SCUOLA 153 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVIII (serie III)

Aprile-Maggio 1989

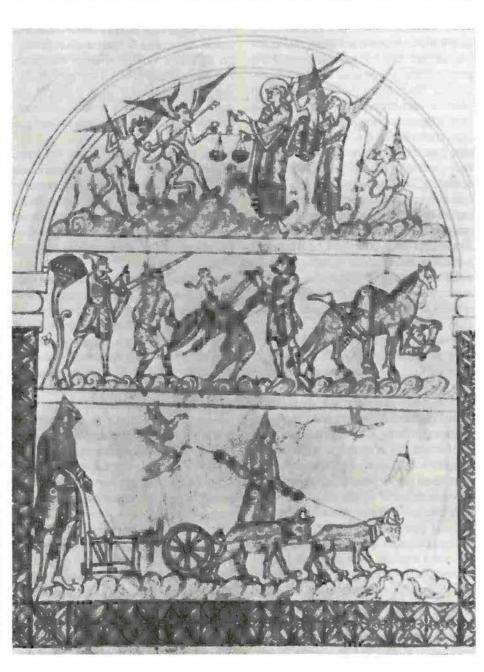
SOMMARIO

Conferme e novità nei Programmi di Storia e di Geografia per la Scuola media – Quali sono gli anni migliori nell'insegnamento? – Collegamento dei docenti di Storia e di Geografia della Scuola media (no. 10): La revisione dei programmi – I bambini di prima elementare sono affaticati? – Ruolo e funzione del Servizio d'orientamento nelle scuole medie superiori – Educazione ai mass media – Segnalazioni – Comunicati, informazioni e cronaca.

Conferme e novità nei Programmi di Storia e di Geografia per la Scuola media

Nell'inserto di questo numero della rivista (Collegamento dei docenti di storia e di geografia; si noti l'allargamento significativo dell'area disciplinare interessata) pubblichiamo i progetti dei nuovi programmi di storia e di geografia per la scuola media, con i quali l'Ufficio dell'insegnamento medio apre una definitiva consultazione presso il corpo insegnante.

È indubbio che le esperienze acquisite negli ultimi 15 anni nella SM in questi insegnamenti hanno avuto effetti diffusi in diversi ordini di scuola. Uno dei motivi principali di rivedere i programmi della scuola media si ravvisa nei programmi delle scuole elementari, così vicini agli orientamenti promossi dalla scuola media negli anni Settanta da rendere ripetitivo e perciò improponibile il programma della prima classe SM.



Può perciò essere utile indicare anche al corpo insegnante di altri ordini di scuola i principali aspetti di continuità, rispettivamente di novità, rispetto al passato. Premettiamo che consideriamo gli orientamenti e le esperienze degli anni passati come ricchi di insegnamenti, malgrado i conflitti che li hanno accompagnati. Non si tratta di scartare alcune delle esperienze impegnate svolte in questi ultimi 15 anni, ma di superarle affrontando con apertura e interesse gli orientamenti epistemologici e pedagogici messisi in luce in questi anni Ottanta.

La continuità

Vediamo dapprima, confrontando i relativi testi, la linea di continuità tra il programma vigente e il progetto di nuovo programma (in seguito Progetto). Il Progetto riafferma la particolare affinità delle materie storia e geografia, così come sono assunte per la scuola media. Esse costituiscono un'«area», nella quale le due materie sono definite complementari. Tale complementarità - che presuppone ovviamente la relativa specificità disciplinare - si sostanzia in obiettivi convergenti (portare gli allievi a una adeguata conoscenza del mondo, ogni materia con il suo carico di significati specifici) e in orientamenti disciplinari pertinenti al campo delle scienze sociali. È una geografia sociale quella che si ripropone, capace di contribuire a capire le società umane attraverso i segni particolari dell'organizzazione e delle dinamiche dei loro territori. La storia, per parte sua, rende conto di come le stesse società hanno fatto fronte ai loro problemi attraverso soluzioni differenziate, ma spesso affini, nel tempo e nello spazio. Queste caratteristiche appartengono alle nostre scoperte e esperienze degli anni Settanta, anche se si presentano oggi con una naturale decantazione e con un maggiore equilibrio.

Anche nella progressione degli argomenti nell'arco quadriennale ritroviamo gli stessi principi, del resto ampiamente confermati nei programmi delle scuole di quasi tutti i paesi: il criterio dal vicino al lontano per la geografia, dal passato al presente per la storia. Su questo punto la discussione può essere molto ampia, ma bisogna ricordare che le esperienze compiute con criteri diversi (per es, con il metodo delle linee di sviluppo in storia) non hanno dato i vantaggi sperati. Sia sufficiente ricordare qui che i criteri di base sopra descritti non devono essere assunti rigidamente: già a partire dall'analisi della nostra regione, in geografia, il docente fa sentire la presenza attiva del mondo; come qualunque studio del passato, in storia, porta a stabilire confronti appropriati con il presente. Tali criteri indicano perciò più che altro dei primi piani intermedi che si stagliano su un orizzonte da tenere sempre presente: l'uomo e le società che evolvono in determinati territori e tempi e che si confrontano fra di loro.

Le innovazioni

Veniamo alle novità, sempre riferite ai testi programmatici.

Si sente, nel Progetto, una chiara volontà di ciascuna delle due materie di chiarire meglio la propria identità. È una necessità più sentita per la geografia, materia fortemente esposta alle diversità d'interpretazione, data la diffusa esperienza storicistica degli ultimi 15 anni, e particolarmente rinnovatasi sul piano epistemologico negli ultimi anni.

La tendenza delle due materie a profilarsi nella loro specificità porta a considerare la complementarità di cui si parlava prima non come la ricerca di un percorso didattico costantemente integrato, ma come opportunità di incontri da programmare su una mappa a doppia entrata, pur nell'ottica di un'area che comprende due discipline ad alta affinità generale.

Nella mappa predisposta dal Progetto, si può notare la tendenza all'autonomia nel primo ciclo biennale (soprattutto nella prima classe) e la tendenza all'incontro nel secondo biennio. La complementarità si disegna così più precisamente come una convergenza progressiva.

Nel campo della geografia, assume rilievo la dimensione che il Progetto definisce microsociale. È una novità rispetto alle dimensioni di analisi regionale e di analisi evolutiva ampiamente sperimentate nell'ultimo quindicennio. Nelle tradizionali analisi regionalistica e storicistica la società è facilmente presentata come un'entità compatta. Sappiamo invece che ogni società ha delle dinamiche interne, delle contrapposizioni e dei conflitti. È questa dinamica interna che si vorrebbe cogliere attraverso l'approccio microsociale, mettendo in evidenza il ruolo dei diversi attori nel divenire sociale.

Il Progetto apre, con questa indicazione, una via nuova di ricerca e di approfondimento; nella pratica didattica dei prossimi anni si vedrà quanto questa apertura si rivelerà significativa per il «fare geografia».

Di rilievo è anche l'attenzione rivolta alle rappresentazioni sociali di spazi, territori, epoche, di cui gli allievi sono portatori, rappresentazioni molto differenziate secondo i gruppi e continuamente alimentate dai mass media e dalle occasioni di scambio sociale. Queste rappresentazioni costituiscono un abbozzo di conoscenza; è utile partire da esse per stabilire percorsi didattici che richiamino il vissuto degli allievi e che portino a forme più avanzate di conoscenza vera e propria.

Per il programma di storia, la novità (ormai da tempo conosciuta) è costituita dall'inserimento nel programma di argomenti di preistoria e storia antica, praticamente assenti nei programmi in vigore. Non crediamo si possa parlare di un banale ritorno al passato: tanta storiografia ha ripreso e rivalorizzato, in questi ultimi anni, gli stessi argomenti, specialmente sotto l'aspetto antrolopogico-sociale.

Comunque i temi della preistoria e della storia antica sono anche pedagogicamente così ricchi che nessuno, pensiamo, può oggi credibilmente giustificarne l'assenza totale negli insegnamenti della scuola dell'obbligo. Resta aperto il problema della misura e della scelta dei contenuti più appropriati da riservare a queste epoche.

Certamente gli elementi di continuità e di novità nei testi programmatici sono più numerosi di quelli da noi elencati. Gli interessati hanno a disposizione i mezzi per analisi più complete.

Non potremmo concludere, da parte nostra, senza un accenno alla diversità di prassi che il Progetto veicola e auspica. Nel passato si era verificata una contrapposizione eccessiva tra una tendenza innovativa coagulata attorno ai principi di stretta integrazione tra le due materie, in fondo considerate come una sola, e un'altra di cosiddetto insegnamento tradizionale, per non dire vecchio, legato alla concezione autonoma delle stesse materie. Il Progetto attuale, pubblicato nelle pagine interne, vuole certamente rompere con questa annosa e troppo semplice contrapposizione. Storia e geografia sono due materie di grande ricchezza culturale e pedagogica e richiamano, più di altre, una diversità di approcci interpretativi. Non si vuol chiudere allo spirito sperimentale e innovativo; si vuole aprire lo stesso a un maggior pluralismo, a un più differenziato spirito di ricerca. Partendo dal riconoscimento di alcuni punti fermi, acquisiti grazie alle esperienze precedenti, abbiamo cercato nuovi sbocchi per superare gli arroccamenti e per arricchire le prospettive dell'insegnamento.

Franco Lepori

Quali sono gli anni migliori nell'insegnamento?

Alcuni risultati di una ricerca* sulla carriera degli insegnanti delle scuole secondarie

Questo articolo è la sintesi di una ricerca più vasta che ha permesso di focalizzare, tra l'altro, il «ciclo di vita professionale» degli insegnanti di scuola secondaria aventi dai 5 ai 40 anni d'esperienza.

Da questa analisi risulta che gli anni migliori nell'insegnamento sono soprattutto i primi dieci della carriera.

Inoltre, certe caratteristiche degli allievi sono state determinanti per definire un anno esaltante rispetto a un altro meno positivo.

Introduzione

Lo studio del cicio della vita umana appassiona da sempre, in ogni caso dopo che filosofi, poeti e romanzieri hanno studiato le successive «stagioni» dell'esistenza umana. Per contro, in quanto oggetto di studio scientifico, la vita umana ha una storia più recente.

In effetti, dopo gli anni sessanta si constata un accresciuto interesse verso lo studio biografico in generale e verso lo studio biografico dell'insegnante in particolare. Analisi simili fioriscono in molti paesi dove, precedentemente, si esaminavano solo il periodo di formazione iniziale e l'ingresso nel mondo del lavoro.

Inoltrandosi in questo particolare campo di studio sorgono parecchi quesiti appassionanti: ci sono delle fasi o degli stadi nell'insegnamento? Come si comportano i docenti mentre insegnano in classe nei diversi momenti della loro carriera? Ci sono dei periodi di crisi, di logorio, di raggiungimento di un certo limite oltre il quale non si riesce più ad andare? Si finisce, come insegna la sociologia istituzionale, per assomigliare sempre più all'istituzione nella quale si lavora? Quali sono gli avvenimenti della vita privata che maggiormente si ripercuotono sul lavoro in classe? Cos'è che differenzia gli insegnanti che finiscono nell'amarezza da quelli che si mantengono sereni nell'insegnamento?

Sono essenzialmente queste le domande che hanno formato la spina dorsale della nostra ricerca sulla carriera degli insegnanti di scuola secondaria ginevrini e vodesi e della quale ci occupiamo in questo articolo. Già si è cercato di dare una risposta all'insieme dei quesiti nell'opera in corso di stampa (M. Hubermann et collab., «La vie des enseignants». Lausanne, Delachaux et Nie-

* Questa ricerca ha ottenuto un sussidio da parte del Fondo nazionale svizzero della ricerca scientifica (1.693.082) stié); in questa sede ci limiteremo all'analisi di un unico tema, quello degli «anni migliori» nell'insegnamento.

Qualche dettaglio sul nostro studio

La maggior parte delle ricerche sul ciclo della vita professionale sono di due tipi: un sondaggio allargato alla popolazione in generale o un colloquio approfondito con una decina di persone.

Noi abbiamo optato per un genere più ambizioso: uno studio che ha coinvolto una grossa fetta di popolazione con la quale si è cercato di intrattenere una conversazione rigorosa.

A seconda dell'interpellato il colloquio durava dalle 3 alle 9 ore, talvolta in due sedute distinte.

Il sondaggio ha coinvolto 160 persone: 140 insegnanti di scuola secondaria a Ginevra (al Cycle d'orientation e al Collège di Ginevra) e 20 insegnanti delle scuole vodesi (en-

seignement secondaire inférieur, section pré-gymnasiale).

Questi insegnanti avevano tutti al loro attivo dai 5 ai 40 anni di esperienza nell'insegnamento.

Gli anni migliori nell'insegnamento: le domande poste

Anche se i dati a proposito degli anni migliori nell'insegnamento provengono da più argomenti di conversazione, noi ci limiteremo alle risposte date a una domanda diretta: «Quali sono (o sono stati) per voi gli anni migliori nell'insegnamento?»

Per la definizione di «anni migliori» abbiamo lasciato un grosso margine di interpretazione agli interpellati: gli anni più piacevoli e in cui si sono conseguiti i migliori risultati e i contatti più proficui; i momenti vissuti nel modo più completo possibile, ecc.

Acquisita la definizione, abbiamo posto altre domande: «Perché, a vostro avviso, proprio questi momenti? Perché non prima o dopo questi periodi?»

Quali sono gli anni migliori?

Se si scartano per il momento le risposte riguardanti «l'anno in corso o quello precedente» si constata che il periodo migliore è quello iniziale (il 20% delle risposte).

Il periodo 3-5 anni (26% delle risposte) e il periodo 6-10 anni (12% delle risposte) sono



quelli che hanno raccolto i maggiori consensi.

È significativo che perfino gli insegnanti più anziani tendono ad indicare questi periodi. Per esempio il 37% dei docenti interpellati aveva più di 20 anni di esperienza, ma solo il 5% di loro ha scelto come miglior periodo quello dopo i 20 anni di insegnamento, se non addirittura l'anno in corso o quello precedente.

Nello studio dettagliato del percorso individuale (vedi l'opera di ricerca citata in precedenza) abbiamo potuto constatare che i primi anni si rivelano spesso (anche se a lungo andare non sempre) i più entusiasmanti e che il periodo che segue (quello di stabilizzazione) contribuisce a dare un senso di maestria e di agevolezza pedagogiche, nonché più sicurezza nell'impegno assunto ed «emancipazione» nei confronti dei giudizi esterni.

Perché quegli anni?

Per giustificare le loro scelte i nostri interlocutori hanno fornito parecchie spiegazioni. Eccone una ricapitolazione (vedi tabella 1). Circa la metà delle risposte fa riferimento a «fasi» dell'insegnamento identificate altro-

Tabella 1. Perché questi sono gli anni migliori migliori?

Tabella riassuntiva delle ragioni emerse (no. = 160)*

Alcuni tipi di fattori emersi	Numero di risposte	Percentuale di risposte	Percentuale di casi
Annate eccezionali		(36%)	
buoni rapporti con gli allievi	109	25%	68%
- allievi straordinari	8	11%	30%
Periodo di stimolazione-cambiamento		(21%)	
- periodo di novità, di cambiamento	52	12%	33%
- periodo di stimolazione intellettuale	38	9%	24%
Periodo di stabilizzazione		(17%)	
- insegnamento senza problemi	60	14%	38%
- si sente libero, può affermarsi	11	3%	7%
Benessere personale	41	9%	26%
Buoni rapporti con i colleghi	29	7%	18%
Inizio di carriera (entusiasmo)	27	6%	17%
Periodo di ripresa dopo una crisi	9	2%	6%

^{*} Risposte multiple (no. = 433), ciò che determina una percentuale che sorpassa il 100%.

Tabella 2. Perché gli anni migliori non sopraggiungono prima? Tabella riassuntiva (no. = 83)

Motivo	Numero di	Percentuale di	Percentuale di	
	risposte	risposte	casi*	
Caratteristiche degli allievi				
- allievi meno interessanti, meno stimolanti,				
più limitati	21	15%	25%	
- non a loro agio con allievi				
di una determinata età	19	14%	23%	
– allievi meno rispettosi, più difficili	12	9%	15%	
«Troppo giovane»				
- Poca esperienza, titubante, troppo rigido	22	16%	27%	
 Non maturo individualmente 	8	6%	10%	
 Assunzione provvisoria 	7	5%	8%	
Equilibrio personale				
- sovraccarico	15	11%	18%	
 difficoltà nella sfera privata 	13	9%	16%	
Costrizioni istituzionali				
- troppi controlli e obblighi				
amministrativi	8	6%	10%	
- ambiente scadente, cattivi rapporti	7	5%	8%	

^{*} Risposte multiple (no = 137)

ve: la stabilizzazione, il periodo di sperimentazione, gli inizi, la seconda ripresa dopo un ripensamento.

L'altra metà concerne soprattutto gli anni di scolarità eccezionali, le fasi di stimolazione intellettuale, i momenti di rapporto privilegiato con i colleghi e i periodi di benessere personale.

Per parecchi enunciati il numero dei casi è elevato. Questo è dovuto essenzialmente alla possibilità di dare risposte multiple (fino a tre risposte). Si è visto che la maggior parte delle persone interrogate hanno dato almeno due risposte, il che significa che per loro più fattori hanno concorso a determinare gli anni migliori.

Considerando la percentuale di coloro che hanno risposto citando ciascun motivo si constata che, al di là delle altre ragioni, svolgono un ruolo determinante le caratteristiche di un'annata di allievi.

Oltre a ciò, circa un terzo del campionario scelto mette in evidenza la fase della padronanza pedagogica (il 38% di chi ha dato una risposta) e quella del cambiamento e della novità (il 33%).

Anni di scolarità eccezionali – Rapporti privilegiati con gli allievi

Si è constatato che il giudizio sugli anni migliori è in stretto rapporto con la qualità del lavoro svolto con la classe e, più particolarmente, con la composizione del «gruppo ciasse».

È, quest'ultima, una componente che cambia ogni anno e che determina l'alternarsi di anni migliori o peggiori, indipendentemente dagli allievi stessi e, forse, dagli sforzi degli insegnanti.

Insomma, gli anni migliori di insegnamento, così come i migliori anni di scolarità, possono essere dovuti al caso.

Il contenuto delle risposte mette fortemente in evidenza l'aspetto relazionale. Per molti «i miei migliori anni dipendono dal contatto»; e un buon contatto significa insegnare meglio e con maggior piacere. Per lo stesso insegnante «come per il vino, ci sono buoni prodotti un anno sì e un anno no».

Ecco due testimonianze precise:

«Ho un ricordo eccellente di una classe del corso scientifico. Con quegli allievi ho ancora contatti oggi: ci vediamo regolarmente. L'anno era il 1964, le ragazze della classe 12. Un ruolo determinante l'aveva giocato il numero ridotto di allieve, così come il buon affiatamento tra i docenti. Inoltre i corsi si svoigevano in una villa, dove le scolare avevano la loro aula e perfino una terrazza. Era come vivere in un castello» (testimonianza di un docente del cycle d'orientation con 27 anni di esperienza).

«Le migliori classi le ho avute nel secondo e nel terzo anno di insegnamento, quando sono riuscita a far passare meglio il mio messaggio educativo. È pur vero che tutto filava liscio in quella classe, ci si intendeva a meraviglia. Nessuno cercava il pelo nell'uovo e nessuno sospettava l'altro di avere cattive intenzioni» (insegnante del cycle d'orientation con 5 anni di esperienza).

Anni di scolarità straordinari – Allievi eccezionali

È importante anche il gruppo-classe. In molti casi l'idea di allievi eccezionali corrisponde ai risultati ottenuti sul piano scolastico; ma ci sono anche altri criteri: il livello di motivazione, l'immaginazione, il dinamismo di una classe possono contribuire a renderla eccezionale.

«Per me gli anni migliori sono quelli che ho trascorso con gli allievi quindicenni del settimo anno. Erano scolasticamente deboli, ma erano motivati, ricchi di immaginazione e molto simpatici» (insegnante del cycle d'orientation con 24 anni d'esperienza).

«Durante gli ultimi due anni mi sembrava di impazzire perché avevo degli allievi un po' matti, ma straordinari. Ero già stressata prima di ogni lezione ma avevo tanta voglia di continuare» (insegnante del Cycle d'orientation con 5 anni d'esperienza).

Gli anni migliori: perché non prima?

In definitiva le risposte date a questa domanda sono molteplici. Le abbiamo raggruppate in 5 categorie e ve ne diamo una veduta d'assieme (vedi tabella 2).

È una tabella significativa. Come abbiamo già avuto modo di constatare in questa stessa ricerca, bisogna riunire un certo numero di condizioni per facilitare la soddisfazione professionale: identificare e stabilire una propria e specifica categoria di allievi (l'età, il livello, le sezioni); consolidare un repertorio di base sul piano pedagogico, impegnarsi definitivamente; trovare un equilibrio tra la vita privata e quella professionale; trovare un ambiente favorevole nell'istituto. Tutte queste voci figurano nella tabella e contribuiscono a creare le condizioni preliminari alle migliori annate. In termine di frequenza relativa, i parametri più importanti si rifanno alle caratteristiche degli allievi (36% delle risposte) e alla maturazione personale e pedagogica (27% delle risposte).

Seguono poi i fattori che riguardano la vita privata (20% delle risposte) e quelli che riguardano la vita istituzionale (18% delle risposte).

Gli anni migliori: perché non dopo?

Le ragioni riportate qui ricordano la delusione, il logorio e l'amarezza, a fine carriera, di certi insegnanti presi in considerazione nella ricerca. E si comprende meglio, forse, perché è più facile vivere gli anni migliori di insegnamento presto sull'arco della carriera. (Vedi la tabella ricapitolativa 3).

Ancora una volta abbiamo 66 persone che hanno dato 105 risposte: ciò sta ad indicare che le cattive annate, anch'esse, sono determinate da più fattori. Da questi emerge un elemento di conservatorismo mal vissuto: si deplorano l'evoluzione degli allievi e la nuova politica educativa, fattori che conducono nella maggior parte dei casi a conflitti con i colleghi. In effetti se si sommano tutte queste risposte, esse sole raggiungono il 62% di tutto l'insieme preso in considerazione. In breve, gli annì migliori si sono verificati quando migliore era la congiuntura so-

Tabella 3. Perché gli anni migliori non sopraggiungono più tardi?

Tabella ricapitolativa (no. = 66)

Motivo	Numero di risposte	Percentuale di risposte	Percentuale di casi*
Caratteristiche degli allievi			4
- Annate più difficili, problemi	31	30%	47%
di disciplina, rapporti meno buoni - Annate meno stimolanti	13	12%	20%
Cambiamento di situazione: di programmi, di livello, di sezione; interruzione e rientro	17	16%	26%
Disaccordi con la politica scolastica in vigore:			
 Troppe riforme; disaccordi con le proposte di cambiamento 	10	10%	15%
 Troppe restrizioni, ostacoli al cambiamento 	5	5%	8%
Ripetitività, noia, perdita di entusiasmo	10	10%	15%
Conflitti con i colleghi	10	10%	15%
Complicazioni diverse, esigenze della vita privata, problemi di salute	9	9%	14%

^{*} Risposte multiple (no. = 105)

ciale e culturale. Tuttavia non è il solo aspetto.

Il semplice fatto di cambiare le materie di insegnamento o la sezione sembra problematico (menzionato dal 26% dei partecipanti alla ricerca) come anche la perdita di slancio in generale (15%).

Le difficoltà incontrate nella sfera privata possono avere delle conseguenze sul lavoro (14%) ma questo problema era già affiorato, in proporzione analoga, nella spiegazione di «perché non prima?».

Differenze tra uomo e donna

Risiedono in due punti essenziali. Sono in maggior parte le donne che risentono delle complicazioni e delle esigenze della vita privata (78% di risposte al riguardo); gli uomini lamentano in maggioranza conflitti con i colleghi e solo in piccola parte disaccordi con la politica scolastica in vigore.

Differenze fra le diverse materie di insegnamento

Per «scientifici» e «letterari» il fattore «anni di scolarità più difficili» ha grande importanza, lo testimoniano il 59% degli scientifici e il 43% dei «letterari» i quali, più degli altri, evocano «gli anni di scolarità meno stimolanti».

E così i docenti di materie letterarie reputano che il fatto del continuo cambiamento di orari con relativa durata degli incarichi (14% delle risposte) e la sovrabbondanza di riforme scolastiche che il più delle volte non convincono, diminuiscono la possibilità di un confronto con annate migliori. Due fattori, questi, poco considerati dagli insegnanti di materie scientifiche.

Per contro il 30% di quest'ultimi (contro l'11% dei docenti di lettere) segnalano la noia, la ripetitività e il poco entusiasmo. Gli «scientifici» sono più vulnerabili alla «routine»?

Conclusione

I migliori anni di insegnamento si possono situare in ogni momento della carriera. Tuttavia i nostri interpellati hanno avuto tendenza a situarli soprattutto all'inizio della loro esperienza educativa, segnatamente tra i 3 e i 5 anni di esperienza. È un periodo che non influisce ancora sul piano pedagogico e nel quale si comincia a diversificare l'attività professionale. Per contro, altri insegnanti sono del parere che il periodo di gioventù abbia evidenziato qualche lato problematico, tipo: «non ero ancora maturo», «mi abbisognava più tempo per raggiungere il mio equilibrio personale».

Sono soprattutto le caratteristiche degli allievi che hanno avuto un peso non indifferente nei giudizi raccolti.

In effetti un buon anno di insegnamento è innanzitutto provocato da un gruppo-classe eccezionale, e da rapporti privilegiati con un gruppo di allievi.

In questo senso il fattore «caso» o «fortuna» nell'avere allievi più o meno validi ha determinato in gran parte un anno scolastico più o meno positivo. Una realtà che permette il passaggio da anni eccezionali ad anni disastrosi malgrado sforzi ed insegnamenti qualitativamente e quantitativamente identici.

Da ciò, l'estrema utilità di questa impressione di serenità (soprattutto nel potersi accettare come si è) che affiora, negli insegnanti coinvolti nella ricerca, attorno alla metà della carriera e che per molti di loro va ben oltre quel limite.

Michael Huberman Anca Schapira

Vota

Il testo originale è in lingua francese. La traduzione in italiano è stata gentilmente concessa dagli autori.





COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

La revisione dei programmi

Apertura della consultazione

Questo inserto contiene il «dossier» sui nuovi programmi di storia e geografia per la scuola media. I docenti più direttamente interessati hanno ricevuto una lettera con informazioni estese sullo stato di questo problema

In questa sede ricordiamo quanto segue.

- a) La necessità di riesaminare i programmi di queste due materie è stata sollevata nel 1986 dall'Ufficio dell'insegnamento medio per far fronte a tre tipi di esigenze: assicurare un miglior collegamento con la scuola elementare tenendo conto dei nuovi programmi; dare maggior organicità all'insegnamento della storia assumendo nel programma elementi essenziali di preistoria e di storia antica; chiarire meglio i rapporti tra storia e geografia.
- b) Una prima proposta di nuovi programmi è stata formulata nel 1987; la consultazione che ne era seguita aveva messo in evidenza la necessità di approfondire meglio le nuove proposte, con maggior tempo di riflessione e un più sostanzioso apporto dei docenti.
- c) Nel settembre 1988 è stata costituita una commissione per stendere i nuovi programmi; il risultato è consegnato in queste pagine e sottoposto di nuovo alla consultazione del corpo insegnante.
- d) La commissione riprenderà il lavoro nel prossimo anno scolastico per giungere a proposte definitive, tenendo conto dei risultati della consultazione, da sottoporre al Dipartimento e al Consiglio di Stato entro la primavera del 1990.

Sono gradite osservazioni anche da parte di docenti o organi dirigenti della scuola elementare e delle scuole postobbligatorie.

Le risposte sono da indirizzare all'Ufficio dell'insegnamento medio entro la fine di novembre 1989.

Composizione della commissione: Proff. Angelo Airoldi, Lina Bertola, Enrico Besana, Tazio Bottinelli, Olga Cippà, Silvano De Antoni, Mario Donati, Claudio Ferrata, Giulio Guderzo, Giuseppe Negro, Leandro Martinoni, Mario Romelli, Gianni Tavarini, Marco Tognola, Alberto Valsangiacomo, Franco Lepori (coordinatore).

Premesse al programma di storia

Ogni programma scolastico fa esplicitamente o implicitamente riferimento a una precisa idea della disciplina, di cui intende proporre l'essenziale.

Nel caso del programma di storia però ci si scontra con forti difficoltà, perché non esiste una, ma molte e spesso contrastanti immagini della storia, sicché risulta quasi impossibile stabilire che cosa possa o debba essere l'essenziale.

Dovendo comunque operare una scelta si è cercato:

- di mantenere un sicuro rapporto con i modi di fare storia più diffusi nella comunità scientifica:
- di organizzare perciò il sapere storico sulla base di ordinatori concettuali comunemente utilizzati nella produzione storiografica;
- di selezionare un numero relativamente limitato di contenuti incentrato su tematiche di per sé significative e aperte a diverse letture e sviluppi didattici, tali da rispondere a esigenze differenziate personali e di classe;
 di proporre le sequenze storiche ordinate
- cronologicamente in modo da costruire, individuare e approfondire temi e problemi; in nessun caso la cronologia va intesa in sen-

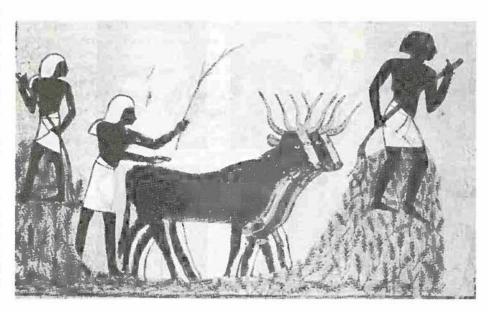
so lineare ed evolutivo, anche perché siamo convinti dell'inutilità di proporre una visione falsamente esaustiva della storia.

I contenuti, presentati in forma volutamente schematica, potrebbero suggerire l'idea di una ricostruzione storica asfittica, a scatole chiuse: si tratta in realtà del prezzo che abbiamo deciso di pagare per ragioni di razionalità espositiva.

Le relazioni e i legami tra i vari ordinatori sono impliciti. Indispensabile la prospettiva indicata di coniugare analisi d'assieme (quadri di riferimento) e analisi specifiche (laboratorio e/o approfondimento).

Così come sono stati selezionati, i contenuti non pretendono d'altronde di essere trattati esaustivamente: mirano invece a suggerire scelte di percorso che il singolo insegnante valuterà sulla base di molteplici variabili, ma soprattutto sono intesi come strumenti attraverso i quali sviluppare attitudini metodologiche in grado di costruire progressivamente categorie storiche quali la nozione di tempo, la causalità storica, il fatto storico... Acquisire un certo «modo di fare» tipico della storia, utilizzando i contenuti storici che di volta in volta a ciò si prestano, resta l'obiettivo prioritario di questa impostazione.

Confidiamo nell'esperienza, nella capacità e nella professionalità degli insegnanti per l'organizzazione di proficui e stimolanti piani di lavoro in stretta relazione con le finalità e gli obiettivi indicati.



Premesse al programma di geografia

Fin dall'inizio dei lavori fu chiaro che la sottocommissione per lo studio dei programmi di geografia doveva operare delle scelte sul taglio da dare al lavoro e sulle procedure da seguire.

Alcune osservazioni sui criteri adottati allora possono aiutarci oggi a restituire quello che è stato l'iter dei lavori.

Si è dapprima fissato un quadro di riferimento attorno e dentro il quale operare. Si trattava di interrogarsi sugli sviluppi negli ultimi decenni della geografia (quadro epistemologico) e sull'insegnamento di questa materia nella scuola dell'obbligo (quadro didattico). Riflettere poi sulle proposte didattiche e sui contenuti in relazione alle questioni precedenti e a quanto già esiste nella SM. Ricavare infine da questo percorso un testo programmatico percorribile alla lettura per i docenti e, all'atto pratico, per i fruitori dell'insegnamento: gli allievi.

Al termine di questo itinerario viene presentato un testo strutturato in due parti.

La prima, vero e proprio Programma, dovrebbe lasciar trasparire le scelte di fondo della commissione: nella definizione di un possibile tipo di geografia per la Scuola media; nell'esplicitazione di approcci, metodi, contenuti geografici e strategie didattiche appropriate.

La seconda parte, che comprende due allegati («Obiettivi dell'insegnamento della geografia»; «Gli elementi tematico-concettuali») dovrebbe aiutare i colleghi a valutare meglio le proposte di massima della commissione e ad orientare i lavori con le classi.

Panorama delle scelte e delle proposte della Commissione

Si propone una geografia di tipo sociale dove, attorno al filone dell'analisi regionale che percorre tutto il quadriennio, si possono intuire gli apporti di approcci geografici diversi per l'interpretazione dei fatti socio-territoriali esaminati. Così è forse riassunta una delle scelte di fondo della commissione. Una scelta che rispecchia l'evoluzione storica della disciplina negli ultimi quarant'anni, ma anche pratiche didattiche già assestate nella Scuola media da oltre un decennio. Vediamo perché.

Da un punto di vista epistemologico possiamo affermare che la geografia degli ultimi
decenni ha visto crescere e moltiplicarsi al
suo interno correnti diverse per approcci e
metodologie, ma tutte egualmente protese
alla spiegazione delle relazioni che intercorrono tra territori e società corrispondenti;
dall'analisi regionale (regional science) che
negli anni '60 ha soppiantato con il suo metodo e le sue prospettive l'approccio monografico regionale tipico dell'epoca precedente, alla geografia quantitativa del decennio successivo, alle geografie critiche, del
comportamento e culturali del decennio
scorso e di questo.

La commissione ha ritenuto di dover considerare la pluralità delle correnti geografiche volte a rendere significative le relazioni società-territorio.

Così, oltre alla già citata analisi regionale (o di contesto), ritroveremo nei Programmi gli apporti della geografia storica, ma anche di quella critica e del comportamento che sono riuniti, nel testo che vi presentiamo, sotto l'appellativo di approcci microsociali.

Questo esplicito riconoscimento di una pluralità di correnti ed approcci geografici corrisponde già, almeno parzialmente, alla situazione attuale dell'insegnamento della geografia nel Cantone. L'analisi regionale e quella evolutiva, infatti, sono da tempo introdotte nella pratica corrente dell'insegnamento: sono eredità delle esperienze e dei programmi del passato.

La novità che la commissione vi sottopone è costituita dalla proposta di vagliare e valorizzare gli apporti di altre geografie: quella critica, quella del comportamento, quella culturale.

Lo scopo di questa proposta è duplice. Da un lato, completare il percorso dell'analisi geografica non trascurando elementi interpretativi importanti: per esempio quelli della competizione per il territorio, della sua gestione e della valorizzazione sociale e culturale attribuita allo spazio.

Da un altro lato, l'intento è anche quello di operare verso una geografia e una didattica della geografia che mettano a confronto le esperienze e le immagini territoriali degli allievi e dei docenti (lo spazio vissuto e percepito) con le regole, le strategie, le funzioni sociali che strutturano uno spazio.

Gli obiettivi previsti in queste pagine possono sembrare alti se confrontati alla realtà scolastica quotidiana.

In realtà la commissione si è sforzata di stabilire una progressione didattica e di contenuti che rispettasse le capacità degli allievi e le scelte di fondo illustrate in precedenza. Si è dunque proceduto per tappe ed esplicitazioni successive definendo in un primo momento gli obiettivi che l'insegnamento della geografia deve perseguire nella Scuola media e derivando da questi un percorso didattico che costituisce il canovaccio del Programma.

Il risultato è un ciclo d'insegnamento strutturato anno per anno in un susseguirsi di spazi, temi, e problematiche di tipo geografico.

Su questa trama di fondo la commissione propone di dare particolare risalto nel primo biennio alla costruzione dell'«ABC» del fare geografia. Nel secondo, allo sviluppo di una «sintassi» del fare geografia.

Ciò significa, in pratica, nel primo biennio saper riconoscere i concetti geografici di base e lavorare su di essi secondo le indicazioni programmatiche; nel secondo orientarsi verso un'utilizzazione degli spazi, dei temi e delle problematiche proposti dalla commissione per evidenziare le relazioni che collegano gli elementi concettuali acquisiti nel primo biennio. Si tratta dunque di costruire con gli allievi le chiavi di lettura di un territorio e di usarle, in seguito, per introdurre i ragazzi all'interpretazione dei rapporti che una società intrattiene con il proprio spazio.

Per favorire questa procedura metodologica e disciplinare si è cercata la coerenza tra spazi d'indagine, temi d'analisi, problematiche di fondo sull'arco del quadriennio e all'interno dei singoli anni. Lo testimonia la struttura stessa del programma, che prevede una progressione di spazi e temi legati da



















alcune problematiche ricorrenti: la modernizzazione, le relazioni fra contesti socioterritoriali o, ancora, la strutturazione territoriale.

Questo modo di procedere ci ha portati ad operare alcune modifiche rispetto al programma in vigore. Valga qui, a scopo illustrativo, l'esempio del secondo biennio.

In terza, l'accento è stato messo su una chiave d'interpretazione evolutiva. E ciò non rappresenta una novità rispetto al passato. Viene però proposto di allargare l'esame dei processi di modernizzazione sociale e territoriale avvenuti tra la prima rivoluzione industriale ed oggi, dall'Europa al Mondo Occidentale.

Anche in quarta lo sviluppo ternatico e la problematica di fondo sono riconducibili ai fenomeni di interazione sociale e territoriale letti, stavolta, a scala mondiale.

La commissione propone, qui, di perseguire un insegnamento geografico che si preoccupi tanto degli aspetti economici quanto degli aspetti socio-culturali dell'interazione, per costruire l'immagine di un mondo inteso come sistema.

Sugli allegati e sul loro significato

La commissione ritiene importante pubblicare questi documenti in allegato per due ragioni:

- per rendere più esplicite le modalità secondo le quali ha operato;
- per rendere questi testi più facilmente modificabili in funzione delle esperienze maturate nella scuola col passar del tempo. L'allegato «obiettivi» è stato uno dei mezzi importanti di cui la commissione si è fornita per passare dal piano di riflessione epistemologica al piano di definizione di una geografia per la scuola. L'elaborato ha quindi preceduto, in ordine di tempo, la definizione di quelle problematiche geografiche, degli spazi d'indagine, dei temi e dei contenuti che figurano nei Programmi.

L'allegato 2, invece, è relativo a questa particolare fase di lavoro: è il riassunto e il risultato di un confronto fra tutti i membri della commissione dove sono confluite le riflessioni e le scelte fatte fino a quel momento, la necessità di considerare l'età e le capacità degli allievi e quella di strutturare il programma nei suoi tratti fondamentali.

Conclusioni

Si tratta ora di pronunciarsi su un programma che è, e ce ne rendiamo conto, per certi aspetti ambizioso pur lasciando spazio alla ricerca individuale e collettiva: per gli insegnanti nell'ambito della disciplina e in quello della didattica disciplinare; per gli allievi in quello del saper fare (geografia) e del saper essere (un po' geografi).

E forse è questo, se ci è concesso, uno dei pregi di questo lavoro. Attendiarno dunque le opinioni dei docenti in merito alle proposte avanzate. Aspettiamo correzioni, critiche, suggerimenti, proposte alternative e, perché no?, magari anche consensi.

Sin d'ora tutti i membri della commissione restano a vostra disposizione per ulteriori chiarimenti.

PROGETTO

Programmi di Storia e di Geografia

Introduzione

Gli insegnamenti di storia e di geografia costituiscono la componente antropologicosociale della formazione globale espressa dalla Scuola media.

La storia dà il senso della vicenda umana come si è sviluppata nel tempo; la geografia indaga sull'organizzazione e sull'evoluzione degli spazi terrestri in rapporto alle condizioni ambientali e alle mutevoli situazioni economiche e tecnologiche della società; insieme esse concorrono a far conoscere il mondo ai preadolescenti della scuola media.

L'educazione civica ha al suo centro l'ordinamento politico istituzionale con particolare riguardo alla democrazia, come si pone nel nostro tempo e in particolare nel nostro paese, preoccupandosi di invogliare i giovani alla partecipazione e all'assunzione di responsabilità sociali.

Conoscere il mondo significa saper collegare fatti e avvenimenti di oggi con una trama di conoscenze storiche e geografiche fondamentali, tali da facilitare la loro comprensione e da indurre a cercare possibili spiegazioni. Significa anche giungere a guardare le vicende dell'umanità con attenzione partecipativa, cercando di individuare un modo attivo e consapevole per esplicare le proprie funzioni e responsabilità sociali.

La funzione educativa di questa area disciplinare va perciò considerata nel contributo che essa dà al preadolescente nella crescita e nella trasformazione da un modo di conoscere e di pensare incentrato sul presente, sul vissuto e sull'osservabile a un altro più mediato, ipotetico-deduttivo e immaginativo.

Studiare popoli e civiltà lontani nel tempo e nello spazio non è solo un fatto di conoscenza, è anche una presa di coscienza della relatività della propria esperienza e delle particolarità della società in cui si vive. Le naturali e infantili tendenze ego e etnocentriche si stemperano a poco a poco per lasciar posto a una visione più adulta e storicizzata nel proprio essere nel mondo. Lo stesso radicamento nel proprio paese e nella propria società potrà assumere nuovi, vivificanti significati.

Il risultato dell'insegnamento di storia e di geografia non è da ricercare in una estesa conoscenza cronologica e descrittiva, nella memorizzazione di date e di luoghi. La componente informativa va recuperata continuamente nei suoi aspetti essenziali, ma va soggetta comunque a perdite considerevoli nel tempo. Il risultato principale cui bisogna mirare consiste nell'abituare gli allievi a esaminare i problemi con gli strumenti utilizzati dalle discipline storiche e geografiche: saper cogliere i problemi nella loro genesi e nel loro divenire; collocarli nel loro contesto di interrelazioni sincroniche attuali e del passato; possedere gli elementi per analizzare

un determinato spazio e le sue relazioni con l'esterno; saper scegliere e usare gli strumenti della conoscenza (documenti, carte, statistiche, opere di riferimento ecc.).

Nel rispetto delle loro specificità disciplinari, storia e geografia sono considerate, nella scuola media, materie complementari. È perciò raccomandato di attribuirle a un unico docente. Comunque si consiglia di non attribuire a un docente solo storia o solo geografia.

Per esprimere compiutamente il senso della complementarità, sul piano pratico si danno le raccomandazioni seguenti.

Con il docente unico

Nelle classi I e II i programmi delle due materie sono relativamente indipendenti; d'altra parte è importante, in queste classi, costruire una buona base metodologica in ciascuna materia. È comunque opportuno assicurare i maggiori coordinamenti possibili con appropriati richiami e confronti.

La soluzione di procedere «per blocchi», semestrali o più brevi, presenta vantaggi ma anche inconvenienti. È possibile adottarla, purché si rispettino i tempi e gli obiettivi previsti da ciascuna materia.

Nelle classi III e IV i contenuti delle due materie presentano importanti affinità temporali e spaziali. Si possono perciò realizzare percorsi didattici unificati, con una successione libera di unità prevalentemente storiche o prevalentemente geografiche. Gli obiettivi disciplinari di ogni classe restano comunque vincolanti.

Con due docenti

Si raccomanda di concordare i rispettivi insegnamenti, soprattutto nelle classi III e IV, nelle quali la mancanza di una programmazione comune potrebbe provocare fenomeni di sovrapposizione e di disorganicità didattica. Sono incoraggiate iniziative di insegnamento in comune (momenti di introduzione o di sintesi).



Storia

Finalità

Attraverso il confronto con l'esperienza umana e sociale delle generazioni passate, l'insegnamento della storia si propone di:

- suscitare negli allievi interrogativi sulla società in cui vivono, sull'origine e la genesi della civiltà europea e delle più importanti espressioni culturali del passato; la comprensione dei caratteri specifici della civiltà alla quale appartengono deve confrontarsi con il maggior numero possibile di civiltà diverse;
- rendere gli allievi coscienti della irripetibilità della storia umana e della diversità di condizioni con le quali l'uomo si è dovuto confrontare;
- educare i ragazzi alla critica e aiutarli a prendere coscienza che i fatti vanno accertati e che le interpretazioni si fondano sulle ricostruzioni; introdurli gradualmente alla conoscenza di alcuni nodi storici rilevanti, sui quali esistono molteplici interpretazioni possibili e discussioni tuttora aperte;
- portare gli allievi a riconoscere la solidarietà che lega passato e presente: evitando facili determinismi e anacronismi privi di senso, aiutando così gli allievi a comprendere meglio il presente attraverso lo studio del passato e, viceversa, a rendersi conto che il presente è un punto di osservazione relativo che condiziona lo studio del passato.

Obiettivi

2.1. Obiettivi di conoscenza

- Conoscere, nei suoi aspetti fondamentali, la compiessiva vicenda umana, dalle sue origini ai giorni nostri;
- conoscere le principali vicende della storia che permettono di capire la realtà odierna;
- conoscere le risposte date dalle principali civiltà – e dai diversi soggetti storici (individui, classi, popoli, ecc.) – ai loro problemi e cogliere la relatività di tali risposte;
- riconoscere, nella complessità dell'oggetto studiato, le diverse variabili (economiche, politiche, sociali, culturali, religiose, ambientali, ecc.);
- conoscere il metodo e le principali tecniche d'indagine della storia e i principali prestiti metodologici che ad essa derivano dalle scienze sociali;
- conoscere il lessico e i concetti fondamentali del linguaggio storico.

2.2. Competenza di base

2.2.1. In riferimento al quadro episternologico

- Distinguere tra fatti e interpretazioni;
- formulare, confrontare e valutare ipotesi ed argomentare in sostegno (o contro) un'ipotesi;
- formulare, confrontare e valutare interpretazioni.

2.2.2. In riferimento agli ordinatori concettuali

 Utilizzare ordinatori temporali (distinguere tra eventi, durate e cicli; usare forme

- semplici di periodizzazione; ordinare temporalmente fatti; utilizzare datazioni relative e assolute, ecc.);
- utilizzare nessi quali: causalità, interrelazione e complementarità (distinguere tra fatti e cause/conseguenze; ordinare serie causali; individuare relazioni tra elementi, ecc.);
- distinguere e classificare fatti appartenenti a serie diverse (politiche, sociali, economiche, religiose, ecc.);
- individuare e classificare elementi (fatti, date, personaggi, ecc.) o stabilirne i criteri di classificazione:
- spiegare utilizzando modelli conosciuti.

2.2.3. In riferimento al metodo

- Utilizzare documentazione scritta (distinguere e classificare le fonti scritte: verificarne l'autenticità e l'attendibilità; selezionare informazioni in fonti scritte; confrontare e valutare fonti scritte, ecc.);
- utilizzare e interpretare fonti quantitative e iconografiche (interpretare tabelle di dati; costruire e interpretare grafici; descrivere fonti iconografiche, ecc.);
- utilizzare carte storiche descrivendole, individuandone elementi, confrontandole;
- utilizzare manuali, saggi, dizionari storici, enciclopedie e altri strumenti bibliografici e documentari (audiovisivi: diapositive, fotografie, filmati, ecc.).

2.2.4. In riferimento al lessico

- Definire e utilizzare termini del lessico storiografico (vassallaggio, assolutismo, guerra fredda, ecc.);
- definire e utilizzare termini connotati storicamente (libertà, democrazia, costituzione, ecc.);
- definire e utilizzare termini delle scienze sociali (domanda, mercato, ceto, ecc.).

2.2.5. In riferimento all'espressione

- Analizzare un testo storico (individuarne elementi, dividerlo in paragrafi e titolarli, precisarne i temi principali, riordinarne le parti, ecc.);
- riassumere un testo storico (elaborare una sintesi sulla base di un precedente lavoro di analisi):
- elaborare un testo storico (sintetizzare in un elaborato i risultati di una ricerca o i dati ricavati da più testi, ecc.).
- Le competenze in riferimento all'espressione sono «trasversali» rispetto alle altre fasce. Occorre inoltre tenere presente che in questo caso gli obiettivi sono graduati: ciascuno di essi costituisce un prerequisito rispetto a quelli che seguono.

2.3. Obiettivi socio-affettivi

- Sviluppare curiosità e interesse per la disciplina e il sapere storico per arrivare a capirne l'importanza;
- prendere coscienza delle trasformazioni che il sapere storico induce sulla propria persona (a livello di conoscenza, di uso della conoscenza e di atteggiamento verso la conoscenza);
- prendere coscienza di appartenere ad una società che si individua, oltre che per un presente, anche per un passato comune;

- capire che l'individuo non è isolato, ma al centro di rapporti sociali; prendere coscienza dell'interdipendenza tra l'io e gli altri;
- rifiutare gli stereotipi e ricercare la conoscenza sulla base di riflessioni critiche e pertinenti alla disciplina, interrogandosi sul senso dei comportamenti umani, sia individuali che collettivi;
- imparare a rapportarsi agli altri con rispetto e tolleranza.

Indicazioni metodologiche

Gli obiettivi socio-affettivi indicano gli atteggiamenti che dovrebbero maturare nell'incontro del proprio io con la comprensione della realtà storica. Per loro natura questi obiettivi sono evidentemente poco controllabili a livello scolastico; vanno perciò considerati come linee di tendenza educativa.

Tra obiettivi di conoscenza e competenze di base sussiste una duplice relazione. Da un lato le conoscenze sono il punto di partenza su cui costruire ed esercitare le competenze di base, cioè le diverse attività che riguardano sia lo sviluppo del ragionamento sia la metodologia specifica del lavoro storico. Dall'altro lato, però, la comprensione dei fatti storici va anche intesa come risultato dell'insegnamento e dell'esercizio delle competenze di base.

L'insegnamento della storia si propone infatti anche di avvicinare l'allievo ai processi di ricostruzione del sapere storico: parte significativa dell'attività del docente sarà perciò dedicata a riprodurre, ovviamente in forme semplificate e controllate, le operazioni del «fare storia». Le competenze di base sono state esplicitate in modo analitico, sotto forma di obiettivi operativi, per fornire al docente uno strumento per la programmazione e la verifica del proprio insegnamento.

Sarà il docente, attraveso una coerente programmazione didattica, a valutare di volta in volta quali operazioni e strategie privilegiare, in modo comunque da evitare sia un insegnamento troppo centrato sull'acquisizione di strumenti metodologici, sia un insegnamento eccessivamente basato sulla trasmissione dei contenuti. Nel primo caso il rischio è di creare un «piccolo storico», perdendo di vista i necessari legami con i quadri di riferimento generali e di favorire una conoscenza priva di sufficienti criteri di ordinamento e di gerarchia; nel secondo caso invece il rischio è di ricadere nella tradizionale storia-racconto, favorendo sia un indiscriminato e meccanico trasferimento dei risultati della ricerca nella scuola, sia un apprendimento basato sul meccanismo dell'accumulazione-ripetizione.

Poiché il prodotto storico è il risultato di un complesso lavoro in cui convergono differenti mezzi di indagine e metodi di ricerca, sarà importante evitare, nella pratica didattica, scelte unilaterali o troppo fortemente caratterizzate. Il riconoscimento della pluralità di approcci utilizzati nel campo della ricerca storica deve tradursi in itinerari didattici articolati e differenziati in grado di tener conto delle diversità degli orientamenti.

È perciò auspicabile che, nel limite del possibile, l'insegnante ricorra ai numerosi materiali di apprendimento di cui dispone, senza introdurre ingiustificati rifiuti verso questo o quello strumento didattico (il manuale, la lezione espositiva, l'uso di documentazione varia, l'utilizzazione di modelli concettuali ecc.). In questa equilibrata presentazione del sapere storico devono perciò trovare adeguato posto tutti quei mezzi e tutte quelle attività considerati idonei a trasmettere e costruire conoscenze.

4. Contenuti

4.1 Introduzione

I contenuti sono presentati in una tabella a doppia entrata: verticalmente essi si dispongono lungo l'asse cronologico; orizzontalmente essi sono ripartiti sulla base di quattro ordinatori concettuali, scelti per la loro rilevanza nell'ambito disciplinare.

Si tratta di una scelta pratica, strumentale; non viene certo proposta una storia giobale, che non potrebbe essere la semplice somma dei quattro ordinatori.

I tempi variano da un ordinatore all'altro. Nel primo biennio, la cronologia è organizzata prevalentemente a maglie larghe; l'individuazione degli argomenti si configura sulla base di problematiche generali, evitando uno studio sistematico per epoche e secoli. Nel secondo biennio, la storia politica assume maggiore rilievo; anche la cronologia si presenta necessariamente a maglie più fitte.

La tabella non impone né percorsi obbligati né lo svolgimento di ogni tema indicato. Nell'elaborazione del piano di lavoro, il docente evitando di privilegiare una sola epoca o un solo ordinatore concettuale, costruirà un intreccio strutturato gerarchicamente lungo un asse portante da lui scelto in modo da coprire l'arco cronologico previsto dal programma.

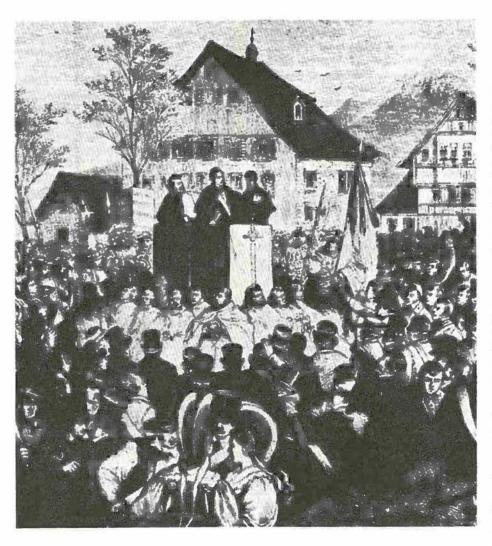
Il piano dovrà risultare il più possibile equilibrato tra i diversi elementi e tale da consentire la conquista graduale delle competenze e il raggiungimento degli obiettivi indicati. Nel primo biennio occorre attivare un insegnamento specialmente attento all'acquisizione di abilità metodologiche, utilizzando contenuti considerati nella loro essenzialità. La tecnica del contrasto può favorire l'apprendimento di capacità operative e in modo particolare di procedimenti logico-deduttivi che troveranno più ampia applicazione nel secondo biennio.

La storia della Svizzera deve essere inserita nella storia generale, mettendone in evidenza i momenti irrinunciabili indicati nel programma.

4.2 Indicazioni programmatiche

CI.		Economia	Società	Politica	Cultura
Ī	Preistoria	Dall'economia di caccia, pe- sca, raccolta, a quella di al- levamento e di agricoltura	Le forme di organizzazione sociale: dalla convivenza primitiva al villaggio		Arte
	Civiltà antiche	L'organizzazione economica come risposta avanzata ai condizionamenti dell'am- biente	Nascita e organizzazione della città	Lo stato e la guerra	religione
	Cività classica			La città stato e la democra- zia in Grecia. L'unificazione del Mediter-	Gli dei dell'antica Grecia
		Verso la fine dell'i	raneo civiltà romana	Il cristianesimo	
н	Alto Medioevo	Centralità dell'agricoltura	La società feudale: monaci, guerrieri, contadini	L'Europa carolingia	I monasteri e la conserva- zione della cultura
	Basso Medioevo	Trasformazioni nell'agricol- tura, crescita demografica, rinascita delle città e dei commerci, crisi del '300	Società in trasformazione e nuovi protagonisti: artigiani e mercanti; la Chiesa e le sue funzioni sociali	Comunità cittadine e rurali; la nascita della Confedera- zione	Il sentimento religioso e le sue rappresentazioni
	Fine del Medioevo	l viaggi transoceanici, l'am- pliamento degli scambi, le conquiste coloniali		Le monarchie feudali; lo svi- luppo della Confederazione	Invenzioni e scoperte; in- contro e scontro con i nuovi mondi
Ш	Secolo XVI	Le conseguenze delle sco- perte sull'economia; sviluppo del capitalismo mercantile	Aspetti della società di Ancien Régime	L'affermazione dello stato moderno: l'assolutismo e ie	Protestanti e cattolici; la riforma in Svizzera
	Secolo XVII			origini della monarchia par- lamentare	La nuova scienza
	Secolo XVIII			Lo stato federale america- no; le conquiste civili della rivoluzione francese	L'Illuminismo
	Secolo XIX	La rivoluzione industriale	La nuova composizione so- ciale: borghesi e proletari	L'affermazione del liberalismo stato federale in Svizzera	in Europa; la nascita dello
IV	Secolo XIX	Sviluppo e trasformazione dell'industria	La questione sociale	L'equilibrio europeo e l'im- perialismo	Socialismo e cristianesimo di fronte ai problemi della società industriale
	Secolo XX	Crisi e trasformazione del capitalismo	Crisi e ripresa della demo- crazia liberale e i regimi to- talitari	Crisi e declino europeo dalla prima alla seconda guerra mondiale	Dalla fede nel progresso scientifico alla presa di co- scienza dei limiti dello svi- luppo
		Sviluppo e sottosviluppo	La Svizzera tr La società di massa	a le due guerre L'affermazione delle super- potenze e la ricerca di nuovi equilibri	Nazionalismo e razzismo

Educazione civica



Obiettivi

Introdurre gli allievi alla conoscenza delle forze e delle istituzioni politiche, economiche e sociali della Confederazione e del Cantone.

Fare conoscere gli organismi e i problemi internazionali.

Avviare gli allievi a raccogliere e vagliare le informazioni sulle realtà politiche, economiche e sociali, affinché diventino capaci di prendere posizione.

Il corso tende principalmente a fornire gli strumenti e le conoscenze che contribuiranno alla formazione politica e sociale degli allievi ed è costituito grazie ad apporti e approcci pluridisciplinari.

Questa materia non si riduce alla semplice descrizione delle istituzioni e del loro funzionamento, perché darebbe un'immagine formale statica e impoverita della vita politica e sociale. Segue da una parte, attraverso il corso di storia con cui è coordinata, la genesi e l'evoluzione delle istituzioni politiche, dall'altra studia nel presente le forze che agiscono nella vita politica e sociale.

I temi del corso corrispondono a quelli del parallelo corso di storia e permettono di partire da fatti e situazioni del presente. Inoltre gli eventi di attualità consentiranno di suscitare negli allievi interrogativi e curiosità, avvicinando i temi generali indicati nella traccia di programma.

Contenuti

Il programma di storia del terzo anno fornisce diretti agganci per la trattazione di temi quali i diritti dell'uomo e la giustizia, i problemi sociali e per l'illustrazione del sistema politico liberal democratico, con particolare riferimento al caso svizzero.

In questo ambito sono presentati le competenze e il funzionamento delle istituzioni politiche (a livello locale, cantonale e federale) e il ruolo dei partiti, delle organizzazioni economiche, sociali e culturali (in particolare dei mezzi di informazione) nella vita associata.

Nel corso del programma di storia del IV anno si allarga il campo d'indagine anche ad altri sistemi politici e si affrontano temi quali: gli squilibri, le tensioni e i conflitti nel mondo odierno, la cooperazione e il ruolo degli organismi internazionali. In questo contesto trova pure spazio la politica estera svizzera.

Geografia

Significato dell'insegnamento della geografia

Le società iscrivono nello spazio i segni delle loro attività volte ad assicurarne l'esistenza, a creare determinate condizioni di vita sociali e individuali e a produrre scambi con altre società. Uno spazio così organizzato diventa allora un territorio, cioè un insieme di elementi concreti e simbolici, segnato da varie stratificazioni temporali, la cui analisi consente di ricostruire alcuni aspetti fondamentali della società che l'ha prodotto e trasformato. L'obiettivo della geografia è di contribuire a interpretare la società attraverso lo studio del territorio.

L'insegnamento della geografia si propone perciò, progressivamente e a misura delle possibilità di comprensione degli allievi SM, di rendere significative le dinamiche che guidano la vita degli uomini in comunità, attraverso l'analisi e la ricostruzione della realtà territoriale.

All'esigenza conoscitiva di base, via via estesa ai territori e alle società più rilevanti per noi fino a concludersi con un approccio al «sistema mondo», si accompagnano l'interesse per la scoperta di altre società e culture contemporanee, la capacità di ricomporre i fatti socio-territoriali nel loro contesto globale, l'opportunità di interrogarsi costantemente sui problemi del mondo attuale e di immaginarsi ipotesi plausibili di evoluzione.

Va anche sottolineato l'apporto della geografia all'ottica civica, cioè come crescita delle capacità di comprensione e d'intervento nei confronti dei fenomeni territoriali locali, regionali e nazionali.

Oggetti e orientamenti dell'insegnamento della geografia

2.1. Studio di spazi e di temi

I contenuti della geografia possono essere analizzati a partire da due punti di vista complementari:

a) gli spazi b) i temi

Il presente programma adotta la combinazione dei due criteri.

L'esame degli spazi si articola secondo temi opportunamente selezionati, in funzione dello spazio preso in esame e dell'età degli allievi; essi sono ripresi successivamente, sia pure con dimensionamenti e rilievi diversi, in modo da costruire, sull'arco del quadriennio e a scale diverse, una conoscenza continuamente rielaborata e progressivamente approfondita. D'altra parte, in ogni anno di studio, i temi trovano una loro integrazione, grazie a opportune sintesi, organizzate in funzione delle immagini che si vogliono dare degli stessi spazi in esame (quadri d'assieme), evitando così di ridurre l'insegnamento a una collezione di argomenti sparsi.

2.2. Gli approcci

Per la costruzione di immagini territoriali e per lo sviluppo dei temi si propongono tre tipi di approccio. Ognuno è complementare all'altro; l'accentuazione dell'uno o dell'altro rispetta la pluralità degli orientamenti e dei metodi geografici; nessuno di essi può invece essere minimizzato o escluso.

a) L'analisi di contesto

è volta a descrivere e a interpretare un determinato territorio come prodotto del lavoro (inteso nel senso più ampio) svolto dalla società su di esso e delle relazioni che questa tesse con altre società e territori; l'analisi interna del territorio implica per tanto opportuni riferimenti esterni.

b) L'analisi evolutiva

mira a reperire i segni di persistenza, rispettivamente di cambiamento, delle trame territoriali, studiati come conseguenze dei mutamenti strutturali della società; essa prende in considerazione i conflitti socio-territoriali generati da questi mutamenti.

c) L'analisi microsociale

tende a evidenziare il ruolo, l'influenza e le strategie dei diversi attori sociali (gruppi, enti, istituzioni pubbliche e private), le relazioni che intrattengono tra di essi e con il territorio, i modi con i quali vivono e rappresentano lo stesso territorio, i conflitti che provocano.

2.3 Gli strumenti

È molto importante sviluppare i modi e le tematiche della rappresentazione degli spazi, sia come introduzione di schizzi e di carte tematiche, sia come lettura e consultazione di varie fonti d'informazione (iconografiche, statistiche, narrative, ecc.) che consentano di decodificare o ricostruire i territori e i paesaggi.

Per la lettura delle carte e per le conoscenze generali, occorre portare gli allievi a usare correttamente il reticolo di riferimento geografico (punti cardinali, coordinate, ecc.).

Nelle prime classi l'osservazione diretta, adeguatamente preparata e conclusa con produzioni di diverso genere, è da considerare indispensabile. Si attira infine l'attenzione sulla necessità di curare l'aspetto linguistico, sia come capacità di riferire, riassumere, prendere note, sia per l'arricchimento lessicale e terminologico.

2.4 I metodi

Attraverso i suoi contenuti, i suoi approcci e l'uso dei suoi strumenti, l'insegnamento della geografia trasmette progressivamente dei metodi che consentono sia di affrontare situazioni e problemi socioterritoriali, sia di rendere maggiormente significative le informazioni che ricevono continuamente sul mondo, rilevandone per altro le lacune e le contraddizioni.

Acquisire dei metodi significa costruire adeguati strumenti d'analisi, di sintesi e di valutazione in grado di rielaborare parzialmente le conoscenze, di produrne di nuove o di porre correttamente i problemi. Essi si formano grazie al lavoro concreto di apprendimento, tramite la riconsiderazione di oggetti di studio via via riproposti con prospettive più ampie e diversificate e tramite il confronto e la verifica dei metodi acquisiti nello studio di nuovi temi o spazi. L'obiettivo metodologico non può comunque essere disgiunto da quello conoscitivo: in effetti ogni progresso metodologico, da un lato presuppone l'esistenza di un adeguato referente conoscitivo, da un altro modifica e potenzia lo stesso referente.

Per la fine della scuola media, appare rilevante che gli allievi sappiano:

- circoscrivere lo spazio e le società in cui determinati fenomeni si manifestano;
- riconoscere la natura geografica di uno spazio: elementi strutturanti, agenti sociali attivi in esso; relazioni appropriate nel suo interno e verso l'esterno.

Ciò significa ricorrere

- ai processi di scala, capaci di dimensionare e mettere in valore diversamente i problemi territoriali a dipendenza del contesto di volta in volta prescelto;
- ai processi relazionali, per i quali, per ogni territorio o soggetto sociale, occorre ricostruire la rete di relazioni che intrattiene con altri territori o altri soggetti sociali;
- ai processi evolutivi, in grado di inserire le trasformazioni del territorio nella loro dinamica storica, quale condizione per poter capire gli stessi fenomeni.

2.5 L'apporto socio-affettivo

L'insegnamento della geografia comprende un importante apporto socioaffettivo. Rileviamo l'importanza di:

Un radicamento più consapevole nel proprio paese ricavato da un'adeguata appropriazione del proprio spazio sociale e individuale, reso significativo non solo dalle analisi e letture interne, ma altresì dai confronti con altre realtà, dalla conoscenza delle relazioni che esso tesse con il mondo in genere, da un'esperienza pedagogica che avvia progressivamente a relativizzare il proprio mondo in un più ampio contesto e a distinguere il particolare nell'universale. Un'apertura partecipitativa alle vicende di altri popoli fondata sulla solidarietà, la curiosità intellettuale e il rispetto per altre esperienze umane e sociali.

Una coscienza dell'interdipendeza crescente dei problemi e delle tendenze delle società attuali progressivamente volte a formare un solo «spazio mondo» pur con notevoli differenziazioni interne.

Un senso di partecipazione allo sviluppo delle società, oggi caratterizzate da un alto indice di cambiamento, da un intenso flusso di informazioni e da una necessità crescente di dominare i problemi territoriali attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori sociali.

Indicazioni programmatiche

3.1. Premesse

Il programma che appare in 3.2 contiene tre tipi di indicazioni:

- a) una linea direttrice che caratterizza la progressione dell'insegnamento dalla I alla IV classe; essa indica il percorso programmatico presceito: dalla nostra regione al mondo, con una conoscenza che si struttura e si completa a ogni passaggio di scala; i riferimenti spaziali per ogni classe non hanno un carattere rigido: il docente farà sentire come i singoli territori o società allo studio sono sempre parti del mondo;
- b) i contenuti dell'insegnamento per ogni classe; essi sono indicati in modo succinto e non secondo un ordine successivo preordinato e vincolante;
- c) la messa in rilievo degli approcci evolutivo e microsociale, ritenuto che l'approccio regionalistico e di contesto sia chiaramente individuabile nei contenuti dell'insegnamento.

Tali indicazioni consentono ai docenti di stabilire la programmazione dell'insegnamento, studiando adeguati percorsi didattici che tengano conto delle strategie di apprendimento e della situazione reale delle singole classi.



CLASSI	1	11	III	IV
Tema generale e spazi di riferimento	Dal Ticino alla SVIZZERA	Dalia Svizzera ali'EUROPA	IL SISTEMA Paesi industrializzati	MONDO Mondo
Caratterizza- zione della progressione	Richiamo e completazione delle conoscenze e del saper fare geografico acquisiti sul Ticino. Primo studio della Svizzera (riprese appropriate nelle classi successive). Organizzazione di una base metodologica e concettuale, da applicare e arricchire nelle classi successive.	Approccio a una realtà più vasta, lontana, diversificata e complessa attraverso i metodi dell'analisi regionale. Considerazione di tematiche da affrontare dalla scala svizzera a quella europea e viceversa. Avvio alla messa in evidenza delle relazioni tra diversi territori, rispettivamente società, e delle tendenze all'integrazione sovranazionale.	Messa a fuoco del mondo industriale, in particolare occidentale, e del suo impatto sul territorio, attraverso l'approccio storico e in termini relazionali. Estensione dello studio delle relazioni a scala mondiale. Esplicitazione del modello centro-periferia.	Approccio globale al mondo con le sue forti differenziazioni economiche, politiche e antropologiche e le sue relazioni interne. Esame di alcune dinamiche del sistema mondo (globalizzazione, interdipendenza, marginalizzazione, multipolarità); problemi e scenari. Applicazione di approcci sistemici e tematiche mondiali
Programma Contenuti	Verifiche e completamenti sulla regione ticinese; immagine di un territorio in trasformazione per l'im- patto dell'evoluzione so-	Ricostituzione del territo- rio svizzero attraverso lo studio delle specializzazio- ni regionali, della rete ur- bana e dei suoi rapporti	I processi di modernizza- zione e diffusione attra- verso l'esame delle conse- guenze territoriali dalla ri- voluzione industriale a	La zonazione ambientale e la regionalizzazione politi- ca e economica del mondo.
	cio-economica (popola- mento e insediamenti; ur- banizzazione, agglomera- ti; settori economici). Caratteristiche della situa- zione geografica e relazio- ni con i contesti esterni.	con l'Europa. L'Europa: Tipi di regioni: aree forti e aree deboli; la distribuzione della popolazione; il fenomeno dell'urbanizzazione.	oggi. Varietà delle società industriali occidentali. Le aree cuore attuali (in particolare USA, Giappone).	Le letture del mondo se- condo i rapporti N-S: i paesi in via di sviluppo (esempi) e i loro problemi; i rapporti con i P.I. Le varietà dei paesi TM. La suddivisione del mon- do E-O: i paesi a econo-
	La Svizzera: Vie di comunicazione; di- stribuzione della popola- zione. Analisi secondo i criteri morfologici, politici, eco- nomici e culturali.	Accenno alla suddivisione est-ovest. I processi d'integrazione politica e economica sopranazionali (E. occ.). Caratteristiche ambientali; risorse, conservazione,	Le zone d'influenza e i loro rapporti con altre aree mondiali. Gli aspetti ambientali, in particolare in relazione ai problemi delle risorse.	mia pianificata (URSS; Cina). Confronti tra mondo occi- dentale e mondo orien- tale. I problemi del mondo at- tuale e i loro possibili sbocchi: interdipendenze e nazionalismi; problemi
	Messa in valore dell'am- biente.	bonifiche, pianificazione e messa in valore dell'am- biente.		demografici, delle risorse e dell'ambiente; l'unifica- zione del sistema mondo.
Messa in evidenza dell'aspetto evolutivo	Il territorio come risultante delle dinamiche economi- che e di popolamento.	Ricerca di persistenze e cambiamenti sui diversi tipi di durata, con partico- lare riferimento agli usi agricoli del suolo, agli in- sediamenti e alle vie di co- municazione.	Genesi e evoluzione della . società industriale e del suo impatto sul territorio. Spostamento delle aree forti nel corso della storia.	Rapporti tra aree forti e deboli e tra tipi diversi di società nel corso dell'ulti- mo secolo. Diversificazione dei mo- delli di sviluppo e dei ritmi di crescita economica. Scenari e ipotesi per il fu- turo.
Messa in evidenza degli aspetti microsociali	Il territorio come spazio vissuto e rappresentato e come spazio gestito	Attori, usi sociali del terri- torio, conflitti per la sua gestione, meccanismi di regolazione: politiche di pianificazione.	Trasformazioni delle relazior cambiamenti dei modi di vit e nei paesi del TM.	

Aspetti didattici

L'insegnamento della geografia comprende vaste unità didattiche che richiedono la costruzione di un itinerario volto a strutturare in modo progressivo una conoscenza sempre più approfondita e articolata di varie realtà socio-spaziali.

Ogni unità si presta a una specifica configurazione dell'itinerario didattico, a cura dei docenti. Per tutte le unità è comunque possibile definire tre fasi.

La fase introduttiva e orientativa, caratterizzata da due funzioni fondamentali: a) la motivazione della scelta del tema o del territorio da studiare, in relazione al percorso generale dell'insegnamento geografico e all'interesse intrinseco dell'argomento; b) l'esplorazione delle rappresentazioni che gli allievi già possiedono su tale tema o territorio, rappresentazioni originate dalle più svariate fonti d'informazione; questa esplorazione consente un primo vaglio delle conoscenze, la selezione dei problemi, la creazione di una tensione all'apprendimento delle conoscenze necessarie per ristrutturare e arricchire la «conoscenza» di partenza;

le fasi di analisi, nelle quali si produce uno sforzo di individuazione, interpretazione e «ricostruzione» dei tratti fondamentali dell'argomento allo studio e dei problemi che presenta, fondendo, con gradazioni diversificate, l'approccio sincronico, quello diacronico e quello microsociale;

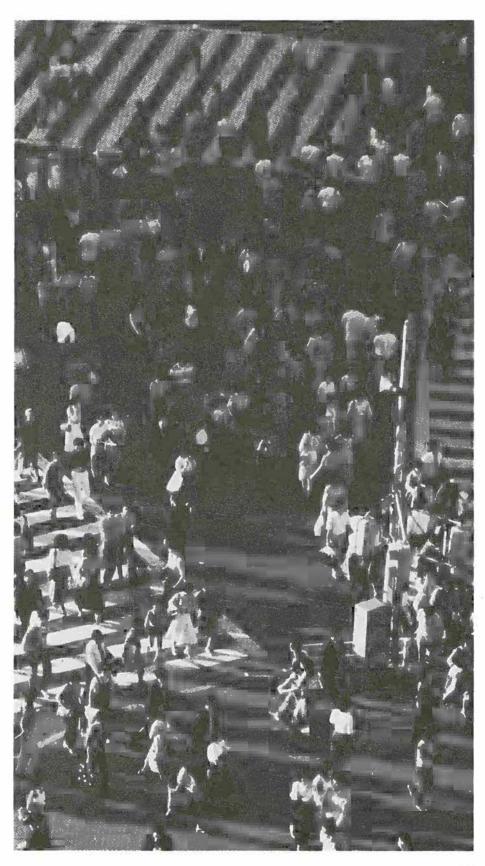
i momenti di sintesi, parziali o complessivi, nei quali, in un quadro d'assieme, si ricompongono le conoscenze acquisite, si situano i punti caldi ancora da approfondire, si esplicitano (in vario grado, secondo l'età degli allievi) i modelli interpretativi utilizzati e si fissano, in relazione alla prima fase, le conclusioni del lavoro della classe; il lavoro analitico e di sintesi deve valorizzare le rappresentazioni iniziali degli allievi, producendo appropriate trasformazioni e arricchimenti.

In tal modo ogni itinerario didattico è sotteso da un'adeguata tensione di ricerca che si sviluppa attraverso l'osservazione guidata e l'interrogazione continua che scaturisce dall'esame dei documenti e dal confronto fra realtà ed epoche diverse. Occorre dar spazio all'attività degli allievi, alla discussione e alla verifica delle ipotesi. Una particolare importanza va attribuita allo sviluppo delle capacità immaginative degli allievi, riscontrabile nella ricerca di indicatori appropriati, di ipotesi, di attività inferenziali, di possibili interpretazioni dei fenomeni socioterritoriali. Le simulazioni di situazioni e dinamiche geografiche, sotto forma di gioco, rappresentano tecniche interessanti per favorire lo sviluppo di queste capacità.

È opportuno che la classe abbia numerosi momenti in cui si attui un lavoro di laboratorio. Gli allievi devono essere portati, sulla base di domande e compiti appropriati, a consultare frequentemente l'atlante, le carte topografiche e quelle tematiche, vari testi e documenti iconografici, statistiche e gra-

fici; l'osservazione diretta della realtà, attraverso sopralluoghi e escursioni, è pure di importanza primaria. È soprattutto necessario che gli allievi abbiano a produrre a loro volta testi e rappresentazioni di fenomeni: lo schizzo, semplici rappresentazioni in scala, diagrammi e testi di commento costituiscono strumenti indispensabili del «fare geografia».

A fronte della moltitudine di testi, carte, statistiche da «leggere», occorre, per contrappeso, prevedere qualcosa che sia «scritto di proprio pugno»: un quaderno o un classatore. Esso conterrà le indicazioni si base per aver sempre presente il percorso didattico che si sta seguendo, le conclusioni via via elaborate in comune, le produzioni visive e verbali degli allievi. Il quaderno (o classatore) di geografia deve rappresentare uno spazio in cui l'allievo realizza un momento di ripensamento e riappropriazione dell'attività svolta in classe.



Obiettivi dell'insegnamento della geografia

L'insegnamento della geografia comporta la costruzione di una conoscenza essenziale dello spazio terrestre in relazione ai modi con i quali le società umane lo trasformano continuamente e vi esprimono i loro valori e i loro problemi e competenze di base per capire la struttura e l'evoluzione di determinati spazi; esso mira, attraverso questi obiettivi, a suscitare negli allievi un sentimento di appropriazione dello spazio vissuto e un modo d'essere partecipativo e critico nei confronti dei fatti umani e delle loro trasposizioni nello spazio.

A. Obiettivi di conoscenza

Nel quadriennio occorre costruire un appropriato «sapere geografico», quale insieme di riferimento, aperto e rinnovabile, necessario per affrontare le informazioni e i problemi con cui ognuno può trovarsi confrontato nella vita.

Esso è costituito da conoscenze essenziali su:

- il mondo, con un accento particolare alla Svizzera e al Ticino: aspetti fisici, politici, demografici, economici;
- diversi tipi di civiltà e di società oggi esistenti con le relazioni dinamiche che intercorrono tra le stesse:
- i problemi principali che si pongono oggi nel mondo, in particolare di natura politica, sociale, economica ed ecologica;
- diversi tipi di interazione tra società e ambiente; lo spazio come supporto; lo spazio come prodotto sociale; lo spazio come contesto dell'azione individuale e collettiva;
- le tendenze politiche, economiche e culturali alla polarizzazione, alla globalizzazione e all'interdipendenza tra i diversi paesi e le grandi regioni;
- la natura storica e evolutiva dei fenomeni sociali e spaziali.

B. Competenze di base

Il «saper fare geografia» sviluppato e esercitato sull'arco del quadriennio comprende le capacità di:

Competenze strumentali

 localizzare regioni e luoghi, in base alle conoscenze geografiche acquisite e a diverse coordinate di riferimento: orientamento, latitudine e longitudine, distanza;

- 8. usare fonti specifiche di riferimento, quali l'atlante, le carte, le fotografie, le planimetrie, le statistiche ecc. e saperne discernere l'utilità in funzione del problema posto;
- rappresentare in forme semplificate determinati spazi, con un'adeguata simbologia:
- 10. sviluppare le capacità di espressione (riferire, riassumere, prendere note) usando una terminologia corretta.

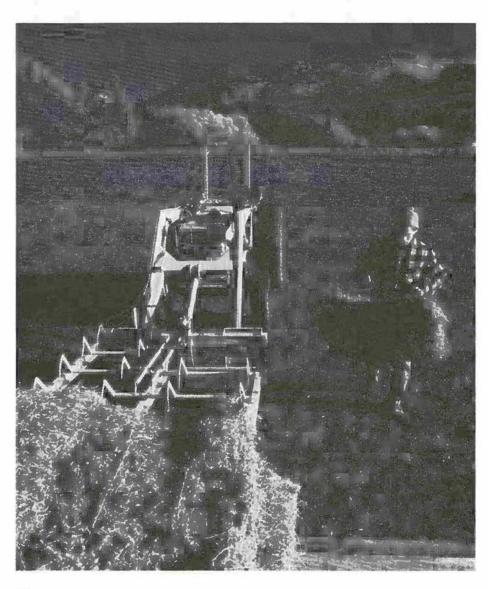
Competenze metodologiche

- usare correttamente i concetti ricorrenti in geografia;
- 12. individuare i criteri principali per la strutturazione dello spazio geografico e per l'analisi regionale: analisi interna, analisi del contesto esterno (confronti, relazioni);
- individuare gli attori sociali che contribuiscono a orientare e a strutturare determinati spazi e le relazioni che li collegano;
- inferire da indicatori appropriatamente ricercati e verificati. Conclusioni di tipo probalistico (verosimiglianza);
- cogliere gli aspetti evolutivi di una determinata struttura spaziale, sia come genesi, sia come possibili sviluppi;
- formulare domande pertinenti sulla realtà, curando il confronto tra varie interpretazioni e varie risposte possibili;
- rendersi conto dei luoghi comuni e delle immagini più ricorrenti di spazi e società, ricercando conoscenze più approfondite e verificate.

C. Contributi socio-affettivi

L'insegnamento della geografia contribuisce a educare atteggiamenti e modi d'essere nei confronti della realtà sociale e spaziale, nelle seguenti direzioni:

- 18. coscienza di appartenere a un paese e a una società caratterizzati da cambiamenti che coinvolgono tutti; comprensione della nostra realtà e, nel contempo, delle solidarietà che legano il nostro ad altri paesi;
- 19. sviluppo di interessi e curiosità conoscitive, scevri da sentimenti di inferiorità o di superiorità, e senso di partecipazione nei confronti di altri popoli e società; in generale, verso i fetti umani, da quelli apparentemente più minuti a quelli più generali;
- 20. consapevolezza che l'insegnamento della geografia esplicita, arricchisce e trasforma rappresentazioni e comportamenti già presenti nella propria esperienza e nel proprio vissuto;
- 21. motivazione a collegare adeguatamente le informazioni ricevute in particolare dai mass-media con le conoscenze costruite a scuola, quale metodo per rendere più significative le vicende di maggiore attualità e per arricchire il quadro conoscitivo personale;
- 22. attenzione a immaginare come potrà evolvere la vita sociale, e lo spazio nel quale si esplica, a dipendenza delle tendenze in atto e delle strategie adottate dalle varie forze sociali e dalle istituzioni politiche.



Gli elementi tematico-concettuali del programma di geografia

La tavola seguente riporta gli elementi tematico-concettuali che è opportuno sviluppare durante il quadriennio della SM.

Ogni elemento è evidenziato per la classe o il biennio previsti per la sua introduzione. Gli elementi introdotti in una determinata classe sono da considerare ricorrenti anche in quelle successive.

È quindi necessario prevedere continue riprese, le quali offrono lo spunto per ripetizioni, approfondimenti e introduzioni a nuovi concetti e possono dar luogo a un cambiamento di metodologia didattica.

Questo consiste nel passaggio da una fase iniziale in cui il docente costruisce con gli allievi le concettualizzazioni di base, a una fase di ripresa e sviluppo metodologico dove il docente sollecita la capacità di richiamo e di applicazione degli elementi, delle concettualizzazioni e dei modelli scoperti in precedenza.

- 1. Demografia. Nel primo biennio è importante evidenziare, da un punto di vista qualitativo più che quantitativo, le concettualizzazioni e i fenomeni di base della geografia del popolamento e il loro significato; distribuzione e ridistribuzione della popolazione, tendenze evolutive e loro significato come rivelatori sintetici di situazioni socio-territoriali. A partire dalla II classe è opportuno accennare ad aspetti sociali della geografia del popolamento: aspetti etnico-culturali, minoranze, forme di integrazione politica. Nel secondo biennio l'attenzione va rivolta alla scelta e all'uso di quegli indicatori demografici sintetici atti a identificare precise situazioni (regimi, tassi, piramidi, ecc.), usando in particolare un metodo contrastivo.
- 2. Insediamenti. L'approccio morfologico è presente sin dalla prima classe, dove contribuisce alla definizione del concetto di agglomerato. L'aspetto funzionale, già accennato in prima, va sviluppato a partire dal secondo anno e contribuirà, soprattutto nel secondo biennio, a fondare il passaggio dalla geografia della città alla geografia delle città (concetto di reti urbane e loro significato socio-territoriale). Per la fine della scolarità obbligatoria le tipologie delle reti urbane dovrebbero essere recepite come indicatori sintetici dei modi di organizzazione sociale dei territori.
- 3. Economia. In prima vanno consolidate le concettualizzazioni di base già parzialmente affrontate nelle SE, quali per es. i settori e la ioro evoluzione nel tempo. L'esame di dati economici dovrebbe essere finalizzato da un lato alla scoperta del concetto di indicatori di modernizzazione socio-economica; dall'altro dovrebbe aprire l'orizzonte al-



l'analisi degli impatti sul territorio delle varie attività. A questo proposito, nel corso del primo biennio sarebbe opportuno approfondire le analisi di impatto in un quadro interpretativo dove il territorio è inteso come luogo disputato per usi e per funzioni diverse. A partire dalla seconda, l'analisi di contesto fa ricorso esplicito ai tipi di funzionalizzazione economica che qualificano gli spazi esaminati (regioni industriali turistiche, avanzate, ecc.), al fine di configurarne specificità e analogie. Durante tutto il quadriennio, l'approccio funzionale allo studio degli spazi va messo in relazione con i fenomeni generali che discendono dai processi di modernizzazione (diffusione, selezione, centralizzazio-

- 4. Mobilità. Nel primo biennio l'analisi dei flussi è importante sia come occasione per introdurre l'idea di polo e di regione funzionale, sia come occasione per l'avvicinamento a concetti geografici quali accessibilità, distanza relativa, centralità/marginalità, mobilità. Questi aspetti possono essere colti attraverso uno studio delle vie e dei mezzi di comunicazione che mostri come questi rappresentino un fattore strutturante dello spazio e siano espressione di precisi tipi di organizzazione socio-territoriale. Nel secondo biennio questi concetti dovrebbero essere ripresi per evidenziare i diversi modi di strutturare lo spazio corrispondenti a tipi di società differenti e per introdurre al concetto di relazione sotteso a quello di mobilità.
- 5. Relazioni, squilibri, dipendenze. L'analisi in termini di relazione fra spazi (e fra società) è sviluppata in modo crescente dalla prima alla quarta fino a diventare, nell'ultima classe, paradigma metodologico centrale dell'approccio geografico.

In prima ci si limita a introdurre il concetto di dipendenza e ad accennare agli aspetti di selezione/specializzazione territoriale. In seconda e terza questi concetti sono ripresi e approfonditi con l'introduzione della coppia centralità/marginalità e del concetto di segregazione spaziale. Tale procedura dovrebbe permettere di giungere in quarta alla co-

struzione e all'esplicitazione di semplici modelli geografici interpretativi e alla costruzione di tipologie riguardanti le relazioni fra spazi e fra società.

- 6. Uomo-ambiente-territorio. Nella configurazione degli spazi esaminati devono essere presi in debita considerazione gli aspetti morfologici e climatici. I quadri fisici delineati non dovrebbero però essere disgiunti dall'analisi delle relazioni che le società intrattengono con i loro supporti fisici. Tali considerazioni permettono da un lato di operare su concetti quali ciclo, regolazione, messa in valore, uso, impatto, dall'altro di avvicinare semplici modelli interpretativi di natura ecologica. Sull'arco del quadriennio è opportuno procedere da elementi semplici esaminati a grande scala (morfologia) verso elementi più complessi (climatologia) affrontati a scale ridotte.
- 7. Attori sociali/strategie territoriali. Nel primo biennio l'attenzione è portata all'introduzione dei concetti di territorio, attori e strategie territoriali mediante opportune esemplificazioni e/o ricorrendo a giochi di simulazione che evidenzino le modalità secondo le quali un territorio si struttura: concorrenza, appropriazione, valorizzazione. Nel secondo biennio le categorie individuate sono utilizzate per decodificare le dinamiche socio-territoriali affrontate a piccola scala.
- 8. Cultura e rappresentazioni. L'aspetto simbolico è elemento integratore importante per ogni didattica della geografia, quale complemento agli aspetti statistico-funzionali. Si attira l'attenzione degli allievi sugli aspetti culturali, ma anche sugli stereotipi che accompagnano le varie immagini socioterritoriali. È importante evidenziare durante i quattro anni continuità, rotture, emergenze che caratterizzano l'assetto culturale degli spazi esaminati. Ciò permette l'ipotizzazione individuale, il confronto fra le immagini, la relativizzazione delle stesse; insomma tutto quanto concorre a concretizzare la percezione di tipi diversi di società.

I bambini di prima elementare sono affaticati?

Nel corso dell'anno scolastico 1987-88, il Dipartimento della pubblica educazione fu sollecitato a varie riprese da gruppi e associazioni di genitori affinché modificasse l'orario d'inizio delle lezioni del mattino per gli allievi della prima classe elementare.

Per poter disporre di elementi di valutazione attendibili, l'Ufficio dell'insegnamento primario, all'inizio dell'anno scolastico 1988-1989, ha promosso un'indagine presso un campione rappresentativo di genitori, nell'intento di raccogliere dati che permettessero una più precisa analisi del problema.

Con la collaborazione dell'Ufficio studi e ricerche venne allestito l'elenco delle classi che sarebbero state interessate all'indagine. Esse furono scelte per sorteggio sulla base delle seguenti caratteristiche:

- zona geografica (urbana, di campagna, di montagna)
- trasporto scolastico (con trasporto organizzato o no)
- orario di inizio delle lezioni al mattino
- Sopraceneri o Sottoceneri.

Il risultato finale fu di 29 classi, corrispondenti a 366 allievi.

Alle rispettive famiglie vennero inviati, direttamente dal Dipartimento, un questionario e una lettera accompagnatoria nella quale venivano ricordati gli scopi dell'indagine.

La percentuale di risposta fu alquanto soddisfacente: 277 famiglie ritornarono il questionario debitamente completato (75%). I risultati dell'indagine sono qui di seguito riassunti. Ricordiamo che concernono solo allievi di prima elementare, dopo circa due mesi dal loro ingresso nella scuola obbligatoria.

Risultati

- La maggior parte degli allievi di prima elementare impiega non più di dieci minuti per recarsi a scuola, indipendentemente dal modo con cui viene effettuato il tragitto (a piedi, o con trasporto privato/scolastico).
 La distanza massima è di 4 km, quella più frequente di 1 km.
- La maggior parte degli allievi (62%) si reca a scuola a piedi, 1/5 con trasporto scolastico.

Meno della decima parte è trasportata con mezzi privati.

- La maggior parte dei genitori (76%) ritiene che il passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare sia avvenuto in modo del tutto normale.
- Solo 10 genitori indicano che i loro figli hanno avuto problemi di adattamento non ancora superati dopo circa due mesi di scuola.
- 4. Di regola, l'inizio delle lezioni del mattino è fissato alle 08.15 (44%), rispettivamente alle 08.30 (45%).

In casi rari la scuola inizia alle 08.00 o alle 08.45.

 Di regola i bambini di prima elementare si alzano tra le ore 07.00 e le ore 07.30 (86% dei casi).

 Solo una percentuale irrilevante di genitori (2%) afferma che i loro figli sono molto affaticati la mattina, prima di andare a scuola.

Il 39% afferma che si tratta di un affaticamento temporaneo e che i bambini reagiscono subito.

Il 48% indica che i figli non sono per niente affaticati.

Un allievo su 9 desidera partire da casa prima del necessario.

- Solo 1 genitore su 20 ritiene che l'orario scolastico sia eccessivamente faticoso (5%).
- Per 1/3 l'orario è faticoso ma ben sopportato. Più della metà dei genitori non ravvisano nell'orario scolastico alcun motivo di affaticamento per i loro bambini.
- I 3/4 dei genitori ritengono che l'attuale orario di inizio delle lezioni (in generale 08.15 oppure 08.30) non debba essere modificato. Solo il 6% auspicherebbe di ritardare l'inizio delle lezioni alle 09.00.
- Circa il 75% dei genitori affermano che il carico orario settimanale, di 26 ore e 10 minuti, è adeguato.

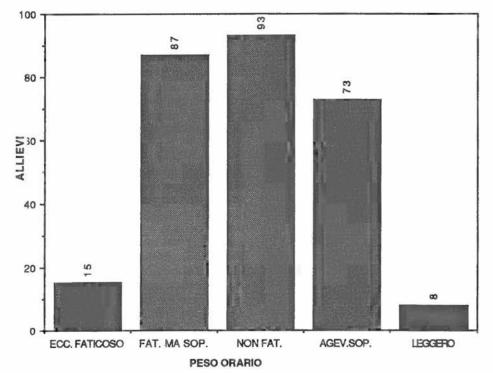
Un genitore su 5 ritiene che sia abbastanza pesante.

 La quasi totalità dei genitori (98%) ritiene che l'attuale organizzazione della settimana scolastica (che prevede vacanza il mercoledì pomeriggio e il sabato) sia confacente.

In conclusione le risposte dei genitori degli allievi di prima elementare non confermano le preoccupazioni affiorate in alcuni ambiti, in particolare circa il presunto grado di affaticamento che si sarebbe constatato nei bambini al momento di iniziare una nuova giornata scolastica.

Ciò non esclude evidentemente che casi del genere sussistano e anche l'indagine svolta ne segnala l'esistenza. Ma si tratta di una percentuale alquanto ridotta, che non sembra giustificare l'impellenza di soluzioni diverse, non escludibili a priori.

PESO DELL'ORARIO SCOLASTICO



Ruolo e funzione del Servizio d'orientamento nelle scuole medie superiori

La scolarizzazione medio-superiore, a partire dagli anni settanta, per il convergere di fattori economici, sociali e politici si è estesa in modo straordinario portando anche nel nostro Cantone a una situazione di licealizzazione di massa. Si pensi soltanto alla decentralizzazione delle sedi liceali; da una a cinque sedi liceali cantonali nel giro di pochi anni, alla creazione di nuovi tipi di maturità, la linguistica e l'economica accanto alle tradizionali classica, letteraria e scientifica. Nuove esigenze d'orientamento quantitativamente e qualitativamente diverse, hanno fatto sì che l'attività di docenti informatori non fosse più rispondente alle necessità che venivano creandosi per cui, nel 1975, fu ufficialmente istituito un Servizio d'orientamento agli studi superiori con lo scopo di «informare» e «consigliare» nella scelta di uno studio accademico o di un'altra formazione superiore.

Lo stesso servizio si trova oggi confrontato con un effettivo di circa tremila liceali cui vanno aggiunti quasi un migliaio di studenti che frequentano la Scuola Cantonale di Commercio di Bellinzona; studenti che s'interrogano sul proprio futuro scolastico e professionale.

Vanno quindi studiati e messi in atto a loro favore interventi adeguati, con lo scopo di facilitare la decisione di chi è completamente incerto, di chi esita tra più alternative e, non da ultimo, di verificare le convinzioni di chi ha già scelto.

Si tratta di fornir loro tutti gli strumenti con cui approfondire la propria dimensione soggettiva (motivazioni, interessi, tratti di personalità, attitudini) e la realtà oggettiva, economico-sociale del mondo del lavoro. Tutto ciò in una concezione nuova d'orientamento, superando la visione statica di esso come aiuto circoscritto al momento presente della scelta di una via scolastico-professionale, basato prevalentemente sull'esame attitudinale, e guidato esclusivamente dal criterio della riuscita, ma un orientamento piuttosto inteso come «aiuto» al giovane ad «orientarsi», «aiuto» alla «presa di decisioni», di quelle presenti e di quelle future che certo non cesseranno di coinvolgerlo durante tutta la sua vita professionale e non; non offrendo soluzioni già pronte ma educando alla ricerca attiva delle medesime da parte dello studente, guidandolo e sostenendolo in questa ricerca.

Da ciò ne consegue come l'azione d'orientamento acquisti una valenza pedagogica di «educazione alla scelta», «alla progettualità di sé stesso nel futuro» e come quindi il campo d'intervento dell'orientatore assuma dimensioni più vaste e diversificate.

Problematiche quindi non certo facili quelle con cui si vede confrontato questo Servizio all'interno del settore medio-superiore, date

sia da difficoltà d'ordine soggettivo, di conoscenza psicologica approfondita dello studente in un'età così delicata e compiessa qual è quella adolescenziale, di entrata in contatto con lui, di scelta di strategie educative adeguate; sia soprattutto da difficoltà d'ordine oggettivo date dalla situazione socio-economica attuale in cui sbocchi occupazionali e impieghi non sempre corrispondono alle aspettative degli studenti, le connessioni studi-mondo del lavoro sono sempre meno chiare e immediate e l'acquisizione di titoli di studio universitari più difficilmente che in passato significano automaticamente posti di lavoro sicuri, qualificati e redditizi.

Operativamente il Servizio d'orientamento agli studi superiori svolge, all'interno di tutte le scuole medio-superiori del Cantone, un programma di interventi, ampiamente collaudato, lungo tutto l'arco dell'anno scolastico, articolato in diversi momenti d'intervento individuali e collettivi.

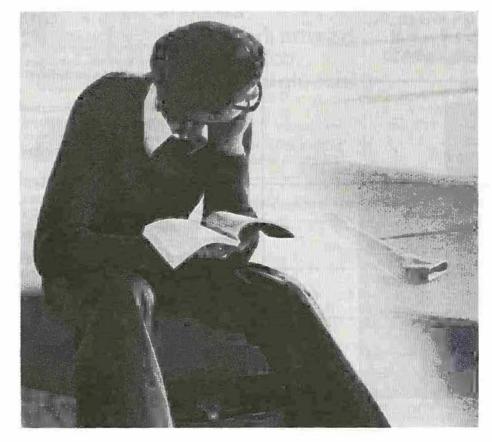
Lezioni nelle classi di maturità

All'inizio di ogni anno scolastico viene tenuto un incontro con tutte le sezioni di quarta liceo, rispettivamente di quarta della Scuola Cantonale di Commercio di Bellinzona, con lo scopo di sensibilizzare gli studenti al problema della scelta post-liceale e informarli adeguatamente su termini d'iscrizione alle università, modalità, caratteristiche delle varie sedi universitarie e delle diverse facoltà, materiale informativo a disposizione, ecc. ...

In quest'occasione si sottopone ai maturandi un questionario-indagine tendente a rilevare i loro progetti di scelta scolastica o professionale. Dall'analisi di questi emergeranno informazioni utili all'impostazione del programma d'informazione collettiva, dati relativi all'insieme degli studenti del settore medio superiore (alternative scolastiche o professionali, sedi universitarie e facoltà), connessioni con i problemi del mercato del lavoro, indicazioni per il potenziamento della documentazione sia presso il Servizio di Bellinzona, sia presso le singole sedi scolastiche. Questi progetti di scelta verranno verificati, sempre mediante questionario, al termine dell'anno scolastico, allo scopo di esaminare l'influsso di parecchie variabili sulla scelta definitiva, tra cui la stessa consulenza e documentazione informativa fornita durante l'anno.

Informazione collettiva

Il programma d'informazione collettiva viene realizzato durante «pomeriggi informativi» consistenti in visite ad ambienti di lavoro
e/o incontri con professionisti, organizzati
secondo gli interessi espressi dagli allievi.
Per favorire un primo approccio alla vita universitaria si segnalano inoltre ai maturandi
le giornate delle «porte aperte» che le varie
Università e Politecnici organizzano ogni
anno ad uso delle future matricole, rendendo così possibile un primo contatto diretto
con professori ed assistenti delle varie facoltà.



Molti sono gli allievi che approfittano di questa possibilità come anche di quella offerta dal Politecnico di Losanna di una settimana di «stage» presso gli istituti delle sue facoltà.

Consulenze individuali

È questo il momento caratterizzante dell'attività del Servizio che vede gli operatori impegnati per gran parte del tempo a loro disposizione. Si tratta di incontri individuali con gli studenti, prevalentemente con quelli dell'anno terminale, con lo scopo di raggiungere una propria scelta personale in un ambito accademico o in un'altra formazione superiore. Sono colloqui di carattere informativo per chi, avendo già una o più ipotesi professionali, desiderasse verificarle attraverso analisi e approfondimento d'informazioni o consulenze approfondite a carattere psicodiagnostico (indagine su motivazioni, interessi, attitudini, tratti di personalità) per chi si trovasse in situazioni d'indecisione sul proprio futuro.

Colloqui informativi e consulenze individuali vengono però estese anche ad allievi degli anni intermedi in casi di riorientamento scolastico o di problematiche legate a difficoltà d'adeguamento alle esigenze poste da un curricolo liceale.

Interventi di questo tipo sono andati numericamente aumentando con l'introduzione del curricolo medio-superiore quadriennale e l'entrata in prima dei quindicenni provenienti dalla scuola media, di un anno più giovani degli allievi del liceo triennale, ex ginnasiali che gradualmente avevano già visto messi alla prova motivazione, impegno e attitudini nei confronti di uno studio impegnativo come quello medio-superiore.

A tale scopo gli orientatori del Servizio preuniversitario garantiscono presenze fisse settimanali presso le singole sedi scolastiche.

Documentazione informativa

La messa a disposizione di materiale informativo presso le biblioteche delle sedi scolastiche e l'invio a domicilio da parte del Servizio Documentazione cantonale di Bellinzona agli studenti che ne fanno richiesta, completa e sostiene l'opera d'orientamento, favorendo l'attualizzazione pratica delle scelte.

Gli studenti hanno infatti la possibilità di consultare e ricevere in prestito le «guide» delle Università e Politecnici svizzeri oltre a fascicoli informativi particolareggiati su una vasta gamma di formazioni universitarie e parauniversitarie.

Il numero di questi fascicoli, allestiti dal Servizio, ha raggiunto la cinquantina e verrà uiteriormente esteso nei prossimi anni secondo gli interessi espressi dagli studenti.

Viene inoltre distribuita ad ogni allievo del secondo biennio di scuola media superiore la rivista d'orientamento pre-universitario «Perspektiven», in traduzione italiana, con articoli monografici di tutta attualità.

Francesca Mena

Educazione ai mass media

Cinema e gioventù

Da più di 20 anni con forme diverse il Dipartimento della pubblica educazione tramite il Centro didattico cantonale e il suo servizio di educazione ai mass media con l'aiuto finanziario del Festival Internazionale del film di Locarno e della Cosma (Commissione svizzera per i mezzi audiovisivi nell'insegnamento e l'educazione ai mass media) organizza nell'ambito del Festival Internazionale del film di Locarno le giornate di Cinema e gioventù.

Scopo di questi incontri è quello di permettere a un gruppo di studenti delle differenti

Alcune informazioni su un'inchiesta nell'ambito dei mass media

Una recente inchiesta svolta dal Servizio educazione ai mass media del Centro Didattico Cantonale presso le Scuole medie, Medio superiori e Professionali, tramite i docenti responsabili degli audiovisivi, ha mostrato un rinnovato e sufficientemente diffuso interesse per la riflessione e l'analisi dei media nella pratica scolastica.

Circa nel 60% delle scuole in cui si è svolta l'inchiesta, ci si occupa sotto differenti forme operative di una parziale attività di sensibilizzazione cinematografica con la lettura guidata di film; in un 25% è presente anche una modalità più strutturata sotto forma di cineforum.

Nel settore medio dal 40 al 50% delle sedi prevedono al loro interno attività di riflessione ed operative riguardo al fumetto, la pubblicità, la pratica fotografica e la critica dell'informazione veicolata dai mass media.

Poco usati invece (attorno al 20%), in generale, i programmi televisivi d'attualità, vista la difficoltà d'estrarne materiale adatto all'impiego scolastico.

Da segnalare infine è il fatto che nel curriculum della Scuola magistrale appare da poco tempo la designazione di una settimana imperniata sull'analisi e la concezione anche operativa di materiali audiovisivi.

Le attività legate alla riflessione sui mass media mantengono generalmente delle modalità connesse con un carattere di spontaneità dovuto alla preparazione e agli interessi dei singoli docenti nelle singole materie, che, come l'italiano, l'educazione visiva e l'educazione musicale prevedono, sia pure timidamente, all'interno del loro programma degli spazi operativi in tal senso.

regioni linguistiche della Svizzera di vivere il Festival nel modo più intenso possibile partecipando a proiezioni, dibattiti, conferenze stampa, collaborando alla stesura di testi giornalistici e trasmissioni radio o televisive. È una possibilità, unica nel suo genere, che viene offerta ai giovani di essere confrontati con film diversi rispetto a quelli che sono abituati a vedere nelle sale cinematografiche o alla televisione secondo una prassi suggerita dalle mode pubblicitarie e che il più delle volte è fonte di facili ed effimere emozioni che difficilmente lasciano un'impronta nel loro processo di formazione critica.

Infatti le numerose proiezioni giornaliere e i loro contenuti li rendono ben presto consapevoli del valore culturale di una cinematografia che riflette speranze, delusioni e attese del mondo dei giovani e li predispone a vedere il film non più come un momento di svago ma come una finestra sul mondo ed una scoperta di realtà differenti.

Quest'anno più di 50 giovani delle scuole secondarie superiori provenienti dai cantoni romandi, svizzero tedeschi, dal Grigioni italiano e dal Ticino hanno vissuto l'esperienza del Festival. Sotto la guida degli animatori Emmanuel Schmutz, direttore della médiathèque cantonale di Friburgo, e Michele Dell'Ambrogio, docente della Scuola cantonale di commercio e responsabile di cineclub, hanno partecipato ad incontri con registi, attori, produttori, tecnici e distributori. Seguendo anche la loro iniziativa personale hanno realizzato interviste, reportages fotografici ed articoli di critica che sono poi stati raccolti nell'opuscolo che ogni anno è la preziosa testimonianza dell'esperienza vissuta dai giovani durante i sette giorni di Festival. Alcuni di loro (7 in tutto: 2 romandi, 2 svizzero tedeschi, 2 ticinesi e un grigionitaliano) si sono trovati coinvolti nel meccanismo di una giuria ufficiale: la giuria dei giovani che ha assegnato premi e menzioni a film in concorso giudicati meritevoli.

È stato un impegno gratificante ma anche gravoso in quanto ha richiesto un approfondito esame critico ed un costruttivo scambio di opinioni su proposte cinematografiche di intenti e culture diverse.

Non va dimenticata comunque la condizione di privilegio dei giovani partecipanti a Cinema e gioventù poiché solo pochi ogni anno possono intervenire alla manifestazione. Ci si aspetta quindi da loro che, una volta tornati nelle loro sedi scolastiche, siano promotori presso i loro compagni di iniziative nell'ambito cinematografico dimostrando che quanto hanno acquisito in un contesto extrascolastico denso di stimoli e di interessi può avere una sua continuità nell'arco dell'intero anno. Cineforum, corsi di lettura critica del film, realizzazioni pratiche sono alcune delle vie da seguire per rendere manifesta questa continuità di Cinema e gioventù. Continuità che risulta difficile tal-

Forum sul Festival internazionale del film di Locarno

Si è svolto sabato 11 marzo 1989 a Locarno, presso la Biblioteca regionale, un'interessante giornata di studio sul rapporto tra il Festival internazionale del film di Locarno e la realtà socio-culturale del Paese.

Il Comitato promotore del Forum, coadiuvato dalla Direzione della Biblioteca regionale di Locarno, ha elaborato una traccia per la discussione che ha consentito ai partecipanti di chiedersi in particolare

- quale spazio è possibile, per il Festival, nella politica culturale del Cantone e dei Comuni; che cosa gli enti indicati potrebbero chiedere al Festival per garantire, nei loro settori di specifica competenza, una più mirata promozione della cultura cinematografica;
- se è possibile, e come, una presenza attiva del Festival a iniziative quali: rassegne cinematografiche, seminari, conferenze, mostre.; se, in questa prospettiva, è possibile instaurare rapporti stimolanti e proficui con i cineclub (funzione di coordinamento e di aiuto nel reperimento di documentazione, films, specialisti, ecc.);
- se è realistico un progetto articolato e preciso per la promozione della cultura cinematografica nelle scuole ruolo e funzioni del Festival;
- quali nuovi rapporti potrebbero instaurarsi con i mass media, e in particolare con la TV – a questo ultimo riguardo è praticabile una politica di programmati interscambi?
- quali sono, in conclusione, i mezzi (strutture, infrastrutture e competenze) che il Festival può mettere a disposizione per contribuire attivamente a una nuova politica culturale nel campo cinematografico.

Il Comitato promotore del Forum, sulla base delle indicazioni emerse durante la giornata di studio, elaborerà un documento base contenente le proposte per realizzare l'auspicato allargamento del Festival come strumento di promozione della cultura cinematografica. A questo lavoro saranno associati rappresentanti del Dipartimento della pubblica educazione e della Televisione della Svizzera italiana.

volta da mantenere, soprattutto nelle nostre scuole, in quanto per diverse ragioni contingenti gli spazi operativi sono ridotti e non permettono che si faccia un discorso programmatico approfondito.

Cinema e gioventù risponde al bisogno di incanalare interessi nati durante il Festival verso il mondo della scuola e diventa anche

momento di verifica di conoscenze eterogenee acquisite nell'ambito scolastico.

Terminiamo con le parole di Federica Juri che ha partecipato a una recente edizione di Cinema e gioventù.

«Festival. Richiamo seducente: ha in sé la capacità di evocare sensazioni indefinite; forti suggestioni che ci pervengono dal mondo cinematografico, che noi cogliamo e modelliamo ciascuno secondo la propria individualità, maturità e preparazione culturale.

Componente rilevante del calore festivaliero, è la straordinaria eterogeneità dei partecipanti. Ciascuno con la propria entità e il
proprio stile, solo, in quella moltitudine. A lui
il compito di orientarsi cercando corrispondenze ai propri intenti creativi all'interno di
quel cosmo bizzarro e un po' enigmatico.
Cinema e gioventù ha saputo disperdere ra-

Cinema e gioventù ha saputo disperdere rapidamente quel vago senso di timore, di incertezza iniziale di noi partecipanti in erba, nel muoverci all'interno della focosa corrente festivaliera.

... Preziosi i raffronti d'idee e d'impressioni: bagaglio di cui far tesoro. Sempre più allora l'occhio spesso dilettante di noi spettatori lascia spazio a visioni di più acuta penetrazione e di più sottile cognizione critica. Con minor esitazione si lasciano allora sfuggire proprie considerazioni su questa o quest'altra pellicola, consolidate poi dallo sfogliare qua e là pareri giornalistici.

Il nostro giudizio è certamente sollecitato dai numerosi incontri o dibattiti diretti con personalità cinematografiche. Grande disponibilità si avverte pertanto da parte loro nel soddisfare gli interrogativi sorti tra noi giovani nel corso delle proiezioni. La genesi, i congegni intricati, i giochi di finzione, le difficoltà tecniche, i problemi interpretativi, le capacità direttive, i significati più intrinsechi e nascosti; tutto ciò che solitamente si conserva oscuro ed ignoto nello scorrere del film, viene qui esposto e reso manifesto. Dai più temerari tra noi, che con siancio e determinazione sanno esprimersi pubblicamente nel richiedere indicazioni, ai più timorosi e riservati. Certamente però discussioni che sono per ciascuno fonte di rari e cospicui insegnamenti...».

Servizio educazione ai mass-media



In offerta: il cinema!

Un'esperienza del Gruppo Genitori di Locarno

Accettando il gradito invito rivoltomi da un gruppo di amici (lodevole il loro impegno) di fare da «animatore» per alcune interessanti proposte cinematografiche, ho avuto la piacevole sorpresa di trovare un «mini pubblico» sveglio e con ancora intatte (o quasi) motivazioni. Si trattava, ma questo lo si sapeva, di pubblico non facile (e qui tralascio i più piccolini venuti con mamma e papà per trascorrere un paio d'ore piacevoli e un po' al di fuori della consuetudine) in quanto giunge a questi appuntamenti culturali già ampiamente permeato di immagini e dalle stesse condizionato in modo massiccio. Eppure l'ho trovato attento e ancora pronto ad accettare nuovi metodi di lettura, disposto a tentare, perlomeno, di iniziare (meglio, di accettare) un discorso abbastanza coerente. Nonostante, quindi, la quasi totale «immersione» nel mondo dell'immagine - immagine che ti condiziona e ti avviluppa già dai primi momenti in cui appari su questo mondo - i ragazzi che hanno partecipato alla rassegna voluta dal Gruppo Genitori di Locarno, hanno dimostrato di aver saputo produrre notevoli anticorpi. È quindi con stupore e piacere che si scopre in loro una notevole capacità analitica che li porta, seppure in un modo un po' grezzo (ma chi mai si è preoccupato di affinarli...?) a captare, che so, i canoni classici (cinematograficamente parlando) del bello e del brutto, del ben fatto e di ciò che non si dovrebbe fare, della padronanza tecnica del mezzo e della conduzione degli attori, e così via. Non sarà forse recepito il finissimo e costante dialogo tra chiaro e oscuro in «Ladri di biciclette» ma viene captata la bellezza dell'opera e la sua validità compreso (e questo importa) il «messaggio» che la stessa veicola; non avvertiranno gli errori di montaggio (pochi) nel danese «Tarzan di gomma» ma ne intuiranno la vulnerabilità. Insomma la piacevole scoperta di una potenzialità critica insospettata conoscendo, appunto, le abitudini «audio-visive» dei nostri giovanissimi: peccato che di tutta questa potenzialità se ne faccia poco o nulla. Si dice che è giusto insegnare una lingua seconda già nel secondo ciclo delle elementari perché, tra l'altro, quello è un periodo di grande ricettività da parte dell'allievo ma, se ciò è vero, la stessa ricettività c'è pure per cercare di guidarlo attraverso la giungla sovente infida delle immagini e, aliora? Dov'è, tanto per continuare la metafora, il Tarzan che saprebbe trovare la strada giusta in un groviglio di liane? Ma, tant'è

L'importante è aver constatato, a Locarno, che è possibile trovare parecchi punti d'aggancio per un discorso che potrebbe sfociare nell'acquisizione di quel minimo di sensibilità critica che permetterebbe ai giovani partecipanti di fare delle scelte e di avviarsi lungo sentieri d'analisi che li porterebbe a dare giusto peso e dimensione a quella marea d'immagini di cui si diceva. Ecco, è stata

dunque un'esperienza stimolante perché ha permesso di toccar con mano quanto si può fare con dei giovanissimi che arrivano in una sala cinematografica (e già questa è scelta importante) con curiosità critica seppur privi di quella grammatica di base che permetterebbe una lettura immediata del prodotto. Arrivano con parecchi condizionamenti, con parametri di giudizio imprecisi ed arruffati ma pure con quella disponibilità ad essere guidati che, come si diceva, li porta in breve tempo alle soglie di un serio giudizio critico. È capitato, tanto per fare un significativo esempio, a Bellinzona dove un pugno di allievi delle scuole medie, guidato da un collega entusiasta e capace, è arrivato in pochissime settimane a fare da giuria alla prima edizione del Festival di film per ragazzi il organizzato; è capitato a Locarno, nell'esperienza di cui sto parlando, dove un gruppo tra i particolarmente assidui e interessati (quelli che si fermano in sala per 'discutere') hanno saputo fare dei «distinguo» notevoli tra i vari film e hanno sentito il bisogno di continuare la loro formazione iscrivendosi ad un breve corso di introduzione alla lettura del prodotto cinematografico (corso voluto, sempre, per spontanea scelta del benemerito manipolo di organizzatori della rassegna). incoraggiante, sì, eppure tutto questo suscita qualche perplessità: dopo tanti anni (e li ricordo tutti pur citando soltanto gli «eroici» inizi quando, al Ginnasio, si teneva una specie di doposcuola per «parlare di cinema», alla creazione dell'U.A.V., dalla lunga esperienza - che continua in modo encomiabile - di Cinema e Gioventù, al tentativo di ritagliare spazi all'interno della scuola) siamo ancora (ma val pena dirlo?) ai tentativi, alle proposte (seppur lodevolissime come questa) estemporanee, ai corsi fatti volontariamente al di fuori delle già troppe ore scolastiche ma siamo pure confrontati con la cronica mancanza di spazi e mezzi e ad una sorta di diffidenza con la quale si guarda ad ogni tentativo di novità. È un parlar di cinema in un mondo che, da questo punto di vista (?), si «desertifica»: il Festival di Locarno che brilla di luce vivida per poche settimane e poi, anno dopo anno tramonta inesorabilmente con tutti gli stimoli e le promesse che ogni volta sa suscitare, le sale cinematografiche che chiudono, le scuole dove i proiettori restano parecchio inoperosi.

Un constatare che dopo tanti anni siamo ancora alle forme sperimentali e intanto i condizionamenti dell'immagine sono sempre più pressanti, hanno, per dirla alla buona, «preso la mano» in una sorta di ingovernabilità che obbliga i nostri giovani a cercare di capire senza che vengano loro fissati dei punti di riferimento grazie ai quali (o magari contestandoli) possano muoversi con senso critico.

Il Gruppo Genitori di Locarno ha recepito questa necessità ed ha agito coinvolgendo



una vasta fascia d'età (scuola dell'obbligo) e interessando parecchi insegnanti che, a loro volta, ne hanno fatto partecipi parecchie classi. La formula, in sé è semplice: proporre alcuni film legati almeno da un punto in comune (qui film per ragazzi e, quasi tutti, con ragazzi per protagonisti) portando i giovani spettatori in un ambiente che non sia quello dove troneggia il piccolo schermo domestico e, con queste premesse cercare (seppur scarnamente) di leggere il prodotto sempre però tenendo presente tutto il resto, in particolare, appunto, il piccolo schermo. Un'opera di cura preventiva (o di cura toutcourt) che non dovrebbe più essere rimandata anche dagli altri e, in particolare, da chi è preposto alla resa operativa di simili richie-

Roberto Gasparoli



La certezza del meglio

Chiamato ad assolvere (senza troppo fervore, per la verità) il proprio annuale dovere di cittadino maschio, Matteo Zanchi, quarantenne possidente di valle, «abituato a respirare l'alba tra i sassi della cava», rinchiuso di botto «in un locale scialbo di una scialba caserma in una zona, più che scialba, anonima delle Alpi centrali», è costretto a vegetare nello squallore delle nebbie montane tra urgenze fasulle e pigro, malinconico grigiore. Ma lo stagnare neghittoso delle ore, unito alla lontananza coatta dal proprio paese un distacco che almeno serve a decantare il groviglio degli eventi, sedimentandoli con ordine negli anfratti del tempo - è presto occasione per riandare il proprio passato, esorcizzando insieme una cornice, quella della vita militare, su cui l'autore sembra sostare, forse, con eccessivo indugio.

Ecco pertanto Matteo ritrovare nella memoria - attraverso ricordi personali o mediati (tecnicamente, con un gusto accentuato per l'analessi) - la preistoria e la storia di una realtà sulle prime fumosa e aggrovigliata, fatta di uomini visceralmente attaccati alla roba. Ecco distendersi nella memoria - recuperati attivamente o dietro sollecitazione (l'eco di una voce, un nome gridato a mezz'aria) - eventi dolorosi (l'emigrazione, i dissapori familiari) e anche, e soprattutto, traumatici, che - quasi per un testardo rancore - attaccano ancor di più Matteo alla propria terra: come la morte tragica (in montagna) della sorella, che torna a cadenzare ossessivamente l'evocazione, e quella (per suicidio) del padre, momentanea e preoccupante sconfitta dell'uomo incalzato oltremisura e vinto dalle forze imperscrutabili della natura.

È un passato ben carico di valori e significati gnomici, di saggezza, di filosofia di vita, quello che si stende, dipanandosi pian piano, alle spalle del protagonista. Passato vuol dire infanzia (tempo peraltro da sempre caro al Casè narratore e poeta), epoca non sorda alle suggestioni della fantasia: suggestioni attivate, tra l'altro, dai nomi dei luoghi del paese di Matteo: Doppia Mammella, Sella del Mulo, Stinco del Santo, Capezzolo, Lama di Roncola (e, ricordando peculiarità care all'opera dello scrittore minusino, occorrerà annoverare ancora il riaffiorare di figure a lui congeniali, come quella timida del pittore onsernonese Carlo Agostino Meletta; e, soprattutto, certi guizzi di preziosità lessicale).

All'infanzia fa seguito l'iniziazione alla vita (sigillata dall'ascesa in solitaria sulla vetta più ardua che sormonta il villaggio: prova di ardore ardimentoso e adesione incondizionata a un rito atavico: e la montagna insegna subito a Matteo «a scavare dentro di sé una dimensione umana nuova»). Poi vengono gli amori e le scoperte dei luoghi («erano un sistema inconscio per allungare le radici dentro quella terra»): in un mondo non restìo ad accogliere l'evento mitico, le propaggini di sapore arcano, la comunione con la natura («Dove non si può ragionare, è inutile questionare. - aveva detto ancora la voce nel gran grigio umido: una voce non più umana, ma quasi un presagio dell'aldilà, un soffio sibilante di fantasma, una staffilata»). A scardinare, per un momento, l'incontaminata certezza di Matteo giungono a tratti le tentazioni della città: «idea fissa» nella mente dell'adoiescente, per qualche tempo, ma sempre contrastata con vigorosa tenacia, se tanto è lecito dire, da una robusta e ostinata moralità rurale, insieme sapida e conturbante. E il desiderio di evadere pare pertanto un segno di irrequietezza, una messa alla prova, piuttosto che vera volontà di un mutamento radicale. Gli ammonimenti paterni («È la terra che forma gli uomini, che li forma bene o li deforma»), la delusione riportata nell'unica scappatella in città (che coincide, per un'oscura ammonitrice nemesi, con la tragica morte del padre), la fede progressiva nel mondo contadino, l'ammirazione per la sua tenacia, indomita e testarda («E mai un passo indietro...»), tra religiosa remissione e ribellione quasi ferina, uniti alle esperienze sempre più dolorose provocate



dai tentacoli di un progresso sposato agli interessi economici i più irriguardosi (gli impianti idroelettrici che snaturano il corso regolare dei fiumi: il romanzo, occorrerà precisare, risale al 1973) portano via via Matteo a una progressiva, rappacificante coscienza del proprio esistere, della necessità – l'unica alternativa, peraltro – di guardare al passato, e ai propri luoghi, per giungere poi a introiettare l'attenzione, da ultimo, nel proprio animo: «Fa bene, ogni tanto, scavare dentro di noi. Come per la terra, bisogna vangarla e voltarla sott'insu perché possa dare vita nuova ai semi».

E la maturazione di Matteo va profilandosi insieme alla coscienza - ritmata nel tempo e negli uomini da sentimenti comuni, da sofferenze comuni al cerchio familiare (nelle lettere dell'emigrante e di Matteo, nelle parole del cugino e della moglie) - di dovere postulare, denominatore comune negli uomini e nel tempo, la necessità di una certezza del meglio: quel meglio che, in vita, e pur tra vari dubbi, aiuta a credere nell'utilità dell'impegno, nella necessità non inane di lottare, al fine di vincere le asperità, o quantomeno di sopportarne gli scossoni; quel meglio che, con la morte, garantisce alla fede quella ricompensa che, nelle speranze della vita, bilancia idealmente le gioie e i dolori. Nei quarant'anni di Matteo questa certezza non ha affondato ancora definitivamente le proprie radici: «Ci sono interrogativi che continuano a tormentare uno che sia sensibile», conclude Casè: «si attenuano un poco, rintronano a periodi, echeggiando con lusinghe più o meno nitide. Possono venire zittiti solo quando batte l'ora, in cui uno zittisca per sempre, finalmente conoscendo la giustezza di ciò che, vivendo, si può cercare di capire unicamente con la fede».



ANGELO CASÈ, La certezza del meglio, Edizioni La Linea, Locarno 1988, pp. 173.



Un geologo parla del suo paese

Originario di Piandera, in Val Colla, Bruno Campana si laureò in geologia all'Università di Friburgo.

Per lunghi anni egli progettò ed eseguì estese ricerche minerarie in Australia, in Africa, nelle Isole del Pacifico e in Europa. Ricerche che furono coronate da successo con il ritrovamento di ricchi giacimenti di minerali di ferro, di bauxite e di uranio.

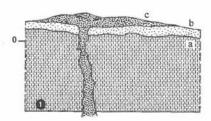
Alle spese di stampa hanno contribuito lo Stato del Cantone Ticino e la Fondazione A. e M. Lang.

Con la pubblicazione di Campana viene colmata una lacuna: si dispone finalmente di un testo completo ed in lingua italiana sull'evoluzione geologica e morfologica del nostro Paese.

In un discorso piano, reso molto concreto da appropriati paragoni, il testo vuole essere accessibile ad un pubblico più vasto, pur non venendo meno al rigore scientifico.

La terminologia scientifica viene ampiamente spiegata ed i temi trattati sono sorretti da numerosi studi specifici – oltre 200 pubblicazioni segnalate nel testo – e dai risultati delle più recenti ricerche e misurazioni geodetiche di precisione sull'arco alpino.

Fig. 64
QUATTRO SUCCESSIVI PERIODI NELL'EVOLUZIONE GEOLOGICA DEL LUGANESE *)



Verso la fine dell'ERA PRIMARIA, 250 milioni d'anni fa

Il Luganese (come tutto il Ticino, anzi la zona alpina) è una zona bassa, desertica, in cui si accumulano sabbie e ghiaie rossastre o violette (b) su antichissime rocce cristalline (a.) l'età della Terra, e della vita che ospita, era già di circa 3000 milioni di anni.

Il Luganese, in particolare, venne coperto da colate di lava vulcaniche, ora consolidate, rappresentate dai porfidi e dalle porfiriti scure di Lugano (c). Poi lentamente questa terra si affondò: è il fenomeno

Poi lentamente questa terra si affondò: è il fenomeno di subsidenza, analogo all'affondamento odierno di certe zone costiere, di Venezia per esempio. Il mare può così avanzare, formando lagune dapprima (quelle in cui prosperavano i rettili del Monte San Giorgio, per esempio). Al principio dell'era secondaria (225 milioni d'anni fa) il Luganese e tutto il Sottoceneri erano sotto il livello del mare.



♣ La zona del Luganese durante tutta l'ERA SE-CONDARIA, da 225 milioni a 70 milioni d'anni fa. La zona restò permanentemente sotto il livello del mare, durante questo immenso periodo di tempo. E in tale mare si accumularono dapprima le rocce sedimentarie dolomitiche (d), del periodo del Trias (tra 225 milioni e 180 milioni d'anni fa). Sono le dolomie dei Denti della Vecchia - Pairolo - Catelina - Cima d'Oress -Fojorina.

Poi vennero a deporsi, sopra le dolomie, le rocce calcaree - silicee, oggi d'un colore grigio-azzurrognolo, ben stratificate, dure (e): sono i calcari del Monte Brè -Gandria - Monte Generoso - Castagnola, d'età giurassica (tra 180 milioni e 70 milioni d'anni fa).



Durante l'ERA TERZIARIA, un periodo di tempo e d'eventi che duró 67 milioni d'anni (da 70 milioni a 3 milioni d'anni (a), avvenne il sollevamento geologico di tutto il Ticino, di tutte le zone alpine e prealpine. L'antico fondo marino dell'epoca secondaria precedente viene di nuovo alla luce, con le antiche e le più recenti rocce sedimentarie. Le dolomie dei Denti della Vecchia, i calcari azzurri del Bre, di Castagnola, del Generoso sorgono dal mare, solidi e freschi, per formare una nuova terraferma, sopra le antiche rocce cristalline e sopra le lave dei vulcani luganesi rappresentate nel primo disegno.

Si forma la catena alpina, (non ancora quella che vediamo oggi tuttavia), che sarà sollevata fino alle vette odierne durante l'epoca quaternaria che segue.

*) N.d.R. Ne sono stati riprodotti tre.

Negli anni 1979/80 Campana tenne un corso per adulti sulla storia geologica del Ticino e dell'Alta Lombardia alla Radio della Svizzera Italiana. Ulteriormente sviluppate ed approfondite, queste lezioni si tradussero nella pubblicazione, curata dalla Tipografia Poncioni, Losone, che consta di 450 pagine e 200 illustrazioni.

Nelle prime due parti dell'opera si introduce il lettore ai metodi e principi di lavoro nella ricerca geologica, alla suddivisione del tempo geologico in ere e periodi, ai metodi di datazione diretta ed indiretta. Infine l'autore espone le basi della dinamica endogena ed esogena, che interagiscono nella continua evoluzione morfologica della superficie terrestre.

Fig. 65 UNITÀ GEOLOGICHE DEL LUGANESE (con il lembo carbonifero di Manno)



Anticlinale del M. Generoso

Agno
(Servino)
S. Martino
S. Martino
Arogae

Arogae

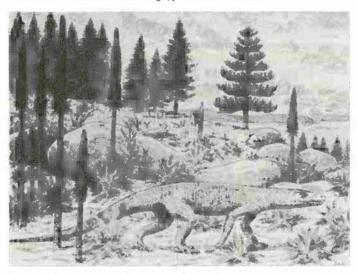
Arogae

Rovio

(B. Campana 198

Nella terza parte del libro viene esaminata la storia geologica del Ticino dalle catene erciniche dell'Era Primaria al Mare Tetide che ricopriva le nostre regioni durante il Mesozoico, con particolare riferimento alle caratteristiche geologiche più interessanti, quali ad esempio la serie stratigrafica nelle gole del Breggia, i famosi rettili fossili del S. Giorgio ed altre ancora.

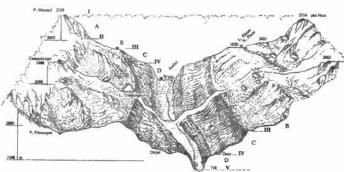
TAVOLA IX Rettili del M. San Giorgio, periodo del Trias medio



1. Ticinosuchus ferox KREBS, nel suo ambiente (Garraux)

In una quarta parte del testo si mette bene in evidenza la dinamicità e la sincronia tra il lento sollevamento della catena alpina ed il progressivo intaglio ed approfondimento delle vallate, fino ad arrivare ai paesaggi attuali, così come li conosciamo.

L'autore procede ad una dettagliata analisi dell'erosione fluviale e glaciale, spiegando le forme che ne derivano al paesaggio.



Questa parte dell'opera di Campana, dedicata alle scienze della terra, si chiude con un interessante capitolo sui climi del passato e su quelli che sono previsti per il futuro.

Si tratta di un tema che oggi è di grande attualità: è infatti noto come le diverse forme dell'inquinameto atmosferico portano, da una parte, alla progressiva distruzione dell'involucro protettivo di ozono dell'atmosfera e, dall'altra, al continuo aumento dell'effetto serra.

Le tre ultime parti del testo sono dedicate all'uomo: ci si sofferma dapprima sulla storia dell'evoluzione dell'uomo in generale, per poi passare alla progressiva penetrazione dell'uomo nelle vallate alpine durante l'Età della pietra.

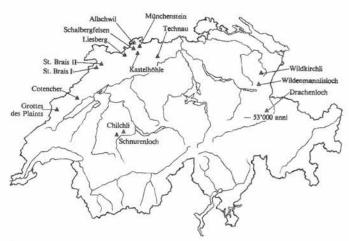


Fig. 150 Le 15 grotte neanderthaliane in Svizzera. Situate nelle zone calcaree del Giura, del Simmental e del Ct. San Gallo, offrivano rifugio agli uomini di Neanderthal tra 80'000 e 30'000 anni fa. Analisi col metodo C14 (radiotattivo) mostrano un'età di 53'000 anni per la grotta del Drachenloch. In tali grotte vennero trovati soprattutto utensili. La grotta di Cotencher, presso Neuchâtel, fornì circa 400 strumenti della cultura musteriana. Vi fu pure trovato nel 1974 un mascellare in situ di Neanderthaliano, il solo resto di quella razza scoperto in Svizzera, dopo quella del dente di S. Brais.

Anche qui l'autore colma una lacuna poiché, a parte qualche pubblicazione su temi specifici, non esisteva sinora un testo italiano completo sugli insediamenti preistorici nelle vallate svizzero-lombarde.

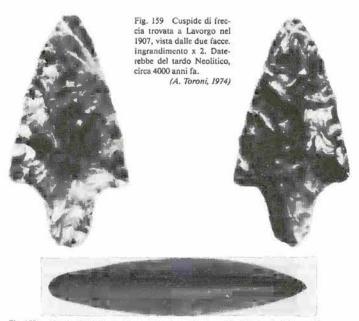


Fig. 159a L'ascia di Val Blenio (Ponto Valentino). Si notano gli orli levigati e la forma biconvessa e simmetrica dell'ascia verso il filo della lama

La parte finale del libro è dedicata ad alcuni temi attuali nei rapporti esistenti tra l'ambiente naturale e l'uomo. Si passa così in rassegna il caso dell'affondamento di Venezia, la sismicità del nostro Paese, per concludere con il dramma del progressivo degrado e distruzione della foresta.

Il testo di Campana, volutamente didattico nel senso più vasto del termine e di facile lettura, è senz'altro accessibile a studenti del settore medio superiore.

Paolo Ammann