito a valorizzare le possibilità al di fuori dei licei: ciò ha permesso di evitare una saturazione universitaria; la Svizzera è uno de rari paesi che non conosce il numerus clausus.

Questa diversificazione offre maggiori possibilità di seguire le ristrutturazioni e le innovazioni di tutto il settore economico, soprattutto a causa della forte proporzione di giovani che svolgono una formazione professionale sotto forma di un tirocinio presso il datore di lavoro.

La Svizzera è uno dei paesi con il tasso più elevato di giovani che si formano nel settore professionale svolgendo un tirocinio presso il datore di lavoro

In effetti nel 1985/86 la ripartizione dei giovani di 15/16 anni si presentava da noi come segue: insegnamento liceale (12,6%), grado diploma (2,7%), insegnamento di transizione preparatorio ad una scuola professio-

nale (9%), scuole magistrali (1,7%), formazione professionale nell'ambito scolastico (10,1% a tempo pieno e 2,3% a tempo parziale), apprendistato presso il datore di lavoro con corso in una scuola professionale (61,6%).
Nella Repubblica Federale Tedesca dove il sistema di formazione è simile al nostro si ha un 19% di liceali e un 56% d'apprendisti presso un datore di lavoro. Negli altri 10 paesi qui considerati la situazione è molto diversa poiché l'apprendistato presso il datore di lavoro è poco diffuso. Tuttavia c'è un mutamento in questo senso nei Paesi Bassi, nel Regno Unito e in Svezia.
In Giappone, dove la differenziazione vien fatta al secondo ciclo della scuola secondaria, gli allievi che si orientano verso il settore tecnico o professionale sono numerosi. Su 100 diplomati presso la scuola secondaria ce ne sono 29 che tentano gli studi universitari, 26 che acquistano una formazione tecnica o professionale presso scuole, 40 che entrano nel mondo del lavoro per acquisire una formazione professionale e 5 disoccupati.
In Francia l'obiettivo è «condurre l'80% d'una classe d'età alla maturità liceale»; in modo che anche i giovani che rinunciano a proseguire gli studi siano meglio preparati ad acquisire una formazione tecnica o professionale.

La Svizzera è il paese dove l'insegnamento secondario generalmente lungo comporta il più gran numero di discipline obbligatorie

Con 10 discipline obbligatorie per ottenere la maturità (lingua I, lingua II, storia, geografia, matematica, fisica, chimica, scienze naturali, disegno o musica, educazione fisica) e 2 altre discipline opzionali secondo i 5 tipi di maturità: A (latino, greco), B (latino, lingua III), C (matematica applicata, lingua III), D (lingua III, lingua IV), E (scienze economiche, lingua III), la Svizzera è attualmente lo stato più esigente riguardo al numero di discipline da studiare.
A questo proposito il nostro paese si distanzia dalla specializzazione del Regno Unito dove, per esempio, per l'ammissione all'università si esaminano i candidati in due discipline: quelle che più riguardano gli studi che il candidato desidera intraprendere. La formazione a livello liceale nel nostro paese è inoltre molto più estesa che in stati come i Paesi Bassi dove le sole discipline obbligatorie sono l'olandese e un'altra lingua dopo i 15 anni, mentre le 4 o 5 discipline supplementari sono a scelta.

La Svizzera è uno dei paesi dove i formatori dei giovani hanno, in generale competenze eccellenti

I docenti «generalisti» di tutti i settori hanno ricevuto una formazione iniziale che è stata migliorata e sovente prolungata negli ultimi due decenni. Inoltre per loro sono stati organizzati e si organizzano tuttora corsi di perfezionamento.
Gli insegnanti delle discipline tecniche negli stabilimenti di formazione a tempo pieno e in certe scuole professionali sono più sovente ingegneri, economisti, giuristi, tecnici, . . . generalmente ancora attivi nella loro professione.
I maestri di tirocinio sono generalmente delle persone molto qualificate nella loro professione che hanno dovuto seguire corsi di formazione e devono perfezionarsi continuamente. Nelle aziende pubbliche e nelle aziende private d'una certa importanza i collaboratori che adempiono queste condizioni si occupano a tempo pieno degli apprendisti. Nelle aziende più piccole e presso gli artigiani sono i padroni che si assumono la responsabilità di formare i loro apprendisti con l'aiuto in alcuni casi dei loro collaboratori più qualificati (da notare che a volte non c'è che un solo apprendista in formazione).
In ogni caso la formazione dell'apprendista nell'azienda rappresenta un sacrificio certo, che i maestri di tirocinio continuano ad assumersi dando così un valido contributo alla stabilità della nostra economia.
In conclusione tutti questi elementi contribuiscono ad elevare il livello di formazione dei nostri giovani dai 15 ai 19 anni e non sono estranei all'attuale prosperità economica della Svizzera.

Emile Blanc

Il Catalogo degli obiettivi d'apprendimento del Forum «Scuola per *un solo* mondo»

Per una «visione globale del mondo» nella scuola

I bambini sperimentano già in tenera età l'intrico delle relazioni mondiali: apprendono attraverso i mass media dei fatti che hanno luogo in tutti i paesi, trascorrono le vacanze con i loro genitori all'estero, portano dei vestiti che provengono da ogni parte della terra, consumano cibi di ogni continente, e condividono il banco di scuola con bambini di altre culture. Il mondo è diventato piccolo. Il Catalogo degli obiettivi d'apprendimento del Forum «Scuola per un solo *mondo» tiene conto di questo intrico di relazioni economiche, ecologiche e culturali esteso su scala mondiale. Quest'opera vuole contribuire a introdurre una «visione glonale» nella scuola.*

Il catalogo «Obiettivi d'apprendimento per *un solo* mondo» – citato da Franco Losa (cfr. «Scuola ticinese» no. 146) – è stato pubblicato contemporaneamente in lingua italiana, francese, tedesca e romancia. Esso contiene delle proposte concrete per impostare l'insegnamento di tutte le materie secondo una prospettiva globale, non solo nella scuola materna, in quella elementare e media, ma anche nel liceo e nelle scuole professionali. Non si tratta dunque di introdurre nuove materie o altri temi a scuola; i contenuti già previsti dai programmi scolastici devono semplicemente essere messi in relazione stretta con l'ambiente di vita degli allievi.
Le proposte del catalogo sono molteplici: si invitano gli allievi a compiere una visita alle famiglie dei loro compagni stranieri; oppure li si esorta a paragonare fra loro al giardino d'infanzia i frutti delle nostre parti con quelli importati; altrove si invitano gli allievi a scrivere con segni grafici diversi dai nostri; oppure li si stimola a far conoscenza con le espressioni culturali africane nell'ambito delle lezioni di francese della scuola media.

L'editore del catalogo, il Forum «Scuola per *un solo* mondo», si è costituito nel 1982 come organizzazione generale svizzera e si vale della collaborazione di 150 insegnanti, collaboratori di organizzazioni di sviluppo, rappresentanti di associazioni degli insegnanti e di autorità scolastiche.

Con il Catalogo degli obiettivi d'apprendimento i bambini e i giovani vengono incoraggiati a partecipare attivamente al modellamento del futuro e a realizzare dei valori fondamentali quali la dignità, la giustizia e la solidarietà per la comunità mondiale. Ciò significa rispettare e apprezzare altri modi di vivere e altre culture. Poter imparare da altre culture, è molto importante, come afferma Bruno Santini, animatore del Forum «Scuola per *un solo* mondo». Conoscere e approvare altri modi di vita ed espressioni culturali di altri popoli sono un presupposto essenziale per rafforzare l'attaccamento al proprio paese e il rispetto della propria cultura.

Il catalogo «Obiettivi d'apprendimento per *un solo* mondo», secondo Gabrielle Nanchen, presidentessa della Commissione svizzera per la Campagna Nord-Sud, completa in modo ideale gli sforzi di sensibilizzazione della recente Campagna Nord-Sud.

Esso è un valido strumento per una continuazione a lungo termine della Campagna.

In questo senso il Consiglio d'Europa e la Commissione svizzera per la Campagna Nord-Sud raccomandano il catalogo, che può essere richiesto al *Segretariato di* «Scuola per *un solo* mondo», *c/o Segretariato svizzero per l'UNICEF, Werdstrasse 36, 8021 Zurigo.* Prezzo: fr. 18.– la copia.

Perfezionamento professionale 1986/87: limiti e tendenze

La formazione generale e professionale dei lavoratori acquista anche in Svizzera sempre maggiore importanza. Il mondo del lavoro si trasforma molto rapidamente. Nuove tecnologie fanno la loro apparizione dappertutto sia nel settore industriale che in quello dei servizi. I posti di lavoro comportano nuove esigenze. Le conoscenze apprese invecchiano sempre più velocemente. Quasi più nessuno può restare a lungo nella professione originaria senza un continuo perfezionamento nella stessa professione o senza dover cambiare attività.

La formazione continua può avvenire in diverse forme, all'interno delle aziende, in corsi organizzati, con lo studio individuale. L'Ufficio federale di statistica nei propri rilevamenti tiene conto unicamente degli studenti e delle studentesse di corsi scolastici completi. Questi comprendono di norma più materie, durano per lo meno un anno e sono orientati a una professione. Nel rilevamento dei dati non si tiene pertanto conto della formazione interna, dei corsi individuali e della formazione generale. Le cifre mostrano quindi soltanto una parte dei molteplici sforzi intrapresi nel campo della formazione continua.

37.000 persone hanno frequentato, nel 1986/87, un corso di formazione professionale superiore.

Nel panorama formativo svizzero i corsi di formazione professionale superiore non sono una realtà marginale. Infatti, se nel 1986/87 hanno frequentato le università 76.000 studentesse e studenti, tale numero rappresentava appena il doppio di quello degli studenti dei corsi di formazione professionale superiore.

Confrontati con le 240.000 persone che nel 1986/87 hanno seguito un tirocinio o frequentato una scuola professionale, i 37.000 studenti impegnati in un corso di formazione professionale superiore rappresentano tuttavia una piccola minoranza.

Chi segue un corso di formazione professionale superiore? Detto in una sola frase: sono in prevalenza i giovani svizzeri.

Attualmente la formazione professionale superiore riguarda soprattutto i giovani. Nel 1986/87, infatti, solo un sesto degli studenti e delle studentesse che seguivano corsi di formazione professionale superiore aveva più di 30 anni. Quasi la metà era costituita da giovani con meno di 25 anni. Evidentemente il perfezionamento professionale viene preso in considerazione immediatamente dopo la formazione di base. Solo pochi lo intraprendono dopo una lunga esperienza professionale.

La formazione professionale superiore riguarda soprattutto la popolazione maschile. Solo 8.000 donne, infatti, hanno frequentato nel 1986/87 un corso a questo livello. Ciò dipende in parte dal tipo di corsi offerti, generalmente indirizzati alle professioni tecniche industriali e artigianali, che non sono per lo più professioni femminili.

Si può inoltre rilevare che a seguire formazioni professionali superiori sono per quasi il 90% persone di nazionalità svizzera.

La frequenza di un corso di formazione professionale superiore comporta, oltre all'impegno e al piacere dell'imparare, anche costi e tempo a disposizione. In che misura, dipende naturalmente dal tipo di corso scelto. Più della metà degli studenti (54%) hanno frequentato corsi organizzati da istituzioni private – spesso organizzazioni professionali – con o senza sovvenzioni dello Stato. Una parte dei costi sono a carico degli studenti.

La formazione rappresenta un gravoso investimento di tempo. Più della metà degli studenti/studentesse (55%) hanno perfezionato la loro formazione seguendo corsi a tempo parziale. Nella maggioranza dei casi per essi la formazione rappresenta un impegno supplementare a quello professionale: essa deve avvenire nel tempo libero, la sera o il sabato.

Un ulteriore aggravio è dato dalla durata della formazione: la maggior parte degli studenti (60%) ha frequentato un corso della durata di tre o più anni.

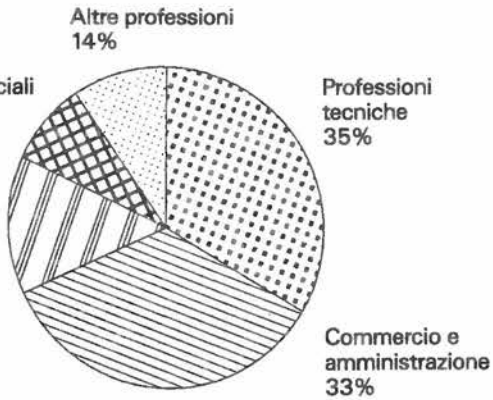
Il diploma o il certificato finale di una formazione professionale superiore apre nuove possibilità professionali. Tuttavia queste possono essere assai differenti poiché l'espressione «formazione professionale superiore» raggruppa numerosi tipi di formazione.

Le «Scuole specializzate superiori» in senso ampio preparano all'esercizio di professioni piuttosto impegnative come pure all'esercizio di funzioni direttive medio alte. Ad esse appartengono le scuole di ingegneria, le scuole superiori per quadri dell'economia e dell'amministrazione, le scuole superiori di economica domestica, le scuole per assistenti sociali ed educatori. Un terzo degli studenti hanno frequentato scuole di questo tipo.

Ulteriori corsi offrono una formazione in vista di compiti professionali e funzioni direttive in un settore medio. Tra questi segnaliamo i corsi per la preparazione all'esame federale professionale tecnico superiore (chiamato nell'artigianato esame di maestria) e la formazione per una serie di altre professioni. Il 31% degli studenti/studentesse della formazione professionale superiore ha frequentato una formazione di questo tipo.

Un quarto di essi ha approfondito le proprie conoscenze, specializzandosi nella professione imparata, frequentando scuole tecniche o preparandosi agli esami professionali. Resta una serie di «altre formazioni» che nel 1986/87 hanno interessato un sesto degli studenti/studentesse. Il loro inserimento in uno dei tre settori non è stato possibile perché mancano (ancora) dati riguardanti le condizioni per la frequenza, il riconoscimento degli attestati e altro.

Formazione professionale superiore secondo i gruppi di professioni, 1986/1987



Sebbene esistano numerose possibilità di un'adeguata preparazione per differenti gradi e funzioni, non in tutte le professioni esiste oggi la possibilità del perfezionamento professionale. In effetti questo è legato a un numero ristretto di professioni che offrono tale possibilità. (cfr. Grafico)

Le professioni tecniche e quelle commerciali e amministrative dominano la formazione professionale superiore. In ciascuno dei due gruppi si sono specializzate più di 12.000 persone, vale a dire in ciascuno un terzo del numero complessivo degli studenti/studentesse. Il terzo restante era distribuito fra le rimanenti professioni, soprattutto nelle professioni dell'industria e dell'artigianato e dell'assistenza sociale, con oltre 3.000 studenti/studentesse per gruppo di professioni.

Il Parco Robinson di Locarno: un'area di gioco alternativa

Da cinque anni ormai, nell'ambito delle attività socio-educative promosse dalla città di Locarno, funziona il Parco Robinson.*
Esso è ubicato su di una vasta zona boschiva (circa 20.000 mq), che si estende dal lato sudest di via F. Chiesa fino all'argine insommergibile che delimita la golena del fiume Maggia, a stretto contatto con il quartiere comunemente denominato «quartiere delle case popolari», a non più di cinquecento metri di distanza dalla sede principale di scuola elementare della città (scuole «ai Saleggi») e dalla sede di scuola media della «Morettina»: una collocazione, sia funzionalmente, sia ambientalmente, davvero ideale, indovinatissima.
Ma che cosa è il Parco Robinson? Effettivamente la domanda viene posta assai frequentemente, ed appare più che legittima. In effetti, questo genere di servizio destinato all'occupazione del tempo libero, nel canton Ticino non è affatto conosciuto. Al contrario, nei cantoni svizzeri di lingua tedesca e nei paesi del nord Europa è un'offerta educativa che si è sviluppata, da più parti, da oltre trent'anni.
Il Parco Robinson è un'area di gioco destinata, in special modo, ai bambini di età compresa fra gli 8 e i 15 anni, l'età dei giochi di avventura. Esso si differenzia in modo sostanziale dai parchi gioco tradizionali, orientati quasi esclusivamente verso i giochi di movimento o sportivi e dotati, a questo scopo, di un certo numero di strutture fisse, più o meno originali, rigide, attraenti (altalene, giostre, torri, arenili, piste per biciclette, trenini...), strutture fisse la cui funzione risulta soprattutto quella di «consumare gioco». L'originalità dell'idea di gioco Robinson, sviluppatasi a partire dalla constatazione del grande piacere e interesse che, da sempre, i ragazzi dimostrano nel giocare con oggetti o materiali di ogni genere, in luoghi che, per ovvi motivi, gli adulti ritengono per lo più poco adatti, quali cantieri di costruzione, discariche di rifiuti, depositi di materiali, ecc., risiede nel fatto che, in queste aree di gioco, non vi è praticamente nulla che sia allestito in partenza, in modo rigido e definitivo, dagli adulti, in funzione del gioco dei ragazzi.
Contrariamente a qualsiasi altro parco giochi, il Parco Robinson è un'area di gioco inizialmente messa a disposizione dei suoi utenti con una strutturazione minima: un terreno adatto (minimo 3-5000 mq), una baracca-sede (che costituisce, in un certo qual senso, il centro operativo), nella quale oltre ai necessari servizi igienici e ad un piccolo ufficio, è predisposta una ben fornita attrezzeria, banchi da lavoro, una piccola cucina e un deposito per i diversi tipi di materiale. Di estrema importanza risulta la presenza di un animatore valido, preparato, profondamente convinto della validità di questo tipo di offerta per l'occupazione del tempo libero. La capacità di animazione, lo spirito di iniziativa, l'entusiasmo, l'impegno dell'animatore appaiono, presupposti essenziali per il buon esito e la continuità di questo genere di attività.
Il Parco Robinson della città di Locarno dispone, ad esempio, di un animatore-educatore (docente, con approfondita formazione in pedagogia) occupato a tempo parziale, ciò anche in relazione agli orari di apertura di questa struttura: il martedì dalle 16.00 alle 18.30, il mercoledì dalle 13.30 alle 18.30, il venerdì dalle 16.00 alle 18.30 e il sabato dalle 09.00 alle 12.00 e dalle 13.30 alle 18.30.

* Informazioni su cosa è, come funziona, chi dirige, come si costruisce un Parco Robinson: Pro Juventute, casella postale 45, Canobbio e Servizi sociali, Città di Locarno, c/o Asilo Nido, a Locarno.

Strutturazione del Parco Robinson

Dal profilo funzionale quattro sono i settori in cui è possibile suddividere il Parco Robinson di Locarno (e in genere tutti i parchi Robinson):
- il cantiere di costruzione (villaggio Robinson)
- l'area aperta
- lo spazio dei giochi fissi o di richiamo
- la sede

Nell'ambito del cantiere di costruzione, che occupa l'area a ridosso dell'argine insommergibile del fiume Maggia, ai ragazzi è offerta la possibilità di costruire, a gruppi di 4 o 5, secondo tecniche e modelli diversi, dietro semplice presentazione di un piccolo progetto all'animatore, le loro capanne. Ciò comporta, con il passar del tempo, il costituirsi di un vero e proprio villaggio Robinson, alla gestione del quale tutti i ragazzi sono chiamati a partecipare. Si tratta, in effetti, di discutere e risolvere problemi pratici di vario genere: ordine e pulizia nell'ambito del villaggio Robinson, nuovi possibili «insediamenti abitativi», definizione di progetti comuni (feste, giochi, grigliate, pernottamenti in capanna, ecc.), partecipazione ad azioni di recupero di materiale da costruzione,... È bene sapere che, in buona parte, il legname e gli arredi utilizzati per la realizzazione delle capanne provengono da cantieri di demolizione/costruzione, grazie a offerte di privati o alle ricerche dei frequentatori stessi del Parco, dei loro genitori o dell'animatore.
Accanto alle capanne, alcune delle quali appaiono di eccellente fattura, è data la possibilità di disporre di piccole superfici coltivabili o di spazi per l'allevamento di piccoli animali (finora è stato sperimentato unicamente l'allevamento di galline). Il cuore del villaggio Robinson è costituito da una piazza, con fuoco centrale, teatro dei momenti assembleari e degli incontri festosi (nella bella stagione, in particolare).
Sono pure parti costitutive di questo settore un ampio magazzino coperto, per il deposito del legname da costruzione, e l'orto comunitario.
L'area aperta è la parte del Parco Robinson destinata, per la sua stessa conformazione, al gioco libero, al gioco con regole, ai giochi sportivi.
Si tratta di un settore destinato ad un'utilizzazione ampia e diversificata, dai bambini più piccoli (per i quali sono a disposizione un arenile e un gioco fisso costruito con pneumatici usati) fino agli adulti e agli anziani. In questo settore è prevista, per il prossimo futuro, la sistemazione di panche in legno, la realizzazione di un teatro all'aperto e di un camino con forno.
La porzione del parco Robinson riservata ai giochi fissi e di richiamo è, logicamente, quella più prossima ai grandi immobili locativi che sorgono al di là di via F. Chiesa. Al momento attuale essa comporta due grandi torri in legno ed un ponte di corda sospeso

Il parco giochi «Robinson» o il gioco di avventura

Esso è destinato soprattutto ai bambini dai 6/7 anni ai 14 (massimo 16 anni), l'età dei giochi d'avventura. Fa parte dei servizi per il tempo libero di cui ci si serve ogni giorno e, per questo, non deve essere distante più di 10 o 15 minuti di strada dalle abitazioni più lontane.

I giochi creativi e di costruzione, i giochi di imitazione (giochi di socializzazione) come pure i giochi di gruppo più diversi, spontanei o di lunga durata, costituiscono la base delle attività del parco Robinson. Tutto ciò compensa la marea di impressioni fuggevoli che il bambino subisce quotidianamente.

I bambini vi trovano tutte le possibilità di giocare in piena libertà, come una volta nei boschi, lungo i sentieri, nelle cave e nei luoghi incolti. Tuttavia, queste possibilità sono concentrate su un'estensione limitata di terreno e ciò provoca talvolta difficoltà che non si presentano invece in un ambiente «naturale». Ciò rende necessaria e indispensabile una buona animazione pedagogica.

fra gli alberi, realizzati grazie alla collaborazione di gruppi di scout.

La baracca sede, oltre all'attrezzeria e ad un piccolo locale ufficio per l'animatore, comprende un locale laboratorio, nell'ambito del quale è data la possibilità ai ragazzi di svolgere attività manuali di vario genere (costruzioni con il legno, traforo, pirografia, lavorazione del metallo, . . .) sia in funzione delle esigenze di rifinitura delle capanne sia per realizzare desideri personali. Questo spazio risulta ovviamente estremamente importante nella stagione invernale e in caso di cattivo tempo.

Il gioco

Avendo avuto modo di seguire da vicino, nelle loro esperienze di tempo libero, quei ragazzi entusiasti che frequentano regolarmente il campo da gioco, considerando le loro costruzioni fantasiose e sentendo i giudizi positivi dei loro genitori, è senz'altro possibile affermare con soddisfazione che uno degli obiettivi principali, indicati nel progetto iniziale, è stato raggiunto: il gioco Robinson, basato sulla libertà di inventare, sul bisogno di scoprire e di vivere l'avventura all'aperto, ha preso piede.

Un ambiente naturale ricco e diversificato, un luogo tranquillo, lontano dal traffico, caratterizzato da un terreno variato, in cui predominano elementi fondamentali come la sabbia, la terra, il sasso, il legno, l'acqua, il fuoco, costituiscono le premesse favorevoli alla buona riuscita di un gioco che praticamente non ha limiti di durata, ciò che rappresenta una utile e valida compensazione al gran flusso di impressioni fugaci che il bambino quotidianamente oggigiorno subisce.

Infatti la maggior parte dei ragazzi e dei giovani che hanno scelto la capanna (la «casetta», il covo, la tana, la palafitta, . . .) come strumento di gioco vero e proprio non si limitano soltanto alla costruzione ma inventano, dentro i loro manufatti e attorno ad essi, una serie di attività complementari: allevamento di galline, orticoltura, preparazione di pasti, piccole gare, cacce al tesoro, feste di compleanno e, ciò che rimane una costante, trasformazioni interne ed esterne della loro opera. Queste attività vengono sviluppate essenzialmente nei momenti di apertura della sede, cioè in presenza dell'animatore. Grazie alla non recinzione del «Villaggio Robinson» esiste la possibilità di accedere alle capanne fuori orario, in ogni momento della giornata, della settimana, durante tutto l'anno.

Questa libertà di movimento, non assoluta, ma discretamente sorvegliata dall'adulto (animatore, collaboratori occasionali, genitori, parte della popolazione del quartiere) permette ai ragazzi di usare il tempo e lo spazio su misura della propria disponibilità, delle proprie capacità tecniche, della propria inventiva. Garantire tali opportunità che contribuiscono allo sviluppo della personalità e del gioco di responsabilità degli utenti costituisce un obiettivo essenziale del gioco Robinson.

Carlo Bizzozero
coordinatore

Impressioni giapponesi

Con i suoi 120 milioni di abitanti, il Giappone si trova al settimo rango fra i Paesi più popolati del mondo. Altissima è la densità della popolazione che occupa il 18% del territorio. Un Paese di città, quindi, con in più le magalopoli di Tokyo che conta, periferia compresa, 12 milioni di abitanti; Osaka, con 2,7 milioni; Nagoya, con 2,1 milioni; Kyoto, con 1,5 milioni, per citare soltanto gli agglomerati urbani da noi percorsi in treno, in métro o in taxi.

A 300 km orari, attraverso i vetri dello Shinkansen, realizzato 17 anni prima del TGV, il paese ci appare verdeggiante: risaie, campi coltivati spesso disseminati di serre, montagne ricoperte di boschi e laghi senza particolare attrattiva. Si avverte un certo disordine urbanistico: piccole abitazioni costellate di insegne luminose a ideogrammi o, qua e là, anche in caratteri latini. Nel mese della nostra visita (settembre 1987) la temperatura supera costantemente i 20 gradi e l'aria è molto umida. I Giapponesi combattono questa atmosfera carica di umidità con ventilatori elettrici e condotte di aria condizionata, mentre le Giapponesine, più poeticamente, si servono preferibilmente di ventagli colorati.

L'educazione

Il primo incontro con il suolo giapponese avviene all'aeroporto di Tokyo-Narita. Poi si prenderà posto sull'aereo che collega Tokyo a Osaka. Alcuni giapponesi in completo e camicia bianca, con la cravatta fissata da un fermaglio, si salutano in semicerchio. Non si scambiano strette di mano o abbracci, ma riverenze. La loro regola è un'estrema cortesia. Lo stesso avviene nelle scuole, dove il fanciullo non tralascia mai il saluto all'adulto.

Mercoledì, 16 settembre 1987: piove. Siamo provvisti di impermeabili, ma decine di Giapponesi si danno da fare per offrirci riparo sotto i loro ombrelli.

Martedì, 22 settembre: prima della partenza comandiamo un caffé in un ristorante vicino alla stazione della metropolitana Otemachi. Ci viene servito con un tovagliolo umido e un bicchiere d'acqua. Ne ordiniamo un secondo e il cameriere si affretta a servircelo senza metterlo in conto. Il Giapponese ci tiene che il suo ospite sia sempre soddisfatto.

In confronto dell'educazione giapponese, quella occidentale appare deteriorata. Il rispetto, la preoccupazione di rendersi utili al prossimo sono, almeno in parte, scomparsi. In Europa, questi valori hanno lasciato il posto all'egoismo e all'affermazione del diritto allo svago, alle vacanze.

I rapporti fra i Giapponesi si ispirano a squisita gentilezza. Ne consegue che il Paese non conosce praticamente la delinquenza. Nelle grandi città, nonostante l'intenso trambusto, si prova un senso di rassicurante armonia. In mezzo al formicolìo umano di Tokyo si ha l'impressione di godere una qualità di vita e una sicurezza totale.

Le norme educative inculcate nell'animo dei Giapponesi fin dalla prima infanzia sono probabilmente all'origine della forza di questo popolo.

L'autodisciplina, la padronanza di sé esercitate con la pratica degli sport quali il judo e il kendo favoriscono nei fanciulli e negli adolescenti comportamenti controllati sconosciuti nella civiltà occidentale.

Le due religioni – il buddismo e lo shintoismo – hanno suscitato nel popolo il rispetto del paesaggio e preoccupazioni estetiche sconosciute in Europa.

La vita dei Giapponesi, per giunta, è un miscuglio di contrasti sorprendenti, alcuni dei quali sembrano inspiegabili.

Per natura, il Giapponese non contesta la gerarchia: una conseguenza diretta dell'autodisciplina e del rispetto verso gli altri; si direbbe quasi che non abbia facoltà di autocritica. La scarsità di avvocati nel Paese è probabilmente una conseguenza di questa mancanza di contestazione. In compenso il Giappone ha molti ingegneri.

Quindi, nel suo complesso fondato sull'autodisciplina, il Giappone dispone di forze potenziali che può utilizzare a suo piacimento. Ha privilegiato, ad esempio, l'alta tecnologia, di cui è signore indiscusso.

Alla sede di una delle reti televisive giapponesi, la NHK, abbiamo potuto assistere a emissioni su grande schermo realizzate in tre dimensioni. Probabilmente arriveranno in Europa solo fra dieci o quindici anni!
Mentre i Francesi danno subito risalto ai loro successi, i Giapponesi sembrano quasi a disagio di trovarsi all'avanguardia.
Il nucleo familiare è molto solido. Lo «spirito nazionale» si basa su queste virtù: coraggio, discrezione, lealtà, costanza, devozione. Ne consegue che il Giappone quasi non conosce il fenomeno dello sfaldamento familiare, che sgretola invece la società occidentale. La famiglia giapponese, che un severo controllo delle nascite limita ai genitori e a due figli, è molto salda. Nel corso della nostra visita non abbiamo notato servizi di sostegno medico-pedagogico.
Quelli qui descritti sono aspetti di capitale importanza per capire la scuola giapponese, fondamentalmente diversa dalla nostra, anche perché gli allievi giapponesi hanno, per così dire, nel sangue la disciplina e il rispetto verso i maestri.
I genitori, molto ambiziosi, hanno grande stima per i maestri, dai quali esigono moltissimo, e attribuiscono alla formazione dei loro figli un alto significato.

Le scuole

Le costruzioni scolastiche sono prive di lusso. Sono ampi edifici con le aule sovrapposte le une alle altre e poco più grandi delle nostre, con porte scorrevoli e pareti in vetro verso i corridoi.
Ogni classe si compone di 40 allievi, disposte in 5 file di 8. Ogni allievo è attento, impegnato e silenzioso. Il silenzio e la pulizia sono le regole d'oro delle scuole. Durante le ore di insegnamento, le porte delle aule restano aperte e gli allievi – come avviene nei templi – prima di entrare si tolgono le scarpe e mettono le pantofole.
La nostra scuola ha, tra gli altri obiettivi, quello di contribuire allo sviluppo integrale delle doti individuali di ogni allievo. Questo concetto è sconosciuto in Giappone. L'individualismo, infatti, è considerato fuori posto in un Paese dove «l'altro» è onnipresente.
In quasi tutte le scuole, ragazzi e ragazze portano l'uniforme della scuola e cantano l'inno della scuola. In tal modo si sviluppa, prima di tutto, lo spirito di corpo.
Nell'«Hibiya Senior High school» a Tokyo, una scuola di grado ginnasiale (1.339 studenti - 893 ragazzi e 446 ragazze - 54 maestri a tempo pieno, 16 a tempo parziale) i princìpi educativi sono i seguenti:
1. Autodisciplina: sviluppo della padronanza di sé e dello spirito di iniziativa.
2. Esercizio e sviluppo del senso di responsabilità civica e delle qualità necessarie alla costruzione della società.
3. Educazione alla cooperazione nel rispetto degli altri.
4. Comportamento conforme a una vita sana, tale da consentire al corpo e allo spirito di affrontare le difficoltà della vita.
5. Conoscenza approfondita della cultura e della tradizione giapponese e degli altri Paesi del mondo; sviluppo di uno spirito di cooperazione internazionale.

Nella «Senior high school» di Koyamadai, l'orario scolastico è il seguente:
1. Lezione: dalle ore 08.30 alle 09.20
2. Lezione: dalle ore 09.30 alle 10.20
3. Lezione: dalle ore 10.35 alle 11.25
4. Lezione: dalle ore 11.35 alle 12.25
Pasto (preparato dalla cucina della scuola e consumato in classe): 45 minuti.
5. Lezione: dalle ore 13.10 alle 14.00
6. Lezione: dalle ore 14.10 alle 15.00
Attività di club, opzionali: 15.10-17.00 (compreso il pomeriggio del sabato).

La settimana scolastica è di sei giorni, compresi i pomeriggi del mercoledì e del sabato. Escluse le attività di club, l'orario comprende 34 lezioni per settimana. Il sabato pomeriggio è riservato alle attività di club. Ne citiamo alcune:
chimica, decorazioni floreali, astronomia, fotografia, radio, ordinatore personale, recitazione, nuoto, calligrafia.

Alcune attività di club sono obbligatorie, altre opzionali.
L'anno scolastico inizia in aprile con una grande cerimonia di apertura.
Esso si suddivide in tre trimestri, interrotti da brevi vacanze:
estate:
dal 21 luglio al 31 agosto, 6 settimane;
inverno:
dal 26 dicembre al 7 gennaio, 2 settimane;
primavera:
dal 26 marzo al 7 aprile, 2 settimane.
Le vacanze dei maestri comprendono invece soltanto tre settimane; le altre settimane, nelle quali gli allievi sono in vacanza, sono destinate al perfezionamento professionale.

Ordinamento della scuola giapponese

– Scuola materna: da tre anni in poi.
– Scuola primaria:
6 anni, 100% della popolazione.
– Scuola secondaria inferiore:
3 anni, 100% della popolazione.
– Scuola secondaria superiore:
3 anni, 90% della popolazione.
– Collegio tecnico:
5 anni, 10% della popolazione.
– Università:
4 anni, 34% della popolazione.

Questo ordinamento è stato adottato in Giappone nel 1947. I 7 anni di Scuola secondaria superiore e di Università rappresentano un periodo di formazione volontaria. Merita una segnalazione il fatto che queste scuole possono avere statuti diversi e distinguersi in «nazionali», «prefetturali» o «municipali» e «private». Queste ultime sono più quotate rispetto alle scuole pubbliche.
L'allievo giapponese alla fine di ogni trimestre deve affrontare degli esami, nei quali la percentuale di insuccessi è debole. Il sistema in vigore vuole che l'allievo si mantenga per quanto possibile nel gruppo ed esige da lui uno sforzo continuo, esteso anche alle poche ore di libertà che gli restano per lo svago.
I docenti sono scelti negli istituti universitari: essi ricevono una formazione pratica di quattro settimane prima di iniziare la loro attività nella scuola.
Bisogna pensare che gli allievi sono infelici in un sistema scolastico di questo genere? Per la verità, a noi non sono apparsi come vittime sofferenti, sull'orlo del suicidio. Non abbiamo visto fanciulli oppressi, come si potrebbe immaginare; molti ci sono sembrati veramente felici.
I Giapponesi cercano la felicità in valori diversi dai nostri.

Riflessioni conclusive

La scuola giapponese è innanzitutto l'espressione di ciò che intrinsecamente contraddistingue i Giapponesi: l'autodisciplina, la motivazione, la volontà di imparare e una curiosità congenita. Essa dispone senza dubbio di spazi più ristretti dei nostri, di edifici e di mezzi d'insegnamento meno lussuosi. Ciò nonostante ottiene risultati più elevati rispetto alla scuola europea, educando e istruendo. Si può dire altrettanto della nostra in merito all'opera squisitamente educativa?
La scuola giapponese è l'immagine della società in cui agisce: una società che ha il gusto del successo, che mira alla perfezione, all'eccellenza della qualità. Forma un popolo con un'alta percentuali di «élites». I compiti più umili possono essere affidati ai robots, come già avviene in larga misura.
Il Giappone tende a diventare una società di una sola classe sociale: una classe elevata. Questo Paese ci lancia senza dubbio una sfida con il suo enorme potenziale, con il suo sistema educativo che serve con efficacia quello economico, con le nuove generazioni molto qualificate ed educate.
La scuola e la società giapponesi, scarsamente aperte all'individualizzazione e proiettate verso il progresso economico, stupiscono. C'è tuttavia, secondo noi, nella società giapponese, un punto debole: essa non ha la duttilità della nostra e ogni rottura potrebbe riuscire violenta.
Oggi il Giappone si trova al terzo posto nella graduatoria della produzione per abitante, dopo la Svizzera e gli Stati Uniti, ma prima della Germania federale, della Svezia, della Francia, dei Paesi Bassi, della Gran Bretagna. Al ritmo attuale, non è molto lontano il giorno in cui supererà anche Stati Uniti e Svizzera.
Nel corso della nostra visita abbiamo incontrato una società poco originale, nella quale la gente si rassomiglia in modo straordinario. Ma ciò per i Giapponesi non ha grande importanza. Essi hanno i loro giardini d'evasione con uno stagno trapunto di fiori di loto e di ninfee, con un tempio di Budda. Questo ambiente sprigiona una serenità che riconcilia l'uomo con se stesso. Tutto questo è il Giappone, pieno di fascino ma anche inquietante per l'avvenire.

Claude Zweiacker

A proposito di un volume di Andrea Ghiringhelli

Il Ticino della transizione 1889-1922

Andrea Ghiringhelli, direttore dell'Archivio Storico cantonale, pubblica il risultato maturo di una lunga e paziente indagine sulla storia del Ticino nell'ultimo decennio dell'Ottocento e nel primo ventennio del nostro secolo intesa a rilevare la specificità di questo periodo nell'ottica particolare dell'assetto delle istituzioni e del quadro di riferimento dei principali attori politici del momento, e cioè dei partiti politici[1]. Non si tratta invero di una storia interna dei singoli movimenti politici e neppure di un abbozzo di una storia del sistema dei partiti ticinesi[2]; tantomeno di una esauriente storia politica del periodo preso in esame, nonostante che la ricchezza dei riferimenti sia poi tale da offrire al lettore anche un ampio sguardo sulle vicende della vita politica del Cantone nella fase storica compresa tra la Rivoluzione del 1890 e le riforme istituzionali del 1922.

L'autore ha infatti avuto «la prudence de limiter l'ampleur de sa démarche» (R. Ruffieux), scegliendo una ipotesi di lavoro originale e costruendo a partire da questa un discorso molto articolato ed efficacemente documentato che realizza pienamente il proposito di offrire «una interpretazione plausibile del periodo». Il lavoro è stato considerato un'opera rappresentativa della «nouvelle histoire politique» e certo offre ai lettori la possibilità di verificare l'utilità di una integrazione efficace dei metodi e delle categorie analitiche proprie della scienza politica con le peculiarità del lavoro dello storico. S'aggiunga che tale combinazione di approcci viene realizzata senza forzature o rigidi schematismi: il Ghiringhelli è infatti uno storico, e per lui i concetti e i modelli della scienza politica rappresentano quindi essenzialmente uno strumento da usare secondo necessità. Inoltre, proprio in quanto storico, l'autore non ha mancato di preoccuparsi di dare al suo testo l'indispensabile andamento narrativo, così che il lettore può facilmente lasciarsi catturare da un «racconto ragionato» di oltre trecento pagine, costruito con abilità e sapienza, proposto in un linguaggio sobrio ed elegante.

L'ipotesi iniziale

L'ipotesi da cui muove lo storico si fonda sulla possibilità di definire il sistema politico-partitico ticinese dopo gli anni Venti con la categoria analitica del *consociativismo*, riferendosi così ad un assetto dei rapporti istituzionali e politici, tale da sollecitare «la cooperazione fra le élites di subculture reciprocamente ostili con il deliberato intento di controbilanciare le tendenze disgreganti insite nei sistemi frammentari». Questo concetto era stato formulato da un politologo olandese nel 1968; esso è poi stato ampiamente utilizzato nello studio dei sistemi politici ed ha trovato naturalmente largo impiego nelle indagini politologiche riguardanti l'esemplare caso svizzero. Recentemente l'inventore della formula ha tuttavia preferito rinunciare alla collaudata espressione «democrazia consociativa» a beneficio di «democrazia consensuale», modificando non soltanto il termine usato ma anche il tipo di approccio alla questione[3]. La prospettiva è comunque rimasta la stessa: illustrare il contrasto tra il modello maggioritario di democrazia e quello consensuale, strettamente correlati a diversi meccanismi elettorali (maggioritario nel primo caso, proporzionalistico nel secondo).

Ciò che qui interessa tuttavia rilevare sono le ragioni per le quali lo studioso di quel singolare laboratorio politico che è stato il Ticino nel trentennio preso in considerazione abbia ritenuto «inevitabile» l'affermazione del consociativismo a partire dagli anni Trenta: in primo luogo, l'introduzione e l'affermazione della proporzionale (che risulta poi essere qualche cosa di più di una modalità specifica del sistema elettorale); in secondo luogo, l'istituto del referendum (che rende particolarmente problematica la distinzione maggioranza-minoranza); infine la formula cattoriana che rese impossibile (dal 1922) una presenza maggioritaria in Governo di un partito che non avesse la maggioranza assoluta tra gli elettori e in Gran Consiglio.

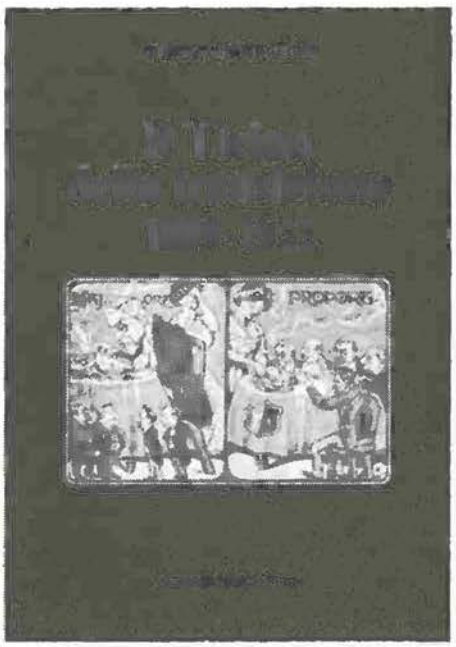
Si comprende quindi facilmente la scelta delle due date di riferimento: all'inizio, quella che segna un cambiamento delle «regole del gioco» con una conseguente ristrutturazione del conflitto politico e una ridefinizione dell'identità degli stessi attori collettivi (e cioè dei partiti); al termine, quella che consacra un avvenuto cambiamento dei rapporti di forza (e specialmente la perdita definitiva della maggioranza assoluta del partito liberale) con una soluzione che istituzionalizza la presenza in Consiglio di Stato di tutti i movimenti politici di una certa consistenza e gli impone di condividere le responsabilità di Governo e comunque di risolvere a quel livello i problemi posti dalla governabilità delle istituzioni.

Una rilettura dell'Ottocento ticinese

Il discorso del Ghiringhelli deve naturalmente prendere le mosse ben prima degli anni 1889-90, allo scopo di illustrare il contesto politico precedente, il funzionamento del sistema maggioritario, nonché la formazione della «miscela esplosiva» che provocherà il cambiamento. Ma la ricostruzione proposta dal nostro autore offre qualche cosa di più, e sollecita una completa rivisitazione della storia politica dell'Ottocento ticinese in una direzione che altri hanno recentemente avviato su strade molto promettenti[4].

Faccio due esempi. Il primo riguarda la storia dei *partiti politici*. E' relativamente semplice e sicuramente giustificabile identificare negli anni Trenta del secolo scorso una prima divisione fra opposti schieramenti politici, poiché anche da noi, proprio in quegli anni, si vanno distinguendo i fautori del «mouvement» e quelli della «résistance» e anche nella piccola repubblica ticinese un nodo dello scontro è rappresentato inizialmente dalla questione della libertà di stampa[5]. Sembra pure relativamente facile ritrovare una espressione di quella frattura nelle posizioni ideali contrapposte, dichiarate o implicite, frutto di una assimilazione dell'ideologia liberal-illuministica oppure espressione e pretesa legittimazione della chiusura al nuovo. Ma è ancora più interessante penetrare nella logica dei meccanismi che hanno assicurato l'affermazione o il rigetto di nuove idee spostando l'analisi dalle dichiarazioni e dagli atteggiamenti degli esponenti della ristretta classe dirigente al «popolo», per il quale la patria inizialmente si riduce al Comune di origine[6] e i più estesi orizzonti sono offerti soltanto dalla Chiesa e dalle nuove, ma limitate espressioni dell'associazionismo a livello cantonale.

Inoltre, se i temi dell'agenda politica dell'Ottocento sono ben noti, meno conosciuti sono invece i *canali* attraverso i quali le problematiche passano nell'opinione pubblica (categoria del resto essa pure di delicato impegno in sede storiografica) e penetrano nel quotidiano locale, alimentando forme nuove di sociabilità politica, articolazioni diverse dei rapporti economico sociali, composizione di contrasti o esplosione di nuove forme di conflittualità[7].



Uno di questi canali è sicuramente rappresentato dai partiti politici, la cui storia è quindi caratterizzata anche dal loro specifico processo di istituzionalizzazione.
Un secondo tema che l'analisi preliminare del Ghiringhelli permette di riformulare in modo nuovo è quello della *rappresentanza*. Infatti, i sistemi elettorali (che sono l'oggetto privilegiato dell'analisi del nostro autore) «sono nati per risolvere il problema della *rappresentazione* della Nazione quando essa era ancora composta di realtà istituzionali della società civile. Tuttavia, da un dato momento in poi i sistemi elettorali hanno rappresentato il momento di selezione dei partiti»[8]. Inoltre, il dibattito teorico ottocentesco sulla rappresentanza proporzionale (che si attiva dopo la metà del secolo in diversi paesi, e significativamente anche in Svizzera) è soltanto uno degli aspetti di una problematica più generale. In gioco infatti non vi è solo l'opzione maggioritario/proporzionale, ma anche, e prima ancora, la questione della cittadinanza e del censo, del peso e del diritto degli emigranti, del diritto di referendum – di per sé difficilmente conciliabile con il sistema maggioritario[9] –, nonché la definizione delle circoscrizioni elettorali. A proposito di queste ultime, per esempio, potrebbe allora essere interessante indagare il significato che ha avuto il passaggio dai veri e propri circoli nel periodo in cui non si faceva differenza fra collegio e corpo elettorale (e quindi valeva il criterio della territorialità della rappresentanza) alle circoscrizioni elettorali al momento in cui si afferma invece il principio della rappresentanza per popolazione (1880), poiché questo passaggio si è imposto come rimedio all'insensibilità del principio territoriale alle variazioni demografiche (e quindi, nel Ticino ottocentesco, ad una sovrarappresentazione delle campagne conservatrici rispetto ai centri liberali) ma viene comunque a indicare anche un modo diverso di rappresentare il «popolo ticinese» e quindi una nuova «coscienza collettiva».

I due estremi del periodo di transizione

Il lavoro del Ghiringhelli non offre contributi nuovi alla ricostruzione storica della rivoluzione del 1890, ma ne propone invece una interpretazione originale, identificando in quella circostanza una vera e propria *crisi di regime*. La ricostruzione accurata delle ragioni che avevano portato il Ticino verso un sistema pluralistico nel quale, di fatto, l'avvicendamento al potere veniva *bloccato*, permette di vedere nella situazione immediatamente precedente agli anni Novanta un tipico momento di *crisi di legittimità* che trova uno sbocco ineluttabile in un cambiamento non pacifico. Certo, anche in questo caso, una seria di avvenimenti convergono per creare una «miscela esplosiva»: sono i risultati elettorali del marzo 1889 (che mettono in evidenza gli inconvenienti della manipolazione della geografia elettorale predisposta dal partito al potere grazie ad una opportunistica ridefinizione dei circondari elettorali), un tipico scandalo di regime, il lancio di una revisione costituzionale...

Non era stato tuttavia il sistema elettorale maggioritario in quanto tale ad impedire gli avvicendamenti, bensì «la cronica incapacità della classe politica ticinese ad accettare le «regole del gioco»ad esso connesse». In altre parole «il Ticino rispecchiava un sistema a partito predominante che però era confrontato ad una mentalità egemonica a cui il concetto di avvicendamento era completamente estraneo. La cosa è facilmente spiegabile. Per tutto l'Ottocento i rapporti fra i due Partiti furono costantemente guidati dalla logica della sopraffazione, dell'annientamento, dell'esclusione reciproca».
L'argomentazione soddisfa. Tuttavia essa lascia poi ancora aperto un problema storiografico molto delicato: come si sono formate queste mentalità? Il bipartitismo favorito dal sistema elettorale maggioritario potrebbe essere nello stesso tempo una causa e un effetto della polarizzazione partigiana e pertanto offre soltanto una prima spiegazione; gli altri fattori - collegabili alla genesi e alla strutturazione delle culture politiche - sono d'altra parte difficilmente ponderabili in un modello esplicativo.
Del resto poi, «la Rivoluzione del 1890 non fu... il prodotto di una contrapposizione tra vecchio e nuovo, ma di un'opposizione tra partiti che, sul piano formale, concepivano il potere nello stesso modo. Gli avvenimenti successivi lo confermarono, *la rivoluzione guardava indietro*». Si comprendono pertanto i motivi per cui Ghiringhelli dia grande importanza all'aspetto innovatore e risolutivo rappresentato dall'introduzione della proporzionale e, in particolare, al fatto ch'essa sia stata praticamente imposta al Ticino dalla Confederazione al punto di affermare che «*la vera rivoluzione viene da Berna*».
La questione delle riforme istituzionali è sempre delicata, ieri come oggi, poiché tali riforme si impongono «esclusivamente al culmine di una crisi di regime, al termine di fasi politiche convulse e confuse durante le quali equilibri consolidatisi da decenni si sfaldano, la mappa delle alleanze viene sconvolta e ridisegnata e gli equilibri emergenti devono essere puntellati attraverso la ridefinizione, totale o parziale, delle regole del gioco»[10]. Quello che sembra particolarmente interessante nel caso ticinese non è dunque il tentativo dei due partiti esistenti di trovare una soluzione ad essi singolarmente vantaggiosa, poiché comportamenti analoghi si ritrovano sempre e dappertutto, dal momento che le riforme istituzionali sono «il risultato finale di giochi a somma zero: qualcuno vince e qualcuno perde»[11]. Ciò che è più interessante è invece proprio il ruolo esercitato da *un attore esterno* (la Confederazione), con un intervento diretto destinato a lasciare durevolmente il segno, sulla scorta di un principio che andava affermandosi ma che in fondo non aveva ancora trovato applicazione in Svizzera, in vista di un obiettivo che può essere il riconoscimento del ruolo e della funzione del Governo federale da un canto, nonché la preoccupazione di questi di concorrere al consolidamento dell'unità nazionale.

Cattori dirige con consumata abilità l'orchestra del Governo. Ai liberali, giustamente, non resta che suonar la piva.

D'altra parte il Ghiringhelli può indicare il 1922 come l'altro punto di svolta che chiude invece la fase di transizione studiata. E, in questo caso, l'analisi storica serve a togliere alla soluzione ideata dall'abile esponente conservatore Giuseppe Cattori il carattere di un'astuta e diabolica «trappola», giacché non fu tanto il nuovo dispositivo elettorale a imbrigliare i partiti dentro il gioco del consociativismo e delle coalizioni[12] quanto la realtà multipartitica, frutto insieme della proporzionale e di parecchi altri fattori, nonché la perdita definitiva della maggioranza assoluta detenuta in Gran Consiglio dai liberali.

Il ruolo della proporzionale

L'introduzione della proporzionale nel 1892, la sua generalizzazione, la sua estensione all'elezione per il Consiglio di Stato, i vincoli stessi posti alla sua applicazione, segnano le tappe del dibattito sulle istituzioni e sui sistemi elettorali nel periodo preso in esame e confermano bene l'osservazione di Giovanni Sartori per cui «i sistemi della rappresentanza proporzionale sono tali in misura diversissima e possono essere in concreto altamente impuri e disproporzionali»[13]. Agli osservatori dell'epoca non era inoltre sfuggita la potenzialità disgregante del sistema elettorale. Brenno Bertoni e Angelo Oliviero Olivetti già scrivevano in un lavoro del 1903 «Il sistema proporzionale spinge alla disgregazione dei partiti, e crea la concorrenza e la rivalità fra i candidati della stessa lista; esso conferisce inoltre una potenza forse eccessiva ai comitati elettorali»[14]. Ben prima della rielaborazione teorica avviata al riguardo da Maurice Duverger all'inizio degli anni Cinquanta, si era dunque perfettamente consapevoli dell'efficacia moltiplicatrice della proporzionale. Oggi non vi sono dubbi sul fatto che i sistemi proporzionalistici facilitino il multipartitismo ancorchè si eviti di farne la causa della frammentazione partitica[15]. Ben si comprende perciò come il Ghiringhelli possa leggere le fratture e le scissioni dei Partiti storici alla fine dell'Ottocento e all'inizio del Novecento pensando al ruolo della proporzionale, evitando però di trovare in quella formula elettorale la spiegazione essenziale dall'affermazione del partito socialista.

A me sembra tuttavia che il risultato più interessante del suo lavoro non vada ricercato tanto in quella direzione, in parte già esplorata, quanto nella raffinata analisi delle strategia di adattamento dei partiti nelle loro crisi e ridefinizioni di identità, nel cambiamento dei meccanismi di identificazione degli elettorati, nei mutamenti significativi delle organizzazioni partitiche, nella ristrutturazione delle trame clientelari[16], dei nuovi rapporti con le forme associative vecchie e nuove di rappresentanza di interessi e di opinioni, della «cantonalizzazione delle opinioni», nei meccanismi che danno espressione a «Exit, Voice and Loyalty»[17], di tutto quanto caratterizza dunque una fase importante di assestamento dei partiti politici in Ticino [18].

Dino Jauch

Il Consigliere di Stato Garbani-Nerini alle prese con la «patata bollente» della legge scolastica: è difficile trovare un compromesso fra i clericali intransigenti e i radicali giacobini. E infatti furono loro ad affossare il progetto del 1911.

1) **Il Ticino della transizione 1889-1922**, Locarno, Editore Dadò, 1988, pp. 357.

2) L'autore e R. BIANCHI hanno da tempo iniziato una prima stesura di una storia dei partiti politici ticinesi che esce, a puntate, sulla rivista **Ragioni critiche**. Per una idea delle ipotesi sulle quali viene costruito il loro lavoro, si vedano di R. BIANCHI, «Profilo d'una storia dei partiti politici ticinesi» in **Per conoscere la Svizzera italiana**, Lugano, 1983, pp.67-81 e di A. GHIRINGHELLI «Alcune brevi considerazioni sul Ticino dei partiti» in **Ragioni critiche**, 1987, n. 1-2.

3) A. LIJPHART, **Le democrazie contemporanee**, Bologna, trad. 1983.

4) Vedi i lavori di R. CESCHI, «Fare il Ticino: l'edificazione dello Stato cantonale» in **Per conoscere la Svizzera italiana**, citato, pp. 11-17, e, dello stesso autore, **Ottocento ticinese**, Locarno, 1986, nonché i lavori – antichi e recenti – ivi citati.

5) Sovente riprendendo gli argomenti dei grandi dibattiti ideologici d'altri paesi. Per esempio quello francese: v. T. TODOROV, «la liberté et les lettres sous la Restauration», in **Commentaire**, été 1988.

6) Cfr. R. CESCHI, art. cit.

7) Esemplare, al riguardo, resta il modello proposto da H. AGULHON in la **République au village**, Paris, 1979².

8) P. POMBENI, **Introduzione alla storia dei partiti politici**, Bologna, 1985.

9) A. LIPPHART, nel lavoro citato, mostra bene le ragioni per le quali il modello Westminster (e cioè il modello maggioritario) comporti, in linea di principio, un modello di democrazia esclusivamente rappresentativa.

10) A. PANEBIANCO, «Al cittadino non far sapere... », **Il Mulino**, 311, 1987, p.359.

11) Idem

12) A. LIPPHART, a p. 57 e ss. del volume citato presenta una interessante rassegna delle teorie delle coalizioni a partire dalle quali si potrebbe riprendere un tema abbozzato dal Ghiringhelli alla luce di ciò che accadde dopo il 1922, in un periodo su cui ha terminato un ampio lavoro, in attesa di pubblicazione, R. Bianchi.

13) G. SARTORI, **Elementi di teoria politica**, Bologna, 1987, p.

14) Riprendo la citazione della bella recensione di R. Ceschi al lavoro di Ghiringhelli apparsa su **Il Dovere** del 1. giugno 1988.

15) G. SARTORI, cit.

16) Il Ghiringhelli usa il termine «clientelismo» in un'accezione talvolta assai diversa da quella abituale, per la quale esso si riferisce sempre e soltanto a pratiche degenerative. Si tratta di una scelta utile e destinata a recuperarne un significato sempre più diffuso in sede scientifica.

17) L'opera politologica che ispira al riguardo il lavoro del nostro autore è specialmente il volume di A. PANEBIANCO, **Modelli di partito**, Bologna, 1983; il modello di A.D. HIRSCHMAN presentato in **Lealtà defezione protesta**, ed or. 1970, trad. it. Milano 1982 potrebbe mettere un ulteriore esame di tutta la questione delle dinamiche interne delle organizzazioni pratiche.

18) Le opere di sintesi sullo sviluppo dei partiti politici concordano sull'importanza dei decenni a cavallo del secolo. v. il classico S. ROKKAN, **Cittadini, elezioni, partiti**, Bologna, 1982, utilizzato dal Ghiringhelli nella presentazione delle tipiche fratture (*cleavages*) che si ritrovano anche in Ticino. Inoltre: P. POMBENI, op. cit.; KLAUS VON BEYME, **I partiti nelle democrazie occidentali**, Bologna, trad. 1987 e M. BRIGAGLIA (a cura di). **L'origine dei partiti nell'Europa contemporanea**, 1870-1919, Bologna, 1985.

«Per una visione globale del mondo della scuola» (cfr. pag. 13)

Scuola materna in Svizzera: due anni, presto la norma?

Secondo quanto comunicato dall'Ufficio federale di statistica (UST), il numero dei bambini che frequentano la scuola materna è in aumento: all'inizio del 1988 vi erano iscritti 133.000 bambini, 4% in più dell'anno precedente e più del 10% rispetto agli anni dal 1980 al 1984.

La scuola materna in tal modo conta nuovamente un numero di bambini pari a quello registrato agli inizi degli anni '70, quando il boom delle nascite aveva fatto toccare un livello massimo.

Se si trattasse unicamente del numero delle nascite, oggi nella scuola materna dovrebbe esserci un terzo di bambini/e in meno che agli inizi degli anni '70. Due elementi sono nuovi. Anzitutto la frequenza dell'«asilo» per almeno un anno è divenuto il caso normale. Sebbene si tratti di una frequenza ovunque facoltativa, secondo le stime dell'UST solo il 2% dei bambini entrano ancora nella prima classe della scuola dell'obbligo senza una preparazione nella scuola materna. Inoltre per molti bambini tale frequenza per due anni è già una norma: due terzi degli scolari della prima classe hanno avuto un'esperienza di due anni d'«asilo».

Questo sviluppo è stato possibile perché cantoni e comuni negli ultimi anni hanno sistematicamente esteso la scuola materna: i bambini di località sperdute, scarsamente popolate, hanno la possibilità di frequentarla a tempo parziale nelle vicinanze del proprio domicilio (maestre che si spostano da un luogo all'altro, «autobus-asilo») o raggiungono, con lo «scuolabus», la casa dei bambini del villaggio più vicino.

Molti comuni che hanno sempre avuto la scuola materna si sono orientati per una frequenza biennale. L'aggiunta di un anno è stata facilitata dal fatto che erano disponibili maestre idonee in numero sufficiente.

Mediamente la maestra di scuola materna cura una classe di 18-19 bambini, un numero quindi pari a quello dell'insegnante della scuola elementare. Un decimo scarso delle sezioni di scuola materna conta più di 24 bambini. Quanto alla grandezza delle sezioni non sono più riscontrabili differenze tra i cantoni. Diverse, per contro, sono le concezioni educative. Nella Svizzera tedesca la scuola materna, detto semplicemente, è piuttosto orientata al gioco, nella Svizzera francese è invece orientata di più alla scuola. Entrambe le impostazioni, tuttavia, vogliono mitigare svantaggi sociali e culturali dei bambini e facilitare il loro inserimento nella scuola.

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

L'innovazione nella scuola elementare

(continuazione dalla seconda pagina)

per la realtà ticinese; a prima vista appare sorprendente la buona convergenza tra le raccomandazioni espresse ed alcuni provvedimenti recentemente introdotti nella scuola elementare (si pensi in particolare alle indicazioni programmatiche dei nuovi programmi oppure alla valutazione degli allievi o ancora alla generalizzazione del sostegno pedagogico).

Ciò non deve escludere l'opportunità di un confronto più puntuale fra la nostra situazione e la tendenza in atto negli altri stati europei. Il momento è certamente propizio se si pensa all'imminente inizio dei lavori di revisione della legge della scuola del 1958, per adattare la scuola elementare e la scuola materna alle nuove realtà sociali e culturali di una società che, in questi ultimi decenni, ha subìto profonde trasformazioni.

A questo proposito le riflessioni scaturite dallo studio del Consiglio d'Europa costituiscono un chiaro punto di riferimento. «Scuola ticinese» ritornerà prossimamente sull'argomento pubblicando – all'intenzione delle autorità scolastiche, dei docenti e dei genitori – una sintesi delle linee di tendenza tracciate dal Progetto no. 8 del Consiglio d'Europa. Essa intende così favorire la diffusione dei risultati che gli organizzatori del seminario di Montreux e i partecipanti al convegno hanno auspicato.

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

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

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15.—
fascicolo singolo fr. 2.—