

SCUOLA STICINESE

I bambini e la TV di *Erina Fazioli Biaggio e Francesco Vanetta*

Presentazione dei dati e dei risultati più significativi contenuti nello studio «I bambini e la TV».

L'indagine, condotta nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari, approfondisce aspetti quali i comportamenti, le abitudini e gli atteggiamenti che caratterizzano il rapporto tra il bambino e la televisione, nonché il ruolo e la presenza della TV nelle case.

Approccio qualitativo di un sistema educativo per bambini dai 4 agli 8 anni (II parte) di *Raymond Hutin*

Seconda parte della relazione presentata al Convegno tenutosi a Lugano sul tema «Essere bambino dai 3 ai 7 anni».

Vengono affrontate problematiche strettamente legate al contesto della classe, basandosi su una ricerca-azione svolta nel Canton Ginevra. Quattro i temi principali dell'indagine: l'evoluzione dell'immagine di sé; il funzionamento globale della classe; lo sviluppo del lin-

guaggio e l'acquisizione della lettura; lo sviluppo del ragionamento logico-matematico.

Collegamento dei docenti di storia e geografia della scuola media (N. 15)

- L'ora della «civica» di *Angelo Airoidi, Giulio Gunderzo e Gianni Tavarini*
Rinnovata attenzione alla civica.

- A proposito dell'insegnamento della «civica». Un sondaggio tra i docenti di *Angelo Airoidi, Giulio Gunderzo e Gianni Tavarini*
Valore, esigenze e difficoltà inerenti all'insegnamento della civica.

- Materiali per l'insegnamento della civica: lo stato dei lavori della commissione di *Angelo Airoidi e Gianni Tavarini*

La sintesi del dibattito riguardante l'identità della disciplina civica, l'elaborazione di unità didattiche scritte, una metodologia attenta alle fonti sonore.

- Quando il suono diventa storia: il sonoro negli interrogativi dello storico di *Theo Mäusli e Paola Mäusli-Pellegatta*

Importanza e fruibilità delle fonti sonore per lo storico e per il docente: dischi commerciali, emissioni radiofoniche, oral history.

- Un laboratorio di storia e di didattica: l'esperienza pavese di *Gigliola De Martini*

Il laboratorio si presenta: obiettivi, strategie, attività.

- Cartografia e geografia nel nuovo atlante mondiale svizzero: appunti di viaggio di *Enrico Besana*

Caratteristiche, pregi e difetti del nuovo atlante.

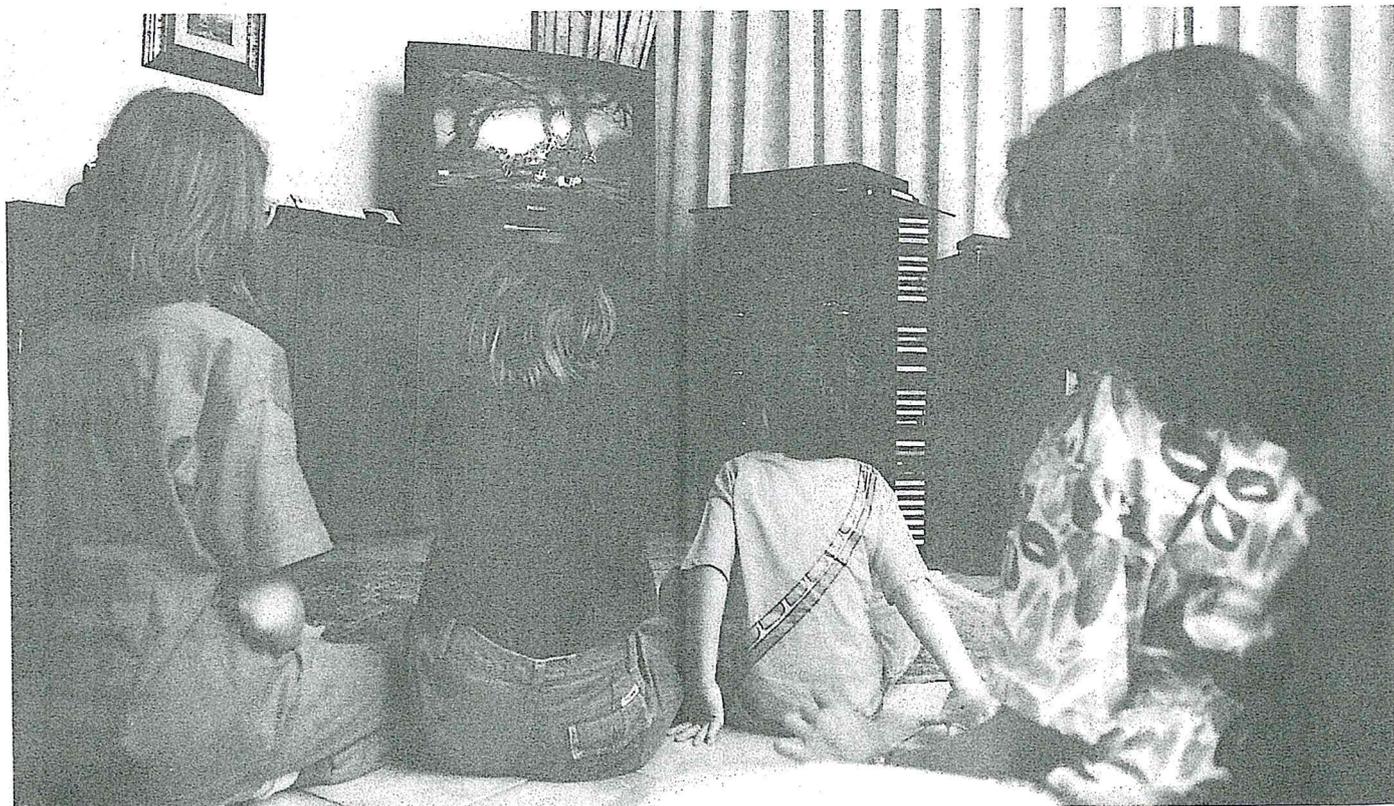
Discovering Scotland 1993 di *Marika Bachmann, Francesca Fioratti, Camillo Tanzi, Claudio Bignasca*

Breve resoconto dell'esperienza estiva di alcuni insegnanti d'inglese che hanno svolto un corso d'aggiornamento a Glasgow.

Demografia europea e famiglia di *Tazio Bottinelli*

Alcuni elementi per permettere di abbozzare un quadro di sintesi riguardante l'Europa.

Foto: Luigi Reclari.



I bambini e la TV

L'Ufficio studi e ricerche e il Servizio educazione ai mass media del Dipartimento dell'istruzione e della cultura hanno pubblicato e diffuso uno studio che analizza il rapporto con la televisione dei bambini ticinesi di età compresa fra i 4 e gli 11 anni.

Negli ultimi anni il fenomeno TV è stato attentamente studiato da numerosi specialisti. A scadenze regolari si pubblicano dati e informazioni relative ai tempi di ascolto, agli indici di gradimento, al ruolo assunto da questo potente mezzo elettronico in rapporto alle relazioni famigliari e sociali.

L'indagine del Dipartimento, condotta nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari, si è proposta di approfondire gli indicatori abitualmente disponibili per fornire informazioni fino ad ora poco conosciute, soprattutto nel nostro Cantone.

Nel documento si presentano e si quantificano, tra l'altro, la diffusione degli apparecchi audiovisivi nelle famiglie ticinesi, le abitudini famigliari e individuali nell'uso del mezzo televisivo, i canali televisivi privilegiati, il tipo di trasmissione seguita con maggiore frequenza, il tempo dedicato quotidianamente alla TV, i momenti della giornata nei quali abitualmente si guarda la televisione.

I risultati scaturiti da questa ricerca

forniscono un quadro descrittivo della situazione per poter proseguire un discorso pedagogico aggiornato.

I dati sono stati raccolti tramite un questionario distribuito a 280 bambini di scuola dell'infanzia e a più di 800 allievi di scuola elementare. Un'apposita scheda ha poi permesso di raccogliere le informazioni relative alle emissioni seguite dal bambino durante i due periodi del test. In effetti, per meglio caratterizzare eventuali differenze nella fruizione televisiva tra il periodo invernale e quello estivo, la scheda è stata compilata una prima volta nel corso del mese di febbraio e una seconda nel mese di giugno del 1991. Il lavoro è stato possibile grazie alla collaborazione dei docenti e al contributo attivo in qualità di intervistatrici delle docenti di scuola dell'infanzia.

Quali sono i comportamenti, le abitudini, gli atteggiamenti che caratterizzano il rapporto tra il bambino e la televisione? Che ruolo, quale presenza ha la televisione nelle nostre case?

– Il televisore risulta essere il mezzo di comunicazione più usato dai bambini: del resto la sua presenza nelle case è praticamente generalizzata e, rispetto ai dati rilevati in precedenti inchieste, si osserva un netto incremento del numero di apparecchi per famiglia (una fami-

glia su due possiede più di un televisore e una su cinque ne possiede tre o più). Una situazione che favorisce la collocazione di un televisore nei diversi locali dell'abitazione e, in particolare, nella camera dei bambini.

– Anche il videoregistratore sembra ormai divenuto una presenza regolare nelle nostre case e la sua diffusione aumenta progressivamente con l'età dei figli. Nel 1987 nella Svizzera italiana meno di un terzo delle famiglie possedeva questo apparecchio, ora la percentuale supera il 70%.

– I canali televisivi più seguiti dai bambini sono la TSI, Canale 5, Italia 1. Nettamente staccate nelle preferenze dei bambini le tre reti nazionali italiane. Nelle città e nelle periferie il canale preferito è Canale 5 mentre la TSI mantiene il primo posto nelle regioni di campagna e di montagna. Nei quattro agglomerati urbani presi in considerazione (Chiasso, Lugano, Locarno e Bellinzona) il canale più visto non è la TSI ma Canale 5, seguito da vicino o superato di poco da Italia 1.

– Per quanto riguarda le abitudini nella fruizione televisiva si può affermare che un alto numero di bambini gode di grande indipendenza nei confronti della televisione, nell'uso del telecomando, nella scelta dei programmi da seguire, senza necessariamente far ricorso alle apposite guide. Nella maggioranza dei casi la TV viene vista abitualmente senza la presenza dei genitori.

– La stagione rappresenta una variabile importante nel consumo televisivo: nel periodo estivo il tempo d'ascolto cala sensibilmente (circa mezz'ora al giorno).

Nel periodo invernale, durante i giorni feriali, i bambini dedicano in media un'ora e mezzo del loro tempo alla TV. Se si analizzano in modo più dettagliato questi dati ci si accorge che circa un terzo dei bambini vede la TV per più di due ore al giorno e un terzo per meno di mezz'ora.

La fascia oraria quotidiana preferita dai bambini più piccoli è il pomeriggio, prima di cena; i bambini di scuola elementare privilegiano invece la sera, dopo cena.

Francesco, 11 anni.



(Continua a pagina 28)

Approccio qualitativo di un sistema educativo per bambini dai 4 agli 8 anni

(II parte)

Sul numero 192 di *Scuola ticinese* è stata pubblicata la prima parte della relazione di Raymond Hutin¹⁾ tenuta in occasione del convegno 1992 organizzato dal Dipartimento istruzione e cultura nell'ambito del Servizio di sostegno pedagogico delle scuole dell'infanzia e elementari sul tema «Essere bambino dai tre ai sette anni»²⁾.

L'autore si è interrogato sul sistema educativo attuale e sul funzionamento della scuola che per essere «buona» dovrebbe essere «sia esigente che generosa»³⁾.

«E' una scuola che mette l'accento su una formazione che mira a rendere il bambino, poi l'adolescente, autonomo e responsabile nei confronti dei propri progetti di formazione personale, a suscitare in lui il gusto di imparare, di perfezionarsi, di arricchirsi socialmente»³⁾.

In questa seconda parte dell'esposizione vengono affrontate problematiche più strettamente legate al contesto della classe e che si riferiscono ad una ricerca-azione messa in atto nel Canton Ginevra.

L'indagine si è basata essenzialmente sull'osservazione delle classi da parte dei ricercatori e su incontri periodici con i docenti titolari, con lo scopo di far emergere alcuni aspetti del vissuto quotidiano del maestro:

- Quali i problemi legati alla struttura scolastica?
- Quali le difficoltà nell'instaurare un rapporto con l'allievo e il gruppo-classe?
- Quali le opinioni sulle «pratiche pedagogiche» adottate dai singoli docenti?
- Quali le aspettative (esplicite e implicite) dei maestri?
- Esistono differenze tra le classi interessate alla ricerca?
- Esistono invece problematiche simili tra le stesse classi?

Questo articolo e l'editoriale sono illustrati con i disegni del Concorso «1994 Anno internazionale della famiglia - Quali immagini ti vengono in mente?», organizzato dall'Associazione Ticinese delle Famiglie Monoparentali.

Quattro i temi principali dell'indagine: uno di natura prevalentemente pedagogica (il funzionamento globale della classe), due legati alla metodologia di due apprendimenti-base (l'apprendimento della lettura, lo sviluppo del ragionamento logico-matematico), il quarto che tocca la sfera emotivo-relazionale del soggetto discente (lo sviluppo dell'immagine di sé).

«L'immagine di sé nel bambino è l'immagine o la percezione che egli ha di se stesso in diversi campi della sua vita, compreso quello scolastico»³⁾ e - in base ad osservazioni empiriche sul funzionamento della scuola - è relativamente indipendente dal vissuto scolastico durante i due anni di scolarità non obbligatoria (4-6 anni); muta a partire dal primo anno di scuola elementare. «Gli apprezzamenti positivi del comportamento e del lavoro scolastico rinforzano un'immagine positiva, mentre le valutazioni negative portano ad un'autosvalorizzazione del bambino»³⁾.

L'osservazione del funzionamento delle classi

L'indagine

In materia di educazione ci troviamo in un campo molto complesso, con

Veronica, 9 anni.



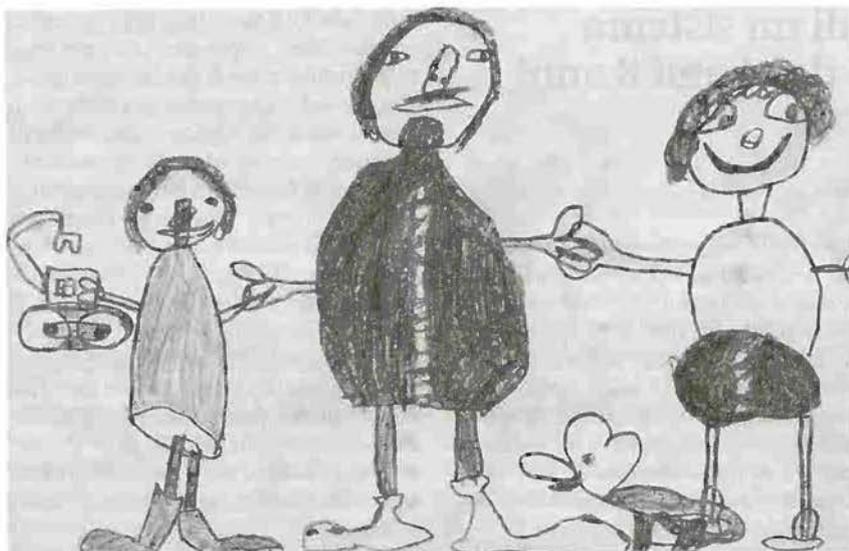
innumerevoli variabili, ciò che lascia pensare che l'approccio più pertinente potrebbe essere quello etologico, che considera la classe alla stregua di una nicchia ecologica e che tenta di prendere in considerazione un certo numero di fenomeni e di parametri. Tuttavia non è possibile osservare tutto nello stesso tempo. Siamo dunque obbligati a focalizzare lo sguardo su un certo numero di aspetti prima di tentare di fare una sintesi. E' la ragione per la quale abbiamo considerato, al momento di intraprendere uno studio sui primi quattro anni della scolarità, quattro temi principali.

- L'evoluzione dell'immagine di sé
- Il funzionamento globale della classe
- Lo sviluppo del linguaggio e l'acquisizione della lettura
- Lo sviluppo del ragionamento logico-matematico.

La procedura è consistita da una parte nel riunire gli insegnanti di una dozzina di classi, circa otto volte durante l'anno, con lo scopo di:

- far emergere i problemi incontrati quotidianamente per rapporto sia alle strutture che agli allievi;
- rilevare le differenze dei punti di vista tra insegnanti a proposito delle pratiche pedagogiche;
- esplicitare le aspettative dei docenti che molto spesso rimangono implicite;
- far apparire le differenze e le similitudini tra le classi.

Parallelamente nelle classi sono state condotte numerose osservazioni da parte dei ricercatori e durante tutto il periodo dell'anno scolastico.



Simone, 6 anni e 10 mesi.

L'immagine di sé

Il concetto di immagine di sé può essere definito, secondo M. Hubermann⁴), come segue: l'immagine di sé del bambino è l'immagine o la percezione che egli ha di se stesso in diversi campi della sua vita, compreso quello scolastico.

L'osservazione empirica del funzionamento della scuola ha condotto alla formulazione di due ipotesi:

- a) durante i due anni di scuola non obbligatoria (da 4 a 6 anni), i bambini hanno un'immagine di sé relativamente indipendente dal vissuto scolastico;
- b) a partire dal primo anno di scuola elementare la valutazione degli apprendimenti condiziona parzialmente questa immagine di sé. Gli apprezzamenti positivi del comportamento e del lavoro scolastico rinforzano un'immagine positiva, mentre le valutazioni negative portano ad un'autosvalorizzazione del bambino.

Il dispositivo sperimentale è consistito nel domandare agli insegnanti, in ogni classe, di indicare cinque allievi considerati bene adeguati alle esigenze scolastiche e cinque bambini che presentavano, dal loro punto di vista, delle difficoltà di adattamento. Questi bambini sono stati invitati, con un colloquio individuale, a rispondere alla consegna: - Disegnati nella scuola, dove vuoi tu, come vuoi tu. - Sono stati in seguito invitati a commentare il loro disegno in una conversazione semi-diretta.

La prima ipotesi è parzialmente confermata. Si constata che l'immagine

negativa di sé legata al vissuto scolastico appare in maniera relativamente precoce. Già a cinque anni, alcuni bambini si considerano come dei «cattivi» allievi. Ciò che differenzia prescolarità e scolarità obbligatoria sono le fonti di questo sentimento, all'inizio largamente influenzato dagli aspetti comportamentali, poi fortemente condizionato dagli apprendimenti scolastici.

Il funzionamento globale della classe

Bisogna innanzitutto segnalare un'evoluzione della scolarizzazione precoce. A Ginevra constatiamo che più di un terzo dei bambini scolarizzati a quattro anni nella scuola pubblica hanno già frequentato un asilo nido durante uno o anche due anni, con delle differenze molto importanti da una regione all'altra, legate probabilmente alla disponibilità di questi servizi nel quartiere o nel villaggio. Questa situazione accentua l'eterogeneità delle classi; alcuni bambini arrivano a scuola con delle forti aspettative in materia di apprendimenti scolastici. Inoltre il compito tradizionale del primo anno di scuola dell'infanzia che mirava ad attenuare le differenze tra i bambini di ambienti favoriti e meno favoriti, si trova, per forza di cose, perturbato. Sembra pure che il fenomeno della scolarizzazione precoce provochi un'accelerazione dello sviluppo dei bambini nei diversi campi. La precocità di certi comportamenti o di certe conoscenze dovrebbe essere oggetto di un attento studio.

Si costata pure che la definizione degli obiettivi, molto globale ed ampia, suscita interpretazioni molto diverse. Per esempio, il piano di studi chiede che l'insegnante sia attento ad arricchire i mezzi di espressione del bambino, sia sul piano della qualità sintattica, lessicale o semantica. Ma l'interpretazione di questa esigenza suscita delle controversie tra gli insegnanti, avendo gli uni la tendenza a limitarsi a un bagaglio lessicale minimo con lo scopo di non sfavorire i bambini non-francofoni, mentre gli altri pensano al contrario che è precisamente per quei bambini che gli esercizi dovrebbero portare molti vocaboli nuovi.

Si ritrovano le stesse divergenze in quello che concerne lo sviluppo del bambino. Di regola si ammette che, durante la prescolarità, bisogna permettere ad ogni bambino di svilupparsi liberamente, ma a partire dal primo anno dell'elementare si scontrano due posizioni: una che pensa che il bambino debba avere il tempo per «maturare» e che occorre lasciarlo avanzare al suo proprio ritmo, l'altra che considera al contrario che, nella misura in cui il bambino è fortemente sollecitato, sfrutterà tutto il suo potenziale di apprendimento.

Tutto questo pone il problema, difficile da risolvere, delle norme indispensabili a un sistema scolastico pubblico. Da una parte gli apprendimenti dovrebbero essere differenziati in funzione delle possibilità di ogni bambino. Ma, d'altra parte, i genitori sono nel diritto di aspettarsi che, in tutte le scuole, venga assicurata la stessa qualità d'insegnamento. Come conciliare questi due aspetti della realtà scolastica?

Sul piano delle aspettative nel campo cognitivo, si notano delle contraddizioni tra un discorso teorico (molto spesso generoso) e le esigenze quotidiane. Così ognuno si accorda per ammettere che i bambini in difficoltà dovrebbero poter disporre di maggior tempo per assimilare certe nozioni... ma la valutazione con tutte le sue connotazioni negative resta uguale per tutti: la stessa prova, le stesse esigenze, lo stesso giorno alla stessa ora!

L'organizzazione dell'impiego del tempo è pure argomento di discussione. Il piano di studi precisa la rispettiva parte di tempo da dedicare ad ogni disciplina. Le osservazioni effettuate rivelano tuttavia delle differenze importanti. Per esempio, in pri-

ma elementare per la matematica, il lavoro individuale scritto in una settimana varia secondo le classi da 0 a 50 minuti, mentre il lavoro orale collettivo o a gruppi, assente in certe classi, può superare i 60 minuti in altre. In seconda elementare, si rileva che il francese assorbe dal 112 al 167% del tempo previsto dal piano settimanale, la matematica dal 53 al 150%, l'ambiente dallo 0 al 60%. Si tratta di costanti che ritroveremo durante tutta la scolarizzazione elementare: il superamento del tempo dal 30 al 40% per il francese, la riduzione al 70, all'80% in matematica, una percentuale importante per quello che concerne l'ambiente, così come avviene per le altre materie, dove le differenze tra le classi sono spesso alquanto considerevoli.

Dobbiamo in particolare interrogarci sullo scarso interesse che la scuola accorda al campo scientifico, preso nel suo senso ampio, mentre la maggior parte dei bambini sono avidi di conoscenze in questo campo. Perché si accorda così tanto spazio, nella lettura, alle storie inventate, alle storie antropomorfe, mentre l'uso dei documenti informativi è per lo più raro?

Un altro problema è rappresentato dalla natura delle attività e dell'utilità di certi esercizi. Sembra, in certe classi, che si ricorra molto spesso alle attività riempitive, con il solo scopo di tenere tranquilli una parte dei bambini mentre si lavora con piccoli gruppi. Questo non costituisce una critica nei confronti del corpo insegnante, che fa quello che può, ma dovrebbe suscitare una riflessione sia per quanto concerne la formazione dei maestri, che sembra il più delle volte centrata sulla lezione collettiva, che sul materiale messo a disposizione o suggerito per gli apprendimenti individuali.

Bisognerebbe infine affrontare la questione della valutazione, che costituisce sempre un enorme problema. Come renderla conforme alle finalità essenziali dell'azione educativa? Troppo spesso, mentre si ha come obiettivo l'autonomia del bambino e la sua capacità di risolvere dei nuovi problemi, la valutazione si riduce alla restituzione per imitazione di quello che è stato fatto precedentemente in classe.

Lo sviluppo del linguaggio e l'acquisizione della lettura

L'apprendimento della lettura è stato

a lungo marcato da dispute sui metodi che hanno lasciato delle tracce nelle idee. La diatriba tra il metodo sillabico e il metodo globale è ancora presente nella nostra mente, anche se non si sa bene di cosa si trattava. L'approccio grafo-fonemico, in certi casi, non ha costituito che un intoppo supplementare in questa disputa.

La polemica è rilanciata anche dalle difficoltà di lettura che sono state denunciate da una certa stampa e che sono state raggruppate nel nuovo termine di *analfabetismo funzionale*. Secondo certe fonti, la scuola pubblica e obbligatoria fabbricherebbe una percentuale non indifferente di persone che dopo aver bene o male imparato a leggere, ne hanno perso la facoltà poco dopo aver terminato la scuola.

Per tutta una corrente di pensiero, il tema dominante attualmente è quello della motivazione. Bisogna mettere i bambini in un bagno di scrittura, suscitare il desiderio di leggere, installare angoli-biblioteca e il resto sarebbe dato in sovrappiù. Un'altra tendenza è centrata sulla corrispondenza tra l'orale e lo scritto: è l'approccio grafo-fonemico. Rappresenta un apporto interessante ma molto parziale nell'atto di lettura.

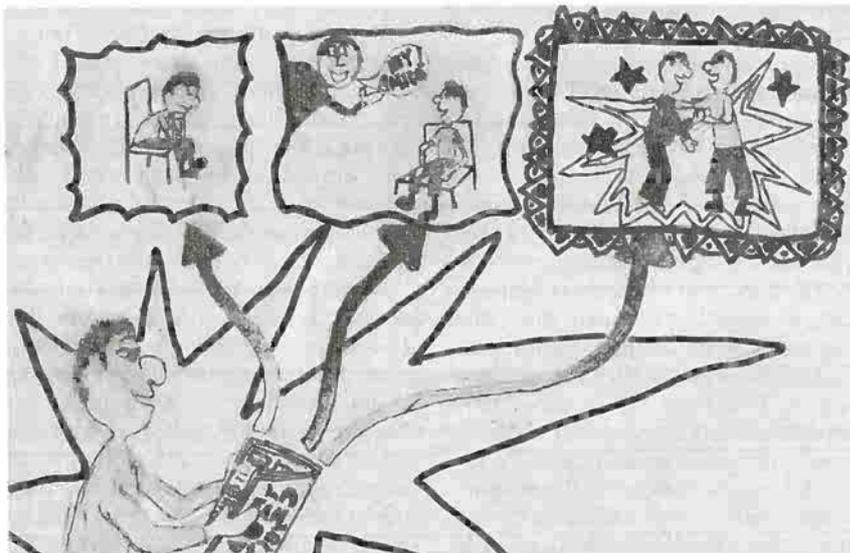
L'apprendimento della lettura è un atto intellettualmente difficile che mette in gioco dei meccanismi di trattamento dell'informazione complessi, facenti ricorso ad approcci multipli. Nella letteratura specializzata, si incontrano due grandi correnti. La prima designata sotto il termine di *botton-up* (dal basso all'alto), gerarchizza l'atto di leggere andando schematicamente dalla lettera al

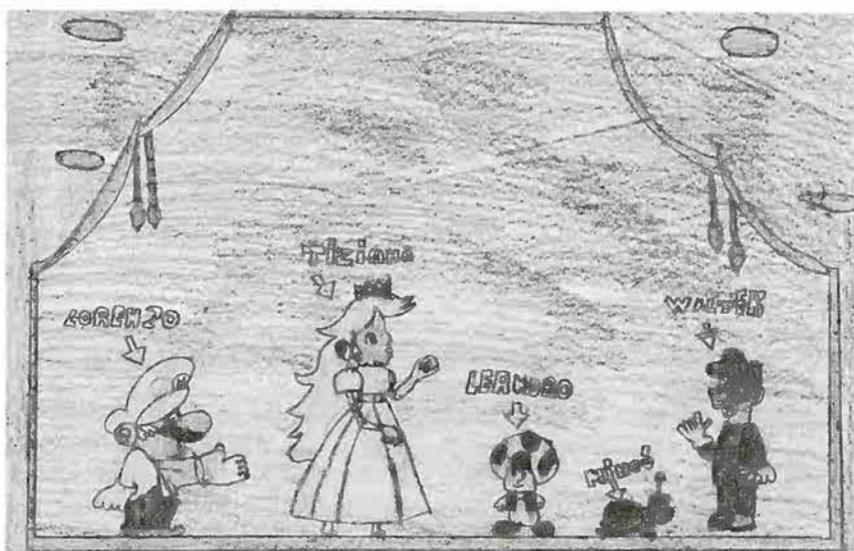
gruppo di lettere, poi alla parola, alla frase, fino alla comprensione del significato del messaggio. La seconda si basa sul modello del tipo *top-down* (dall'alto al basso). Considera l'atto di lettura come se fosse essenzialmente un'attività di costruzione del senso basata sulle capacità di ragionamento e di anticipazione del soggetto il quale, di fronte allo scritto, si trova posto in situazione di risoluzione di problemi e prende gli indizi necessari alla costruzione del significato del messaggio.

Più recentemente ci si accorda nel considerare che la lettura dovrebbe appoggiarsi su un modello interattivo che tiene conto dei due aspetti. La ricerca di senso, la motivazione a capire il messaggio, la frequentazione dell'angolo-biblioteca fanno parte dei motori dell'apprendimento, ma l'analisi metalinguistica, la ricerca di regolarità, la corrispondenza grafo-fonemica, portano dei complementi indispensabili all'acquisizione della lettura.

L'osservazione di quello che avviene nelle classi fa emergere l'empirismo dei procedimenti. Gli insegnanti si appoggiano il più delle volte su quello che hanno ricevuto durante la loro formazione di base o su quello che hanno potuto vedere dai colleghi, senza che le attività condotte si iscrivano in una teoria solidamente stabilita. Così i dibattiti di opinione restano vivaci. I lavori più interessanti sembrano essere attualmente quelli che si ispirano alle ricerche del gruppo di Hébrard, Charmeux, Clesse e che fanno ricorso, dall'età di quattro anni, a quello che è stato chiamato il *dettato all'adulto*. L'insegnante scri-

Manuel, 10 anni.





Lorenzo, 11 anni.

ve, sotto l'occhio del bambino, l'enunciato che quest'ultimo desidera far apparire sul foglio. Questa attività ha il merito di ovviare ad una delle grandi difficoltà dell'insegnamento della lettura in un gruppo eterogeneo. Infatti, in una classe, si incontrano due tipi di allievi. Per gli uni, l'attività di lettura consiste nel ritrovare nello scritto delle cose che già essi posseggono nel loro lessico orale, mentre per gli altri, una buona parte dell'attività di lettura consiste nell'oralizzare delle sequenze di segni dei quali non conoscono il significato. Il fatto di appoggiarsi su quello che dice il bambino stesso permette a quest'ultimo di ritrovare, nel grafismo, l'immagine del suo proprio enunciato, ciò che lo porta a costruire progressivamente un repertorio di informazioni che potranno poi essere reinvestite nella lettura di un testo sconosciuto.

Bisogna ancora attirare l'attenzione su un caso particolare della lettura, quella che tocca la comprensione delle consegne. Abbiamo scoperto, durante tutta la scolarità obbligatoria, delle pratiche che ci rendono perplessi. Infatti, in tutte le materie, gli allievi incontrano delle consegne scritte o degli enunciati di problemi. Nella lodevole preoccupazione di non penalizzare i bambini, la maggior parte degli insegnanti oralizza queste consegne. Si costata allora che i buoni lettori procedono generalmente ad una lettura anticipata di questi enunciati. L'oralizzazione dell'insegnante interviene come conferma, un controllo della loro lettura. Al contrario,

coloro che hanno difficoltà di lettura hanno la tendenza ad aspettare placidamente di ricevere il messaggio orale e non fanno lo sforzo di interessarsi allo scritto. Questo atteggiamento è particolarmente evidente nelle schede di matematica dove un certo numero di bambini impiega le proprie energie per affrontare la presentazione generale della scheda, senza sentire la necessità di interessarsi alla consegna. Ripetete questi modi di fare diverse volte al giorno e durante diversi anni... e arriverete probabilmente a cogliere i meccanismi che portano all'analfabetismo di ritorno denunciato dai media.

Lo sviluppo del ragionamento logico-matematico

Imparare a pensare con la propria testa, organizzare l'informazione, confrontare, osservare le similitudini e le differenze, stimare, analizzare, sintetizzare, ecc. sono delle attività che fanno appello al ragionamento logico-matematico. Da questo nome non risulta come queste attività oltrepassino ampiamente il quadro dell'insegnamento della matematica per investire il campo dell'insieme delle discipline. Le procedure del pensiero e il trattamento dell'informazione che sono stati introdotti al momento della riforma dell'insegnamento della matematica restano talvolta limitate a questa disciplina e, di fatto, non portano i frutti che ci si potrebbe aspettare. Confrontare e classificare degli oggetti, delle parole, delle frasi, dei numeri, delle figure geometriche, mettono in atto gli stessi processi di

pensiero. Alcuni bambini che li studiano in matematica arrivano da soli a generalizzarne l'uso. Per altri, invece, che non riescono a farsi una buona rappresentazione nel campo della matematica, è a proposito della lingua o dello studio dell'ambiente che potrebbero meglio costruire questi strumenti indispensabili.

Dopo una certa infatuazione per quello che è stata chiamata la matematica moderna o l'insiemistica, stiamo assistendo ad un certo riflusso. Le costatazioni effettuate lasciano pensare che, troppo spesso, insegnanti e genitori non hanno visto nelle attività di classificazione altro che una terminologia barbara, di cose da memorizzare, esercizi inutili per assicurare le prestazioni richieste nei calcoli. E tuttavia il discorso quotidiano, politico e giornalistico, offre numerosi esempi di una formazione che è passata accanto all'essenziale e che rende le persone incapaci di mettere in relazione i vari fenomeni, di stabilire delle relazioni di concordanza, di dipendenza, di causa-effetto, di mettere diversi campi in prospettiva gli uni per rapporto agli altri. In questo campo dobbiamo costatare che il lavoro resta in gran parte ancora da fare.

Come e dove la scuola insegna agli allievi a ragionare? Che cosa sostituisce il latino o la filosofia? E come si può aiutare l'insieme della popolazione ad acquisire quelle facoltà di giudizio, che oggi sono necessarie a tutti?

Bisogna probabilmente mettere qui in causa le lacune dei sistemi di valutazione e il loro carattere riduttivo. Nella maggior parte dei casi si valutano le conoscenze parcellari, facili da scegliere, comodamente giustificabili ai genitori. Si interrogano i bambini sul contenuto dell'ultima lezione prima di passare ad un altro capitolo. Questi modi di procedere incoraggiano gli apprendimenti che avvengono in sequenze strettamente limitate ed impediscono di dedicare del tempo agli approcci più ampi, alla messa in corrispondenza di campi differenti.

Come rispondere ai bisogni reali dei bambini?

Una ricerca condotta in stretta simbiosi con l'ambiente scolastico è ricca di insegnamenti. Essa dimostra innanzitutto che, se gli insegnanti si pongono numerosi interrogativi, essi

non hanno generalmente che poco tempo da dedicare ad una riflessione sul proprio sistema di valori in materia di educazione. D'altronde, il contesto sociale nel quale essi evolvono non è sempre favorevole alla rimessa in discussione delle proprie pratiche, che sono spesso quelle elaborate nel contesto della loro formazione iniziale, o che essi hanno adottato a poco a poco senza essere sempre pienamente coscienti che il loro modello di riferimento, spesso costruito sulla base dei loro propri ricordi di scolari, non è più adeguato agli scolari di questa fine secolo.

La scuola veicola numerosi stereotipi, la maggior parte dei quali talmente radicati negli spiriti che non si immagina nemmeno che possano diventare oggetto di un'analisi, in particolare per quanto concerne i metodi di valutazione e il carattere ineluttabile dell'insuccesso. Il quartiere, l'ambiente socio-culturale, la presenza di allievi di lingua straniera sono spesso evocati per giustificare le pratiche o la povertà di certe prestazioni. In realtà questi elementi mascherano, il più delle volte, delle divergenze ben più profonde: ogni maestro possiede una propria immagine dell'istituzione, dei suoi obiettivi, ma anche degli allievi che riceve, del ruolo della scuola e di quello dei genitori, degli obiettivi assegnati all'azione educativa. L'effetto Pigmalione sembra avere un ruolo molto netto. Si costata per esempio che, in certe classi, tutti gli allievi imparano sempre a leggere, mentre in altre gli insuccessi sono relativamente numerosi ogni anno. Come può l'istituzione venire in aiuto ai maestri che non raggiungono buoni risultati senza colpevolizzarli o demotivarli?

Una difficoltà sembra provenire dalla mancanza di una definizione precisa degli obiettivi. Citiamo, a titolo di esempio, la comprensione dell'orale. Il piano di studi indica che gli allievi, durante la loro scolarizzazione, devono «capire una storia». Di quale tipo di storia si tratti, qual è il grado di complessità, qual è il vocabolario da usare, quali sono le progressioni da rispettare da una classe all'altra? Non si trova nessuna precisazione a riguardo di questo argomento nella documentazione metodologica. Come stupirsi allora della diversità delle ambizioni secondo le classi e le scuole? Si ritrova la stessa incertezza per quanto concerne lo scritto (cosa significa saper leggere a 8, 10 o 12

anni?) o per quanto concerne la soluzione dei problemi. Per contro, essendo il piano di studi molto preciso sugli elementi puntuali come le operazioni aritmetiche o il tempo dei verbi, la loro applicazione spinge talvolta i maestri a sacrificare l'essenziale per l'accumulazione delle conoscenze immediate.

In questo contesto, quale può essere l'impatto del sostegno pedagogico? Senz'altro osserviamo dei successi importanti quando un bambino deve colmare qualche lacuna, quando ad un dato momento è rimasto indietro di uno scalino. Ma, il più delle volte, il sostegno non costituisce che un palliativo che permette di accompagnare il bambino nel suo percorso costellato di ostacoli e di ridurre il suo scoraggiamento. Sappiamo da molto tempo che la ripetizione della classe, spesso evocata come una buona soluzione da parte degli insegnanti, non risolve che parzialmente il problema. In realtà gli aiuti pedagogici potrebbero essere molto efficaci se la scuola tutta intera desse prova di una ben più grande tolleranza alla differenza. Invece di ricercare l'omogeneità delle classi ad ogni costo, sarebbe meglio ripensare alla formazione dei maestri, ai mezzi di insegnamento ed ai modi di valutazione per favorire la differenziazione all'interno delle classi. La cosa è realizzabile. Un certo numero di tentativi di apertura, dove gli allievi di età diversa si riuniscono per affrontare gli stessi argomenti di studi, offrono speranze. E gli esempi di qualità nelle scuole di classi diverse non mancano.

Qualunque siano le modalità di organizzazione previste per il futuro, una domanda resta essenziale: come organizzare le attività scolastiche affinché i bambini meno rapidi o meno dotati degli altri non sentano pesare sulle loro spalle ancora fragili l'umiliazione dell'insuccesso, lo scontento del loro ambiente, l'autosvalorizzazione precoce, elementi che non potranno che aumentare i loro sentimenti di colpevolezza e di impotenza nei confronti della scuola? La risposta che saprà dare la scuola del 21° secolo a questo interrogativo, in una società che non è generosa verso i giovani e che non è pronta a rinunciare al modello tradizionale di valorizzazione degli uni grazie all'insuccesso degli altri, potrebbe benissimo essere cruciale sia sul terreno economico che sul piano sociale e politico.

Raymond Hutin

Traduzione dal francese a cura del capigruppo Adriana Clericetti, Paola Pult, Sonja Crivelli del servizio di sostegno pedagogico.

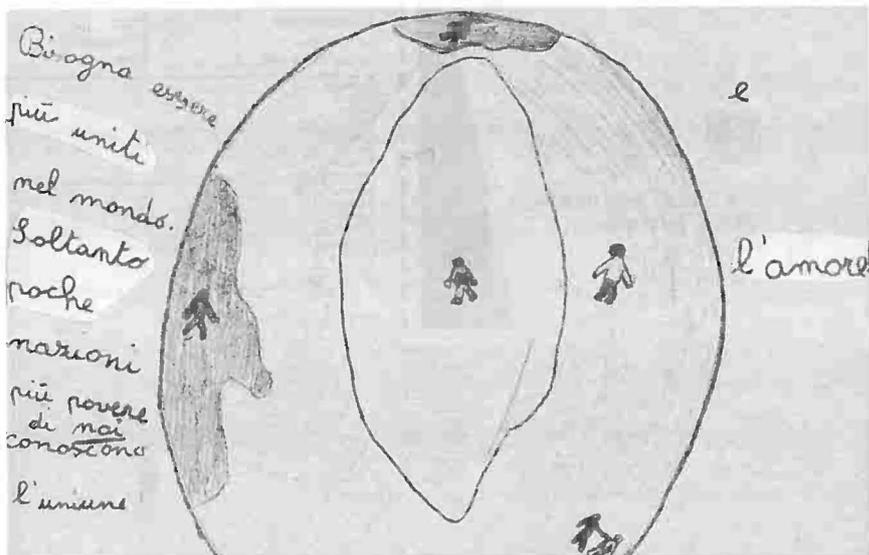
¹⁾ Raymond Hutin, dr. in scienze dell'educazione, direttore del Servizio della ricerca pedagogica di Ginevra

²⁾ Convegno DIC/SSP, 26-27 agosto 1992, Lugano-Trevano, *Essere bambino dai tre ai sette anni: competenze, conoscenze e interazione con esperienze sociali*

³⁾ Hutin, relazione citata

⁴⁾ Michael Hubermann, *Le concept de soi*, Greti 1980

Leandro, 10 anni.





COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

L'ora della «civica»

Nella riunione convocata a Giubiasco per presentare e discutere, con i docenti interessati, il problema della prova di fine ciclo, centrata quest'anno su temi di civica, abbiamo colto qualche elemento di perplessità, da mettere forse in relazione con la sostanziale e ben nota difficoltà nell'insegnamento della disciplina.

Della difficoltà siamo tutti ben consci, ed è questa la ragione per cui, dopo aver tentato di rispondere alla domanda del corpo docente di nuovi sussidi per l'insegnamento correlati con i nuovi programmi di prima, terza e quarta, si sta proprio da quest'anno, analogamente, affrontando il problema di una nuova strumentazione per l'insegnamento della civica.

Questa attenzione, come del resto la decisione di puntare sulla civica per la prova di fine ciclo, ci pare coerente con un crescente interesse del Paese per tali, senz'altro importanti, tematiche.

I colleghi hanno d'altronde sempre trattato aspetti e argomenti quali i principi e i poteri dello stato federale, con particolare attenzione alla costituzione del '48, i diritti politici e sociali dei cittadini, la Svizzera nel contesto internazionale, aspetti e argomenti dai quali una prova di civica non può comunque prescindere.

Qualche collega potrà trovare contraddittoria questa rinnovata attenzione alla civica mentre si sta valutando la possibilità di una riduzione, seppure contenuta, della dotazione oraria complessiva della storia, cui la civica resta indissolubilmente collegata. Al di là di un esito in tale o diversa direzione che sfugge alle nostre capacità previsionali e possibilità

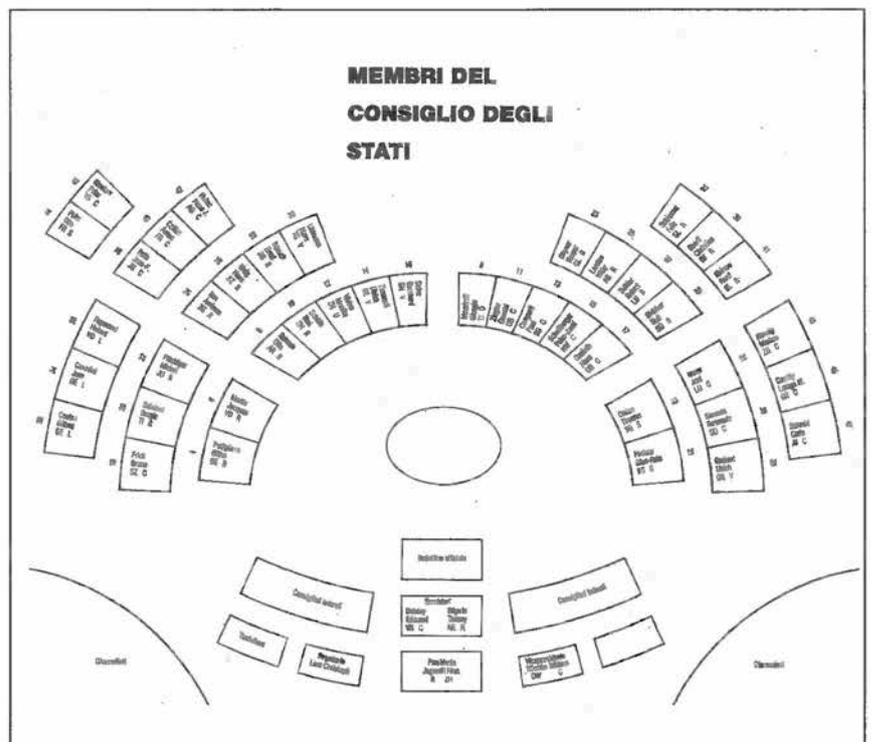
d'intervento, ci pare che nel caso in cui la riduzione proposta – nella misura di mezz'ora settimanale rispetto alle nove attuali – si realizzasse, un'eventuale risposta costruttiva potrebbe consistere in una ridefinizione e rafforzamento dei collegamenti interdisciplinari, oltre che con la geografia, con l'italiano, attraverso il cui insegnamento potrebbero venire in particolare veicolati contenuti propri del nostro campo d'intervento. Ciò a

prescindere dalla comunque indispensabile redistribuzione dei contenuti disciplinari sull'arco dei quattro anni, con speciale attenzione all'attuale programma di terza.

Inutile aggiungere che qualsiasi intervento volto a ridurre la presenza della disciplina storico-civica nell'insegnamento di base comporta rischi da non sottovalutare in vista soprattutto di quella corretta, approfondita formazione globale del cittadino, cosciente e responsabile del proprio ruolo nella società, tanto e universalmente auspicata.

**Angelo Airoidi
Giulio Guderzo
Gianni Tavarini**

Da: La Confederazione in breve.



A proposito dell'insegnamento della «civica» Un sondaggio tra i docenti

Dopo la riunione cantonale di Giubiasco, convocata in vista della prova di quarta, riservata quest'anno ad argomenti di educazione civica, e nella quale si sono avuti proficui scambi di opinioni sulle modalità e le finalità della prova stessa, può essere utile, anche facendo riferimento alle indicazioni pervenute numerose in risposta ad una nostra sollecitazione, proporre qualche provvisoria considerazione.

In primo luogo appare evidente l'attenzione dedicata in tutte le sedi agli argomenti di civica, seppure con la consapevolezza, molto diffusa, delle difficoltà inerenti al loro insegnamento. La complessità intrinseca di questa disciplina porta a privilegiare approcci programmatici e didattici anche molto diversi da un insegnante all'altro in funzione dell'immagine e delle finalità che si vogliono privilegiare.

Una prima importante differenza emerge nell'impostazione generale del primo biennio. Alcuni docenti ritengono opportuno far emergere in modo esplicito argomenti di educazione civica, in relazione soprattutto all'organizzazione sociale nella preistoria e nell'età antica (villaggio, città-stato, impero) e in riferimento all'organizzazione della società feudale nel medioevo (gerarchie sociali, diritti delle comunità, idea di libertà). Altri invece, pur trattando gli stessi contenuti, evitano di parlare esplicitamente di civica, subordinandone gli obiettivi alle finalità generali del programma di storia.

Nel secondo biennio, l'interesse per la civica appare in generale più sistematico e fortemente intrecciato con i programmi di storia. Anche in questo caso la programmazione delle specifiche tematiche di civica appare però molto differenziata.

Per alcuni insegnanti, i temi previsti nel programma di terza offrono le migliori opportunità per organizzare un insegnamento omogeneo e strutturato della civica. L'unità didattica relativa alla nascita dello stato federale in Svizzera diventa così momento centrale di articolazione dell'insegnamento: una corretta lettura del testo costituzionale e l'aggancio agli avvenimenti di attualità permettono di alternare lezioni di approfondimento storico con altre di confronto con il presente.

Altri preferiscono concentrare la loro attenzione su argomenti relativi alla storia del Novecento, mettendo in particolare evidenza quelli ritenuti più significativi e ricchi di valenza civica.

Emerge in tal modo una sostanziale diversità tra chi privilegia lo studio del Novecento per porre in evidenza la complessità dell'attuale organizzazione sociale e delle relazioni internazionali e chi, per contro, vede nel programma di quarta l'occasione per un riesame, sia pur sintetico, dell'evoluzione nel corso dei secoli delle istituzioni politiche e sociali per sottolineare gli aspetti di continuità tra passato e presente e offrire in tal modo della contemporaneità un'interpretazione più attenta ai precedenti storici.

Dalle risposte è possibile ricavare che, a giusta ragione, la centralità dell'insegnamento della civica è rappresentato dallo studio delle origini e dello sviluppo delle istituzioni, dell'affermazione dei diritti politici e sociali e delle differenti possibilità di concepire la partecipazione e la democrazia.

Una constatazione molto diffusa è che il discorso, per difficoltà oggettive, resta limitato all'aspetto delle istituzioni a scapito di una riflessione più articolata sulla complessità delle relazioni sociali. Questa priorità data allo studio politico-istituzionale lascia scarso tempo, se non per qualche fugace attenzione, anche ad altri aspetti di per sé invece molto importanti: la dimensione internazionale e quella locale.

Come è possibile conciliare tante esigenze, tutte ovviamente legittime? La programmazione meditata e costantemente verificata dovrebbe essere la strada migliore e più produttiva, ma certamente non bisogna trascurare la mancanza di aggiornato materiale didattico in grado di suggerire qualche riflessione o di indicare qualche percorso: in questo senso ci sembra giusto segnalare anche la richiesta di schede di lavoro intese



Negoziati internazionali 1992 a Lussemburgo: i Consiglieri federali Delamuraz e Felber discutono con il Ministro finlandese Pertti Salolainen.

come supporto per meglio orientare le scelte degli insegnanti.

Si può ritenere che non sia possibile separare lo studio della civica dall'insegnamento della storia e che una divisione dei due ambiti culturali vada intesa come scelta ed espediente didattico in un contesto di programmazione generale dell'insegnamento della storia. Resta in ogni caso aperto un problema di non facile soluzione che riguarda la più o meno alta sistematicità da attribuire all'insegnamento della civica. Fondamentale resta comunque il fatto di concepire l'educazione civica come risultato e intreccio di differenti apporti culturali che, attraverso lo studio della storia, possono più facilmente essere identificati e confrontati.

L'opzione che avevamo scelto al momento della stesura dei programmi (privilegiare l'insegnamento della civica in stretta relazione con il programma di quarta) ci sembra essere comunque ancora la migliore, poiché esige uno stretto legame tra storia e civica e obbliga l'insegnante ad approfondire questo legame riflettendo sulla complessità e la fragilità della convivenza democratica e civile con la quale l'allievo dovrà confrontarsi.

**Angelo Airoidi
Giulio Guderzo
Gianni Tavarini**

Materiali per l'insegnamento della civica: lo stato dei lavori della commissione

Il Consiglio di Stato ha istituito nel mese di luglio 1993 un gruppo di studio* incaricato di elaborare materiali e percorsi didattici destinati alle Scuole Medie per incoraggiare una più attenta riflessione sulle questioni riguardanti la vita politica e sociale nel nostro paese.

La commissione ha ripreso il dibattito relativo all'identità della disciplina civica per poter meglio indirizzare i propri sforzi di lavoro e di ricerca della documentazione.

Questo dibattito interno ha evidenziato la difficoltà nel trovare soluzioni definitive e ha riproposto la tradizionale antinomia tra chi vorrebbe privilegiare l'aspetto essenzialmente istituzionale dell'insegnamento della civica e chi, invece, insiste sulla necessità di affrontarla tenendo conto della sua posizione interdisciplinare, bisognosa dell'apporto di molti strumenti comuni delle scienze sociali.

Le due prospettive sono importanti per stabilire la collocazione dell'insegnamento della civica; a tale proposito così si esprimeva il gruppo incaricato della riforma dell'insegnamento della storia nella primavera del 1990:

«Adottando la prima prospettiva sarebbe relativamente semplice proporre un programma di terza media che si discosterebbe però molto dalla situazione attuale, mentre insistere sul secondo indirizzo significa rendere indissolubile il rapporto tra insegnamento della civica e insegnamento della storia contemporanea. Una trattazione basata essenzialmente sull'introduzione al funzionamento delle istituzioni può, con qualche inconveniente e qualche salto logico, essere concepita autonomamente dal programma di storia, di cui è necessario unicamente richiamare qualche aspetto più o meno significativo, mentre l'utilizzazione di strumenti analitici propri delle scienze sociali ha senso solo in relazione ad argomenti e problematiche ancorate al presente, storicamente contestualizzati.

La commissione ha ritenuto di adottare quest'ultima prospettiva, consi-

derando prioritario il legame della civica con la contemporaneità, in considerazione soprattutto del fatto che l'obiettivo di tale insegnamento dovrebbe consistere nella comprensione della complessità del presente e offrire all'allievo gli strumenti e lo spazio per formarsi una propria responsabile e critica visione dei fatti». Crediamo sia molto importante richiamare queste discussioni poiché la scelta operata dalla commissione si è orientata nella direzione recepita poi dai programmi attualmente vigenti, decidendo quindi di restringere il campo delle sue attività soprattutto al programma di quarta media, con gli ovvi inevitabili richiami a quello di terza, senza per questo tralasciare l'apporto della civica anche negli anni precedenti.

E' evidente che un'impostazione prevalentemente didattica necessita di tutti gli strumenti tipici della professionalità dell'insegnamento, poiché si propone come scopo la media-

zione tra la conoscenza scientifica o l'informazione e l'apprendimento degli allievi. Di conseguenza questo percorso di lavoro impone la scelta di determinati contenuti a scapito di altri, seguendo un criterio che, di volta in volta, sarà quello della problematicità, dell'esemplarità, della curiosità ecc., ma certamente non quello della completezza o della sistematicità o ancora della specializzazione tecnica.

Pur sapendo che il rischio è grande, l'intenzione del gruppo di lavoro è lontana dall'idea di proporre un compendio o una nuova guida di educazione civica per la formazione del... buon cittadino!

Infine è importante ribadire la necessità di trovare sia il giusto aggancio con le vicende storiche, in grado di rendere esplicite le scelte di lavoro proposte, sia lo spazio necessario richiesto dall'attività didattica, che non deve andare a scapito della programmazione degli argomenti di storia. Avendo presente anche quest'ultimo punto, appaiono chiare le difficoltà di selezione e di collocamento nel percorso didattico che il gruppo di lavoro deve cercare di superare.

Negli incontri fin qui avuti, il gruppo ha deciso di impostare la propria attività nel modo seguente:

Il CD «I suoni della storia» è ottenibile presso la Fonoteca Nazionale Svizzera, via Foce 1, 6900 Lugano, tel. 091 52 65 96.



a) creazione di tre sottogruppi che si occupano di sviluppare singole unità didattiche seguendo le indicazioni del programma ufficiale:

- partiti, movimenti di opinione, gruppi di potere e mezzi di informazione (privilegiando il ruolo dei partiti);
- competenze e funzionamento delle istituzioni politiche svizzere;
- i diritti dell'uomo e le grandi organizzazioni internazionali.

Il quarto argomento di civica indicato nel programma - rapporto uomo-ambiente, protezione dell'ambiente, pianificazione del territorio, salute del pianeta - è stato momentaneamente escluso, sia perché si fa carico di problematiche che vengono affrontate dal programma di geografia, sia per la preoccupazione del gruppo di non ampliare eccessivamente la proposta di lavoro. La decisione è ovviamente provvisoria e potrà, in una fase più avanzata del lavoro, essere ripresa in considerazione;

b) messa in comune, a intervalli regolari, del materiale raccolto e delle proposte didattiche elaborate per permettere a tutti i membri del gruppo di avanzare suggerimenti, modifiche ed eventuali critiche.

Oltre all'elaborazione di materiale scritto, che pur essendo la forma di mediazione didattica più tradizionale offre valide e differenziate possibilità di lavoro, il gruppo si è proposto di verificare l'impiego di altri strumenti di formazione/informazione.

In questa direzione sono stati presi contatti con la Fonoteca Nazionale Svizzera, che dispone di molti materiali d'archivio (inchieste, testimonianze d'epoca, discorsi di famosi uomini politici...) circa l'opportunità di creare un'antologia ragionata da affiancare alle schede di lavoro d'impostazione più tradizionale. L'accordo con il responsabile della Fonoteca è di rivederci verso la fine dell'anno per valutare con maggior precisione e cognizione di causa l'eventuale realizzazione di materiali sonori (sull'esempio del recente CD «I suoni della Storia»). Una decisione positiva in questa direzione avrebbe il merito di introdurre nell'insegnamento una metodologia attenta alle fonti orali che hanno sempre maggior importanza nello studio della storia contemporanea.

Sempre in questo ordine di idee, il gruppo ha preso in considerazione

l'eventualità di attingere agli archivi della televisione, anche se per il momento non è stato ancora preso nessun contatto con i responsabili della TSI.

Sarebbe così possibile disporre di materiale diversificato e già strutturato per argomenti da cui estrarre, secondo il bisogno, ciò che interessa.

Per il futuro prossimo (la fine dell'anno scolastico) il gruppo di lavoro intende comunque privilegiare l'approccio tradizionale, nella speranza di poter amalgamare con coerenza ed efficacia una documentazione sufficientemente esauriente per l'inse-

gnamento della civica, lasciando all'anno successivo la continuazione dei progetti elencati e la messa a punto «tecnica» di quanto già strutturato ed elaborato.

*Il gruppo di lavoro è formato da:

- Angelo Airoidi e Gianni Tavarini, esperti per la storia;
- Daniele Bollini, Pasquale Genasci, Giorgio Filippini, docenti di storia Sme;
- Luigi Vanetta, direttore Sme

**Angelo Airoidi
Gianni Tavarini**

Quando il suono diventa storia: il sonoro negli interrogativi dello storico

L'importanza dei mass media elettronici per un politico è riconosciuta a livello mondiale.

La Consigliera solettese agli Stati, Rosmarie Simmen, in occasione della giornata dedicata alla salvaguardia dei documenti audiovisivi¹⁾, ha evidenziato come i lavori di sessione e commissionali non siano che una piccola parte del suo impegno politico; mentre vitale è una presenza attraverso i media e in particolar modo i media audiovisivi. Di conseguenza il politico deve poter sempre essere al corrente delle informazioni e dell'immagine che i media presentano di lui, ma anche dei suoi colleghi, dei suoi avversari e dei problemi più significativi del momento.

Confermata la necessità per un politico di poter disporre di una documentazione audiovisiva, è lecito chiedersi ora se anche per uno storico questa sia altrettanto importante. Lo storico potrà accontentarsi di documenti scritti, se possibile leggermente ingialliti dal tempo, per le sue ricerche e per il suo insegnamento? Evidentemente la domanda è retorica.

Il ricercatore che si addentra nella *storia politica* deve agire come il politico, deve cioè informarsi sull'immagine pubblica, anche se questa non sempre è fedele alla realtà, che i

media elettronici propongono del politico.

A maggior ragione lo storico interessato alla *storia sociale* dei nostri giorni, ovvero alla realtà quotidiana, alla costruzione e diffusione dell'immagine sociale²⁾, all'evoluzione delle mentalità, sia per la ricerca, sia per illustrare i suoi pensieri e anche per arricchire il suo insegnamento, non dovrebbe privarsi delle fonti audiovisive provenienti dagli studi delle radio e delle televisioni.

Perfino la *storia puramente eventuale o cronachistica* (histoire événementielle) non può astenersi dal prendere in considerazione l'audiovisivo, in quanto esso è in sé un evento del 20° secolo.

La necessità dell'audiovisivo è perciò evidente; resta da stabilire quali siano le reali possibilità di utilizzazione delle informazioni da esso ricavabili.

Si devono innanzitutto segnalare due gravi problemi, strettamente legati tra loro, nel campo dell'audiovisivo: da un lato, lo «stato delle fonti» e, dall'altro, i «metodi per l'utilizzazione di questi materiali».

Per ridurre la complessità del problema, senza cadere in una semplicistica generalizzazione, ci limiteremo a discutere di un'unica categoria dell'audiovisivo, il *suono*, tenendo però

conto del fatto che i problemi legati al visivo non sono certo meno allarmanti.

Sebbene possano esistere altri tipi di registrazioni sonore che ci trasmettono le tracce del passato, concentriamo la nostra attenzione su *tre tipi di documentazione sonora*: nella prima categoria si trova ciò che normalmente immaginiamo su un *disco* (o altro supporto) *commerciale*; nella seconda sono raggruppate tutte le *emissioni radiofoniche registrate*; mentre nella terza categoria sono riunite *registrazioni uniche preparate con scopi scientifici*.

1) Disco commerciale

I *dischi commerciali* sono uno degli esempi più evidenti di ciò che Walter Benjamin descrive come «Kunstwerk im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit», cioè un'opera d'arte riproducibile. E' un'opera che si presenta come se fosse unica, ma in effetti è riprodotta in massa a uno stesso livello qualitativo.

Il carisma dell'opera, rispettivamente del suo autore, la star, è originato principalmente dal numero di copie riprodotte e poi vendute.

La copia dell'opera è quindi allo stesso tempo anche l'originale e con il tempo ne acquista lo stesso valore. I rumori del disco, dovuti al vecchio metodo di registrazione ma anche all'invecchiamento dei materiali, sono accettati in quanto tali.

In questa produzione sonora trovia-



Foto: François Gribi.

mo anche alcuni dischi parlati, ma la maggior parte dei dischi commerciali è musicale.

Max Weber, e, più tardi, basandosi essenzialmente su di lui, Kurt Blaukopf³⁾, e anche Eric J. Hobsbawm (con i suoi studi sul jazz)⁴⁾ hanno ampiamente dimostrato che la musica ha un notevole impatto sociale; lo storico può così ottenere una grande quantità di informazioni grazie agli studi sulla ricezione della musica.

Il disco in quanto promotore e specchio delle pratiche musicali del ven-

tesimo secolo è una fonte da non sottovalutare.

Scrivendo la *storia del disco* è inoltre possibile risalire a quanto la collaborazione e l'unione commerciale e artistica a livello internazionale hanno saputo produrre durante il ventesimo secolo.

Il docente di storia non dovrebbe allora dare la possibilità agli studenti di ascoltare il «sound» dell'epoca trattata? Non sarebbe questo un buon metodo per far capire meglio agli allievi i cambiamenti che intervengono in concetti semplici quali ad esempio «la musica», «il jazz», «ascoltare la musica», o «cultura dei giovani»?

Malgrado lo stato spesso deplorabile degli archivi dei produttori di dischi, si dovrebbero poter realizzare degli studi quantitativi sulle *abitudini d'ascolto*, seppur in base a delle stime approssimative.

Per quanto concerne la situazione degli archivi, è inoltre importante ricordare che molti dischi che circolavano nei periodi bellici sono andati persi: si distruggevano i vecchi dischi per riciclare la materia prima e registrarne dei nuovi.

I dischi sopravvissuti a questi periodi sono ora spesso proprietà di collezionisti privati. La Fonoteca Nazionale Svizzera, che ha sede a Lugano, tra i suoi obiettivi annovera quello di mantenere e coordinare i contatti tra i diversi collezionisti. Essa possiede una collezione e una documentazione relativamente completa dei dischi commerciali che hanno un rapporto

Foto: Marco D'Anna.



con la Svizzera realizzati a partire dagli anni '60.

2) Emissioni radiofoniche registrate

La situazione delle fonti appartenenti alla seconda categoria dei documenti sonori, *le emissioni radiofoniche*, è ancora più fragile e delicata di quella dei dischi commerciali.

Infatti non esiste una testimonianza completa dell'intera produzione radiofonica, in quanto una parte delle emissioni non venivano registrate e quindi non hanno lasciato traccia.

A partire dalla prima metà degli anni '30 fu possibile registrare delle emissioni prima di mandarle in onda, ma questo procedimento venne utilizzato soprattutto per quelle emissioni che non potevano essere messe in onda in diretta o che potevano essere presentate più volte.

Sfortunatamente i responsabili della radio non si sono sempre resi conto dell'importanza che queste registrazioni avrebbero potuto avere un giorno per gli storici.

Un primo problema consiste nel fatto che solo un'infima parte del patrimonio radiofonico che è stato registrato rimane ancora a disposizione dello storico; una parte di queste incisioni, in occasione di diversi traslochi degli studi delle radio, è stata distrutta (molte registrazioni della RSI si trovano in fondo al lago di Lugano!).

Un secondo problema riguarda il deterioramento del supporto sul quale sono state incise le emissioni; si tratta infatti di dischi composti di tre strati, uno centrale di vetro o di metallo, ricoperto di due strati di lacca. Questi diversi materiali invecchiano in maniera diversa e la lacca si scolla. La Fonoteca Nazionale, in collaborazione con la SSR e con i diversi studi delle radio, gestisce un progetto, finanziato dall'Ufficio federale della cultura, volto a salvaguardare ciò che resta di questo fondo sonoro.

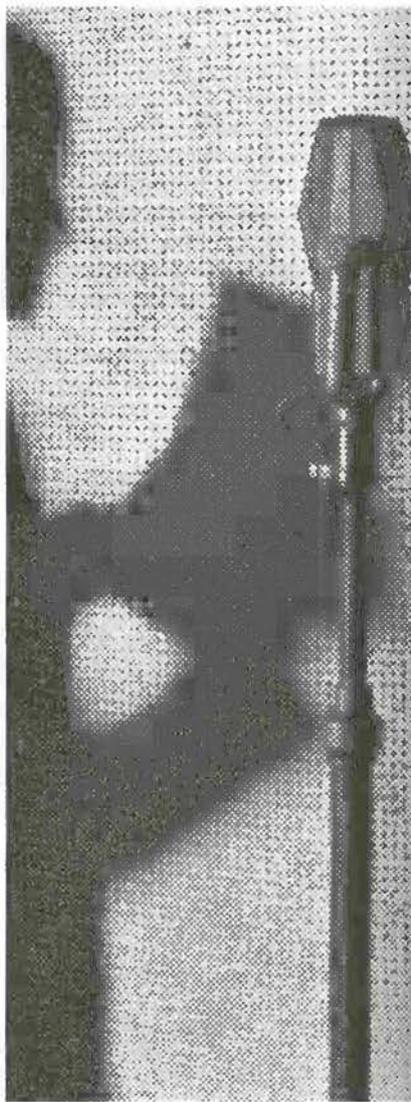
Lo storico ha a disposizione questi fondi musicali e parlati che hanno la particolarità di essere strettamente legati ai concetti culturali così come definiti dall'organismo statale o parastatale. Questi concetti variano nel tempo e a seconda delle regioni.

Ascoltando criticamente la radio docenti e allievi possono ricostruire ad esempio la presenza dello Stato nelle famiglie. Inoltre possono aumentare le loro conoscenze e scoprire la sensibilità di una data epoca attraverso

emissioni sulla vita quotidiana, conferenze, discorsi politici, radioscuola, emissioni culturali, sportive e religiose.

Chi è attirato dalla ricchezza di queste fonti sonore, si trova però confrontato con dei problemi di metodo: una lettura critica di un documento sonoro è possibile solo se conosciamo le condizioni relative alla sua origine, ma anche rispetto alla sua diffusione quantitativa e qualitativa. E allora dovremmo sapere chi si occupava della radio, con quali intenzioni e obiettivi, e chi la ascoltava. La storia sociale della radio in Svizzera non è ancora stata scritta per il momento; la Fonoteca Nazionale lancia un progetto di ricerca in questo campo. Inoltre dal 6 all'8 giugno la Fonoteca Nazionale organizza un colloquio scientifico al Monte Verità, riunendo

Da: 50 anni di Radio della Svizzera italiana, Gian Piero Pedrazzi.



ricercatori internazionali e svizzeri, che si occuperanno della problematica della storia sociale della radio.

Un problema di metodo, particolarmente acuto per questa categoria di fondi sonori, ma che tocca in realtà tutti i tipi di documenti sonori, consiste nella mancanza di esperienza d'analisi del suono stesso. In effetti si ha l'abitudine di analizzare il contenuto di un discorso tramite la sua trascrizione, ma non tramite il suono (importanza del timbro della voce, tranquillità o aggressività nell'esposizione...).

3) Oral history

Il bisogno di una *storia sociale della radio* ci conduce verso il terzo elemento della nostra tipologia di documenti sonori: *registrazioni uniche preparate con scopi scientifici, la storia orale*. Il Canton Ticino sostiene un progetto d'oral history per raccogliere informazioni e impressioni, mediante interviste, sugli inizi della radio in Ticino. Altri progetti sono previsti nelle altre regioni linguistiche della Svizzera.

Le interviste vengono registrate sia per evidenziare l'importanza del fatto o del personaggio, ma soprattutto per permettere le interpretazioni del contenuto da parte di chi ha effettuato l'intervista o da terze persone interessate all'argomento.

Esistono due motivi che ci inducono a effettuare queste registrazioni *con particolare cura* e su un *supporto sonoro duraturo*.

In primo luogo, ogni intervista è unica e non può essere ripetuta in maniera identica anche se abbiamo l'occasione di intervistare la persona una seconda volta. Il modo in cui si è svolta la prima intervista condiziona, in un modo o in un altro, il secondo incontro. L'intervista dovrebbe prefiggersi degli scopi ben definiti grazie a un questionario ragionato. Questo non esclude che anche altri storici, con altri interrogativi, possano trovare indicazioni e risposte in questo documento.

Noi sosteniamo l'idea che un ascolto e un'interpretazione critica dell'intervista sia facilitata se questa è pilotata seguendo una problematica ben precisa.

In secondo luogo, ci sembra strano che esigenze di rigore scientifico siano da rispettare obbligatoriamente per le citazioni scritte, mentre non entrino ancora in considerazione per le

fonti orali. Considerate le molteplici possibilità di interpretazioni sbagliate delle fonti orali, ma anche le possibilità d'influenzare la fonte per mezzo del tipo di domanda posta, è indispensabile poter controllare nella loro integralità le fonti orali utilizzate per delle ricerche.

Tenuto conto di questa esigenza, ci sembra logico sottolineare che queste interviste devono essere registrate con cura e su un supporto duraturo, ma devono essere anche archiviate in un luogo pubblico accessibile. Per rendere possibile e pratica l'archiviazione di queste registrazioni si dovrà indicare per ogni intervista *l'essenziale del contenuto e le condizioni della registrazione*.

Per quanto riguarda la citazione di fonti orali, resta ancora da studiare e sviluppare un sistema corretto, cioè come poter ad esempio trovare una citazione senza dover ascoltare l'intera intervista.

La Fonoteca Nazionale si preoccupa, nell'ambito di un gruppo di lavoro, di migliorare la situazione dell'oral history sia da un punto di vista scientifico sia in rapporto all'archiviazione. Quale uso può fare un docente di storia di questo tipo di fonte? Per ragioni di protezione dei dati personali bisogna essere molto prudenti prima di presentare queste registrazioni in classe; molti di questi documenti possono infatti essere ascoltati solo da persone che hanno scopi puramente scientifici.

Ma il docente di storia non potrebbe portare il concetto di «suono-testimonianza» in classe già sensibilizzando gli allievi rispetto a quello che possono sentire intorno a loro? Non potrebbe propor loro di registrare delle interviste per poi discuterne in classe o, semplicemente, invogliarli ad ascoltare i racconti dei loro nonni?

Theo Mäusli
Paola Mäusli-Pellegatta

Note

¹⁾ Giornata dedicata alla salvaguardia dei documenti audiovisivi, organizzata dall'Ufficio federale della cultura, 11 novembre 1993, Berna.

²⁾ Baczkó Bronislaw, *Les imaginaires sociaux - Mémoires et espoirs collectifs*, Paris, 1984.

³⁾ Blaukopf Kurt, *Musik in Wandel der Gesellschaft*, München, 1982.

⁴⁾ Hobsbawm Eric J., *Storia sociale del Jazz*, Roma, 1982.

Un laboratorio di storia e di didattica: l'esperienza pavese

Il *Laboratorio di Didattica della Storia* che ha preso avvio nel 1993 presso il Dipartimento Storico Geografico dell'Università di Pavia è nato da riflessioni e considerazioni in campi diversi, che hanno un punto d'incontro nella necessità della mediazione didattica e nei problemi ad essa connessi.

Nell'ambito delle attività del Dipartimento, infatti, a questo tema è stata sempre riservata molta attenzione, sia con la proposta di attività dirette ai ragazzi, sia con momenti di riflessione teorica. In questo senso, un notevole contributo è venuto dal progetto quadriennale di aggiornamento rivolto agli insegnanti di scuola media, realizzato grazie alla collaborazione con l'Amministrazione Provinciale. Alla fine del primo anno, durante il quale si erano affrontati globalmente tutti i temi relativi all'insegnamento della storia nella scuola media, gli insegnanti hanno scelto di accentuare il carattere seminariale degli incontri, volti alla preparazione di unità didattiche immediatamente sperimentabili a scuola, poi ridiscusse ed eventualmente modificate. Questo schema di lavoro si è dimostrato utile e proficuo, a tal punto che, sulla base di queste riflessioni, la via da percorrere per il futuro è sembrata quella di un gruppo di lavoro che elabori un aggiornamento «in progress», mediando le riflessioni di carattere teorico con l'esperienza pratica, per fare della didattica della storia una acquisizione dinamica, non definita staticamente una volta per tutte, ma modellata via via anche dai ragazzi. La volontà degli stessi partecipanti al corso di non disperdere una così preziosa esperienza e di continuare sulla strada intrapresa ha suggerito l'opportunità di tenere unito stabilmente questo gruppo di persone consapevoli non solo dei problemi legati alla didattica della storia, ma anche degli strumenti per meglio affrontare queste difficoltà, motivate a non fermarsi al punto in cui sono arrivate e capaci di mediare ad altri questo loro patrimonio di abilità acquisite. Una forma, dunque, di autoaggiornamento e di aggiornamento della quale la

definizione stessa di «laboratorio» sottolinea l'aspetto dinamico dell'elaborazione progressiva.

Anche la prospettiva dell'istituzione ormai prossima, in Italia, di un corso di studi universitari specifico per la didattica, volto alla formazione di una nuova figura di docente, più qualificata e, dunque, più qualificante per la scuola media, ha reso ancor più evidente l'opportunità di muoversi già in questa direzione potendo contare sull'esperienza pregressa, sul patrimonio «umano» che si era formato, sulla volontà di sperimentare le possibili evoluzioni delle forme tradizionali di aggiornamento.

Ma il Laboratorio è parte integrante di un più vasto progetto che prevede il coinvolgimento anche dell'Istituto per la Storia del Movimento di Liberazione in provincia di Pavia, che al Dipartimento è strettamente legato non solo per esserne ospite, ma soprattutto per la coincidenza della direzione scientifica, nonché per una ormai lunga consuetudine alla collaborazione.

Da tempo le Associazioni che fanno capo all'ISML chiedevano di costituire un museo, dove conservare e rendere accessibili al pubblico i documenti essenziali del periodo. Il procrastinarsi della realizzazione della sezione contemporanea dei Civici Musei Pavese ha permesso di approfondire alcune considerazioni sul ruolo e la funzione dei musei storici. La prima esigenza è quella di evitare l'intento celebrativo, di «smonumentalizzare» i musei e riportarli a un compito che prima di tutto deve essere di documentazione. Perché la conservazione della memoria non si esaurisca in se stessa, occorre evitare che l'esposizione si connoti come raccolta di cimeli, elaborandola, invece, per quanto possibile, come «forma visiva» del metodo e dei risultati del lavoro scientifico di ricerca: un percorso espositivo in continuo divenire, aggiornato e ripulito dalle nuove acquisizioni, sottratto, dunque, alla fissità del museo tradizionale e agganciato all'evolversi delle teorie storiografiche. Anche l'artificialità connaturata all'esposi-

zione museale deve essere contenuta entro i limiti ineludibili imposti dal fatto stesso di decontestualizzare materiali eterogenei per poi raccogliarli in uno spazio apposito organizzato in «vetrine».

L'attenzione, però, va focalizzata sul discorso complessivo, non sui singoli oggetti che ne fanno parte e che assumono valore di «documento».

Queste considerazioni valgono a maggior ragione per la storia contemporanea, per la quale l'esposizione deve dar conto anche della varietà di fonti, della quantità e qualità del materiale documentario, che rendono imprescindibile lo stretto collegamento coi servizi specialistici quali una biblioteca-emeroteca, un archivio, una fototeca-cineteca, una nastroteca, per cui i criteri museologici e museografici tradizionali risultano inadeguati.

Non quindi un museo con servizi di supporto, quanto piuttosto una struttura articolata, dinamica, un *centro di documentazione polifunzionale*, nel quale l'esposizione museale dovrebbe essere inserita con pari dignità rispetto agli altri servizi e le cui finalità, lungi dall'esaurirsi nella mera conservazione o nella fruizione occasionale, sarebbero piuttosto quelle di valorizzare il patrimonio con un costante lavoro di ricerca.

L'ISML ha tutte le potenzialità per porsi come base di partenza per un tale progetto, per la coincidenza degli intenti, per le competenze storiche, nonché per il materiale già raccolto e ancora da raccogliere. Dispone già, infatti, di una *biblioteca* con più di 10.000 volumi; di un'emeroteca di circa 50 titoli fra riviste e giornali «d'epoca» e attuali; di un *archivio* di circa 25.000 carte; di una *fototeca*, il cui patrimonio di più di 12.000 immagini costituisce uno dei più consistenti fondi fotografici cittadini; di una *cineteca* che conta circa 40 filmati e 50 videoregistrazioni; di una *nastroteca*, con 500 cassette audio con testimonianze orali.

Il lavoro svolto con impegno in molti anni ne ha costruito una immagine solida di punto di riferimento fondamentale per la ricerca, ma anche per chi, attore di un tempo passato, desidera non solo conservarne la memoria, ma farla diventare fonte di impegno civile: le numerose donazioni e lasciti che continuano ad arricchire il patrimonio dell'Istituto, le testimonianze rese spontaneamente, l'interesse e la partecipazione con i quali

sono sempre state accolte le iniziative proposte ne sono prova.

L'altro ordine di considerazioni riguarda il fatto che un museo storico (o meglio «di storia») deve essere quanto più possibile uno strumento di didattica, antepoendo, forse, le esigenze dei cittadini di domani a quelle dei cittadini di oggi e dando alla conservazione dei documenti una prospettiva nel futuro anziché nel presente o, peggio, come purtroppo a volte accade, nel passato stesso, deve accogliere non solo le nuove teorie e acquisizioni storiografiche, ma anche i nuovi strumenti per fare la storia: deve esso stesso diventare un «laboratorio di storia».

Nella nuova forma progettata, il Centro di Documentazione, proprio per i fini che si pone, non potrebbe non tro-



Foto (particolare): Marco D'Anna.

vare nuove forme di rapporto con la scuola, anche perché dal lavoro di insegnanti e ragazzi possono venire importanti indicazioni e suggerimenti. La creazione di un gruppo di lavoro che lavori su questi temi, sull'esempio di altri musei – quali ad esempio Bologna o Trento, per non citarne che due dei più noti – si configura, dunque, come servizio essenziale, ancor più che come possibile attività del Centro.

Ancora una volta, dunque, la collaborazione tra ISML e Dipartimento Storico Geografico è e sarà essenziale alla buona riuscita dell'intero pro-

getto, che ora è partito con la creazione del *Laboratorio di didattica*.

Nella fase di avvio è sembrato importante assicurare una sede e alcuni «servizi di base», magari anche minimi, ma indispensabili: il Laboratorio dispone di uno spazio all'interno del Dipartimento per i lavori di gruppo o individuali, gli iscritti hanno accesso alla biblioteca di Dipartimento (che ha una sezione specifica) ed è stata assicurata la presenza di due insegnanti per due pomeriggi alla settimana per ricevere le adesioni e per chiarire fini e mezzi del progetto agli interessati.

E' stata anche creata una piccola «banca dati» delle unità didattiche via via prodotte, oltre a quelle già raccolte nel volume *Dal manuale alla storia locale*, uscito per i tipi della Bruno Mondadori, e si sono avviati contatti con altri centri già operanti (LANDIS di Bologna; Ismro di Milano), per avere informazioni sulle loro iniziative.

L'attività centrale per l'anno scolastico 1993/94 è, però, il corso d'aggiornamento *Metodologia e pratica nel curriculum di storia della scuola dell'obbligo**, che vuol essere un ulteriore sforzo di elaborazione teorica, per definire le finalità educative dell'insegnamento delle discipline storiche, all'interno di un percorso, quello curricolare, in cui confluiscono obiettivi cognitivi, valenze formative e strategie didattiche. Il calendario prevede incontri con specialisti di didattica della storia e di pedagogisti, alternati a gruppi di lavoro per la valutazione delle modalità applicative di quanto proposto dai singoli relatori.

Gigliola De Martini

*

Metodologia e pratica nel curriculum di storia della scuola dell'obbligo – Il corso pavese del 1993/94

Incontri con gli esperti

A. LOFFREDO, *I programmi ministeriali della scuola dell'obbligo* (15/XI/93)

A.E. BERTI, *Sviluppo mentale e concetti storiografici* (25/XI/93)

I. MATTOZZI, *Didattica e testo storiografico nella formazione storica di base* (17/XII/93)

P.SAMEK, *Sequenze didattiche per abilità semplici* (20/II/94)

A.BRUSA, *Criteri per la costruzione di unità didattiche* (23/II/94)

M.GUSSO, *Criteri per una progettazione curricolare di storia* (11/III/94)

M.GUSSO, *Dal piano di lavoro alla programmazione didattica* (20/IV/94)

Partecipanti: scuola elementare 60; scuola media 30

Cartografia e geografia nel nuovo atlante mondiale svizzero: appunti di viaggio

La Walcheturm, luogo in cui il 2 settembre si stava presentando il nuovo atlante mondiale svizzero, non aveva nessuno dei caratteri architettonici evocati dal suo nome e che mi ero immaginato sulla strada per Zurigo: alle 10.10 mi trovavo dinanzi a un edificio in stile rigorosamente funzionalista che ospita i servizi del Dipartimento dell'istruzione zurighese. Una corsa su per le scale fino al secondo piano e alla sala 261 per scoprire un enorme salone con il soffitto talmente alto da perdersi quasi in quel cielo che penetra attraverso l'imponente parete vetrata. Ai muri, sospesa fra il cielo e il pavimento, una serie interminabile di ritratti dalle dimensioni rigorosamente uguali immortalava personalità pubbliche di epoche diverse; tutte diffondono nell'ambiente un'immagine di serietà, di forza morale, di pacata riflessività e di fisico benessere.

Dopo la mia comparsa un usciere premuroso mi aveva fatto accomodare e mi aveva prontamente offerto un dossier stampa nella doppia versione italiano-tedesco. All'incontro eravamo convenuti da tutta la Svizzera in una quarantina, per lo più giornalisti, delegati dei servizi statali competenti e docenti. Stavamo riuniti attorno a una tavolata reale alla cui testa era il comitato responsabile dell'edizione dell'opera: cinque persone ormai attempate che dovevano essere meno canute quando, quattordici anni fa, iniziò per loro l'avventura di stendere una nuova versione dell'Atlante mondiale svizzero su mandato della Conferenza dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione (CDPE). Prende la parola il professor Ernst Spiess, redattore capo e responsabile dell'opera, che illustra le caratteristiche del nuovo testo. Per una precisa scelta politica l'atlante è stato redatto e pubblicato in tre lingue nazionali (francese, tedesco, italiano) perché si è voluto produrre un'opera di riferimento per tutte le regioni svizzere, mantenendo però la peculiarità linguistica regionale per facilitare la consultazione. Ciò ha comportato la traduzione di 22000 toponimi e di 7000 testi di legenda, e la stampa di tre versioni dell'opera.

Il nuovo atlante raccoglie 362 carte (in luogo delle 277 della versione precedente) ordinate secondo la classica progressione scalare che, partendo dai microspazi svizzeri, raggiunge il sistema solare passando per regioni e continenti.

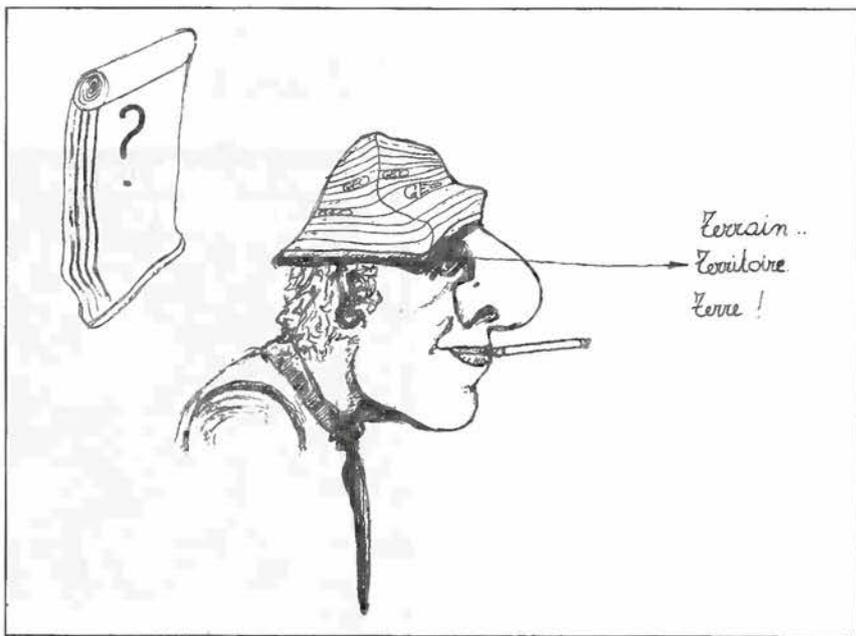
Rispetto al passato è più che raddoppiato il volume delle carte tematiche perché ogni carta regionale generale è accompagnata, oggi, dalla corrispondente carta economica e perché l'illustrazione dei fenomeni antropici e sociali è stata rafforzata inserendo nell'atlante un gran numero di piani particolareggiati e di illustrazioni di caso. Il volume abbonda dunque di piani di città e di insediamenti di diversi continenti, di mappe relative ai diversi usi del suolo, presenta foto satellitare, carte d'impatto ambientale e una nuova sezione cartografica dedicata all'illustrazione delle situazioni socio-economiche mondiali.

Il nuovo dimensionamento della cartografia tematica, annuncia il nostro ospite, risponderebbe a una diffusa domanda scolastica di materiali illustrativi per sostanziare i corsi di geografia che si svolgono nelle aule scolastiche di diversi cantoni¹⁾. E, d'altronde, la preoccupazione di far corrispondere l'opera alle esigenze del pubblico scolastico è palesata a più

ripresе dal nostro interlocutore perché la scuola è fra i migliori clienti di questo tipo d'opera. Così, nell'elaborare un concetto guida dell'atlante «...si tenne conto dei diversi nuovi programmi d'insegnamento della geografia, si considerarono tutte le questioni metodico-didattiche inerenti all'uso di un atlante, nonché la relazione esistente fra l'atlante e i testi adottati per lo studio della geografia nei vari ordini di scuola...»²⁾, mentre per la messa a punto delle carte economiche regionali sono state impiegate le risorse di pedagogiste basilesi e di classi sperimentali che dovevano giudicare la qualità di alcune varianti proposte dalla redazione³⁾.

Anche la cartografia dei fenomeni naturali è stata modificata rispetto alle edizioni precedenti: il professor Spiess sottolinea che si è tentato di evidenziare maggiormente la dimensione dinamica dei fenomeni naturali. Si è dunque accentuato l'aspetto evolutivo nelle carte orogeniche per mostrare le trasformazioni subite dalla crosta terrestre; la cartografia climatica è stata completamente rifatta sulla base dei dati scientifici più recenti e si sono evidenziate le dinamiche stagionali e i fenomeni generali che determinano i climi⁴⁾.

Interviene ora il professor Rudolf Marr, presidente della commissione consultiva della CDPE, che chiede la parola per presentare alcuni aspetti tecnici innovativi della presente edizione.



Il discorso del professore riprende dapprima il concetto che ha guidato l'elaborazione delle carte generali: in linea con la tradizione della cartografia moderna le edizioni precedenti dell'atlante tendevano a evidenziare la topografia come dato cartografico di base; le carte risultanti erano le famose «carte a sfumo» in cui i deserti apparivano verdi. L'avvento delle immagini satellite e della cartografia computerizzata ha indotto i responsabili della nuova edizione a produrre carte più «realiste», in cui il fattore rilievo è ponderato con la messa in evidenza della copertura vegetale. Il nostro ospite ci proietta carte delle edizioni passate e presenti dell'atlante: balza all'occhio immediatamente la diversa qualità cartografica delle immagini che risolve la contraddizione delle colorazioni precedenti, ma che rende più difficile l'opera dell'utente per identificare chiaramente le forme morfologiche e il manto vegetale. A proposito di attualizzazione cartografica il professor Marr ci illustra gli sforzi fatti dal comitato di redazione per aggiornare l'atlante e adattarlo agli avvenimenti dei nostri tempi: «Negli anni 1989-1992 la quantità di modifiche rese necessarie in seguito ai cambiamenti socio-politici sopravvenuti in molti paesi, è stata di gran lunga superiore a qualsiasi aspettativa basata su esperienze precedenti. Nell'estate 1992 si è proceduto alla modifica di 983 toponimi su 57 carte nelle tre lingue nazionali e al rifacimento di circa 150 film con i toponimi e i testi delle leggende.

Alquanto dispendiosi si sono pure rivelati i cambiamenti di molte frontiere con conseguenti modifiche delle matrici di stampa a otto colori. Oltre tutto, per molti cambiamenti di nome ufficiosi, non era possibile ottenere una conferma ufficiale in quanto nei nuovi Stati non erano ancora state create le istanze competenti...»⁵⁾. È stato così necessario creare una fitta rete di collaboratori esterni di diverse nazioni per trasmettere alla redazione i dati puntuali raccolti sul terreno.

Il nostro interlocutore conclude il suo rapido intervento passando brevemente in rassegna l'indice analitico dell'atlante, una novità tecnica che permette, attraverso i mille termini classificati, di reperire quelle carte in cui viene affrontato un determinato tema; questa novità, secondo il professor Marr, dovrebbe facilitare la

consultazione dell'opera e, per la scuola, lo svolgimento tematico di lezioni che ne domandano l'ausilio.

Nell'ora delle domande che segue le relazioni, pochi nuovi aspetti vengono messi in luce; il rappresentante della casa editrice Orel Füssli assicura che per l'atlante svizzero esiste un mercato internazionale importante, soprattutto nelle regioni di frontiera confinanti con la Svizzera. Il rafforzamento della presenza della casa sui mercati tedeschi, italiani e francesi è d'altronde un obiettivo dichiarato dall'editore e dallo stesso professor Spiess per il quale, «disponiamo oggi di un prodotto svizzero di altissima qualità che farà concorrenza a simili opere europee...»⁶⁾. Ma la concorrenzialità dell'atlante svizzero deve fare i conti con costi di produzione ragguardevoli: 60000 ore lavorative per l'impostazione, 164'000 ore di lavoro per l'ingegneria cartografica per un totale di oltre sei milioni di franchi!

Su queste considerazioni finanziarie e con l'annuncio che fra tre anni verrà pubblicata la prossima versione riveduta e aggiornata dell'atlante si conclude la conferenza stampa di presentazione della nuova opera.

Sarà stato lo sguardo severo dei personaggi ritratti alle pareti di questa sala, o il cielo che vi penetra, o l'ora tarda, oppure l'impressione di aver assistito alla pubblicizzazione di un'opera di dimensioni ciclopiche (per il tempo e i costi di realizzazione, per la dose di dati e di caratteristiche tecniche presentate e qui riprese solo in minima parte⁷⁾), ma lasciando la Walcheturm mi è tornato stranamente alla mente un breve racconto di Borges letto anni fa, sull'onta della cartografia in un imprecisato regno

in cui, a furia di voler essere puntigliosi per delimitare graficamente i confini e i contenuti del reame, si addivenne a una carta in scala 1:1 provocando la morte del regno e della stessa cartografia...

Enrico Besana

¹⁾ In questo senso possiamo ben dire che il nuovo atlante è rivelatore di una geografia scolastica che sembra procedere per analisi di caso, accostando minuziose descrizioni e esempi ma che non pare curarsi troppo di ricercare e di esplicitare i modelli interpretativi di riferimento cui fa capo.

²⁾ Prof. E. Spiess. Conferenza stampa della CDPE, Zurigo, 2.9.1993. Effettivamente ritroviamo nel testo molti dei documenti iconografici e dei materiali cartografici ricorrenti da almeno dieci anni nell'insegnamento della geografia nel nostro cantone (per esempio la mappa della piantagione tropicale, della coltura itinerante africana o la carta del traffico merci nella regione alpina...). Alla luce dei fenomeni socio-economici emergenti che ridisegnano la geografia mondiale (attività finanziarie internazionali/crisi del terziario tradizionale, nuove strutture d'impresa emergenti...) crediamo che ci si possa legittimamente chiedere se le carte tematiche pubblicate oggi siano utili per affrontare un'analisi corretta della situazione mondiale attuale.

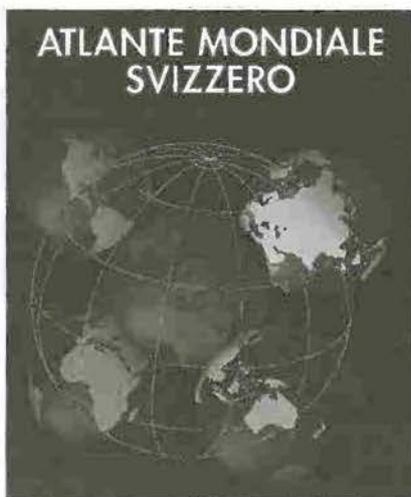
³⁾ Spiace dover constatare che il lungo lavoro di impostazione e di consulenza sia sfociato nella produzione di carte economiche regionali praticamente illeggibili a causa della sovrabbondanza dei simboli. Si intravede qui il gusto analitico e la ricerca del dettaglio tipica di certe scuole di ingegneria cartografica poco attente, per altro, alla ricerca di visioni d'insieme.

⁴⁾ Relativamente ai temi naturalistici si è dunque privilegiata la contestualizzazione geografica (spaziale, temporale) per permettere lo studio dei fenomeni naturali presentati. Rileviamo per altro l'assoluta mancanza di questo approccio nella cartografia relativa alla geografia umana; sarebbe stato di grande utilità per rendere più efficace il discorso geografico sui fenomeni socio-economici proposti dall'atlante.

⁵⁾ Prof. R. Marr, Conferenza stampa della CDPE cit.

⁶⁾ Prof. E. Spiess, cit. Si può supporre che il maggior peso dato rispetto al passato alla cartografia della regione centrale e settentrionale d'Europa (cfr. pag.46-58 della nuova versione dell'atlante) non sia del tutto esente da questi orientamenti di mercato.

⁷⁾ Per chi volesse saperne di più, presso il Centro di documentazione di geografia della Sme Agno abbiamo depositato una cartella contenente tutte le informazioni tecniche riguardanti questa opera. Ricordiamo che la versione italiana dell'atlante può essere comandata presso il Centro didattico cantonale, Stabile Torretta, Bellinzona, usufruendo così del prezzo di favore per le scuole. L'acquisto di testi per le aule di geografia è a carico delle sedi.



Discovering Scotland 1993

12 insegnanti d'inglese attivi nella Scuola media hanno svolto nello scorso mese di agosto un corso d'aggiornamento a Glasgow in Scozia. Ecco un breve resoconto della loro esperienza estiva.

Perché Glasgow?

Scartati gli Stati Uniti per motivi finanziari e per la durata delle trasferte, restavano fondamentalmente le opzioni sul continente, Inghilterra, Scozia e Irlanda.

Ha prevalso la Scozia e il Jordanhill College di Glasgow in particolare. E ciò soprattutto in virtù del fatto che il direttore del corso, prof. Paul Curtis, è riuscito a interpretare nel modo migliore le indicazioni espresse dai due esperti per l'inglese nella Scuola media, professori Sergio Bobbià e Brian Moses, sia dal punto di vista logistico che da quello qualitativo-tipologico.

Fin dall'inizio (si è cominciato a parlarne verso la fine dell'anno scolastico 1991/92) gli interessati si erano espressi per un corso attivo, di tipo più culturale che linguistico-metodologico, articolato in una serie di conferenze, accompagnate e completate poi, a dipendenza degli interessi personali, da attività di ricerca.

Il Jordanhill College e la città di Glasgow si sono rivelati ideali allo scopo iniziale. Il college anzitutto perché, immerso nel verde e non lontano dal centro, offre tutto quanto necessario: infrastrutture sportive, mense, biblioteca (la più grande di Scozia per quanto riguarda l'educazione), logistica molto diversificata (sia per l'insegnamento che per l'alloggio e il vitto), materiale audio, video e computers, nonché personale insegnante estremamente qualificato e interessato a collaborare.

La città poi perché soddisfa anche i palati più fini in fatto di teatri, cinema, musica, zone verdi, architettura, monumenti storici e possibilità di escursioni interessanti. Glasgow, pur con i molti problemi sociali che si ritrova a gestire, risente ancora dell'euforia del 1990, quando è stata designata città europea della cultura.

Essa è sempre stata in contrapposizione a Edinburgo, la capitale, non solo politica ma anche e soprattutto culturale ed economica; città colta, benestante, indubbiamente attrattiva anche dal punto di vista turistico.

Molto diverso lo sviluppo di Glasgow. Costruita su colline di lava vulcanica, città operaia, gran lavoratrice, capitale del commercio internazionale (tabacco, rum, cotone, zucchero,...) Glasgow è passata poi ad essere un punto fermo dell'industria pesante, nella lavorazione del ferro e dell'acciaio in particolare. All'inizio di questo secolo più del 20% di tutte le navi, di qualsiasi tipo, veniva costruito e messo in acqua a Glasgow; il marchio «Clyde-built» ha fatto il giro del mondo quale segno di riconoscimento D.O.C. non solo nell'industria navale, ma anche in quella ferroviaria, nell'ingegneria pesante e nell'attrezzistica.

In seguito il lento ma inesorabile declino, fino al collasso pressoché totale dell'industria pesante, la sparizione (tranne pochissime eccezioni) dei 29 cantieri navali sul fiume Clyde dei momenti migliori, la piaga dilagante della disoccupazione, la violenza e la necessità di diversificare le attività economiche. Si è quindi giunti, nello spazio di pochi decenni alla situazione attuale, contraddistinta dal recupero di spazi abitativi e commerciali nel centro, dai dinky (double-income-no-kids-yet people, doppi redditi e senza figli), e da persone attive sempre più nel settore dei servizi.

Nel 1920 Glasgow contava 1'250'000 abitanti, oggi ne conta circa 800'000. Circa il 90% della popolazione, compresa quella dei sobborghi, vive in affitto. La disoccupazione ha raggiunto in passato la quota del 35%. Ora, grazie anche all'avvento di nuove tecnologie e dell'industria leggera, la situazione è migliorata. Si constata però nel contempo un sensibile cambiamento nelle abitudini e nel tipo di vita. Molti sono i casi familiari in cui la moglie lavora e il marito, disoccupato, si occupa dei figli. La disoccupazione maschile è attualmente del 20%-25%.

Nonostante queste cifre, obiettiva-

mente negative se paragonate alla nostra realtà, Glasgow non è una città triste, tutt'altro. Vi si respira una voglia genuina di conoscere, sapere, discutere e di aprirsi. L'impressione è che, malgrado lo stress quotidiano, vi sia comunque e sempre del tempo da dedicare alla socializzazione. Dove? Risposta facile: ovunque! Non è possibile infatti, per chi evidentemente ha una seppur minima dimestichezza con la lingua inglese, sfuggire alla curiosità, alle domande e al confronto spesso umoristico con i glaswegians, gli abitanti di Glasgow; alle fermate del bus, sul treno, nei negozi, nei taxi e ovviamente nel pub: luogo d'incontro per antonomasia, ove lo stare assieme, il bere, la discussione e la musica sono cultura e nel contempo l'espressione più cordiale della città.

Il corso

Il corso ha avuto luogo dal 14 al 29 agosto 1993. 12 i partecipanti, dopo due defezioni dell'ultima ora a causa di infortuni. I gruppi d'interesse e di lavoro, formati dopo una prima scernita tra gli argomenti proposti, si sono dedicati ai seguenti temi:

1. Mass-media (TV, giornali, radio)
2. Politica ed economia
3. Attività del tempo libero
4. Musica
5. Cultura (teatri, musei, gallerie)

Nel corso della prima settimana abbiamo avuto modo di seguire tutta una serie di conferenze impennate sui temi specifici scelti dai gruppi, nonché su temi di interesse più generale, quali la storia, la geografia, la letteratura, l'arte, il sistema scolastico scozzese.

Contemporaneamente ogni gruppo aveva il compito di preparare un programma di lavoro per il «project» della seconda settimana. Fin dall'inizio infatti ad ogni gruppo era stata consegnata una lista di persone o di organizzazioni che, debitamente informate, si erano dichiarate disposte ad essere contattate e a collaborare al progetto. Si trattava quindi di vagliare le diverse proposte, di contattare le persone ritenute più interessanti e, in seguito, di incontrarle sul loro posto di lavoro muniti di videocamere, microfoni e registratori. Nello spazio di pochi giorni anche i più sprovveduti e con poca dimestichezza con «l'elettronica» hanno avuto occasione di manipolare, diremmo più che egregiamente, i supporti au-

di visivi di cui sopra e di incontrare persone estremamente disponibili e stimolanti. Sono nati così incontri, per non citarne che alcuni, con la redazione dell'Evening Times (grande giornale «tabloid» scozzese), con i responsabili di Radio Clyde (stazione radio privata), con gli studi televisivi della BBC Scotland, con il presidente della squadra di calcio dei Celtic Glasgow, con la responsabile PR della stupenda collezione d'arte donata dall'imprenditore Burrell alla città, con politici, amministratori e sindacalisti attivi a livello regionale e nazionale.

Il materiale raccolto è stato poi presentato in plenum, sotto la supervisione del responsabile del corso prof. P. Curtis, ed è a disposizione di tutti gli interessati.

Questo tipo di attività ci ha permesso una presa di contatto pressoché immediata; di scoprire quindi dal vivo la città e la sua periferia. Le giornate si sono rivelate estremamente intense e ricche di esperienze. La nostra situazione non era quella «standard», e cioè quella del lasciarsi più o meno passivamente rinfrescare le proprie conoscenze concernenti la metodologia, la didattica, la linguistica in generale. Abbiamo voluto e cercato un vero e proprio bagno di cultura e di lingua, alla scoperta della parlata quotidiana, dello «Scottish», a volte, bisogna ammetterlo, difficilmente comprensibile.

L'ambiente agli Highland Games di Du-noon.



Altri stimoli hanno completato le nostre giornate. Ci è stato possibile visionare e poi discutere un film sull'apprendimento della lingua da parte dei bambini; avere una visione, anche se sommaria, sulla preparazione dei docenti scozzesi; partecipare ad una tavola rotonda sulla lingua inglese attuale; farci un'idea dell'enorme quantità di materiale catalogato nella biblioteca del college.

Anche il tempo libero, per la verità pochino, è stato intriso della ragnatela di conoscenze, di informazioni e suggerimenti da parte dei responsabili del corso. A dipendenza quindi dei propri interessi e della propria resistenza fisica ci siamo lasciati sorprendere e convincere da un balletto imperniato su musiche di Ciajkovsky; dai dinosauri spielberghiani di Jurassic Park; da un pacifico viaggio in pullman attraverso la campagna scozzese sino a St. Andrews, la culla del golf; da uno stupendo pezzo di teatro biografico su Van Gogh con susseguente incontro con i protagonisti; dalla visione, un po' stupiti occorre dirlo, di una edizione degli «Highland Games» (giochi storico-tradizionali di abilità e forza); dalla scoperta dello «Scotia pub», uno dei due ritrovi più vecchi di Glasgow, dove oltre a respirare buona musica si svolge da molto tempo e senza grande pubblicità, tutta una serie di attività a carattere sociale e di promozione di giovani artisti. E la lista potrebbe continuare.

Non sono neppure mancate un paio di uscite appositamente organizzate per noi. Quasi sbalorditivo il tuffo domenicale iniziale con la visita di Culzean Castle sulla costa orientale, poco a sud di Ayr, nella terra natale di Robert Burns, il bardo nazionale scozzese. Il castello, direttamente sul mare, è una delle opere più ammirate di Robert Adam e il parco, vastissimo e curato nei minimi particolari, è uno dei migliori esempi di country parks a disposizione del pubblico quali aree di svago e di ricreazione. Il tutto è sotto l'egida dello Scottish National Trust, associazione che su scala nazionale si occupa efficacemente della salvaguardia e del mantenimento di molti beni storico-culturali.

Abbiamo poi avuto modo di visitare Edinburgh nel bel mezzo del suo festival estivo, ormai conosciuto, con pieno merito, a livello internazionale: una vera e propria valanga di manifestazioni teatrali, musicali e letterarie. Durante tre settimane di inten-

sa animazione il «Festival» e il «Fringe Festival», quest'ultimo con spettacoli di contorno spesso offerti da dilettanti, danno un'impronta indimenticabile alla città.

D'obbligo infine la visita ad una distilleria di whisky: Glengoyne. Ebbene, anche i più scettici si sono avvicinati con curiosità dapprima e con ammirazione poi ai segreti del «wee dram» (=bicchierino) non fosse altro che per la bellezza del luogo, un paio di incantevoli costruzioni immerse nella campagna e per l'ospitalità ricevuta. Da oltre 150 anni l'acqua che sgorga dalla sorgente diventa a distanza di anni, dopo tutta una serie di procedimenti eseguiti con la massima cura, quello per il quale la Scozia è conosciuta in tutto il mondo e di cui gli scozzesi sono fieri.

Il tema del corso, «scoprire la Scozia», non poteva essere più azzeccato. Per la stragrande maggioranza dei corsisti infatti la Scozia è veramente stata una scoperta in quanto i nostri studi linguistici si erano svolti per lo più altrove.

Il corso è stato sicuramente un successo per tutti noi. Siamo tornati con conoscenze e capacità linguistiche maggiori, ma quel che più conta, motivati, entusiasti, con nuove energie e «cose» da mettere nell'insegnamento dell'inglese. Siamo dell'opinione infatti che non bastino la tecnica, le conoscenze linguistiche e didattiche, ma che ci voglia anche e soprattutto un contenuto convincente; che in altre parole non vada solo curato il come insegnare, dire e fare, ma anche il cosa. In questo senso riteniamo che l'arricchimento personale sia stato enorme e che ciò non possa che essere di grande beneficio alla scuola e in primo luogo ai nostri allievi.

Concludiamo questo nostro viaggio a ritroso, scritto a più mani, con un ringraziamento ai nostri due esperti che hanno proposto e voluto questo corso e a coloro che lo hanno sostenuto, segnatamente alla direzione dell'Ufficio insegnamento medio. Nel contempo esprimiamo l'auspicio che Glas-ghu (=pretty green place, «posto carino e verde», secondo una delle spiegazioni etimologiche avute) abbia ad avere un seguito e che altri simili corsi possano venire organizzati in futuro.

**Marika Bachmann
Francesca Fioratti
Camillo Tanzi
Claudio Bignasca**

Demografia europea e famiglia

0) Introduzione

Un'osservazione, forse poco originale ma necessaria: chi si interessa di demografia s'accorge ben presto d'essere capitato in un universo, incredibilmente complesso, di nessi, interpretazioni, giudizi (e pregiudizi) di valore, quadri legislativi, ecc. Inoltre, come ogni buon universo, questo intricatissimo campo di studio evolve molto in fretta, si estende, muta oggetto, si affina... Demografia campo complesso, minato, affascinante!

La mia intenzione è di proporre al lettore alcuni elementi che gli permettano di abbozzare un quadro di sintesi, limitato nei contenuti ma forse utile come spunto per approfondimenti e nuove aperture, relativo a un ambito circoscritto, quello dell'Europa, in particolare l'Europa nord-occidentale, l'ambito in cui viviamo. Una scelta territoriale sottende dunque questo contributo offerto da un geografo con il gusto della demografia.

Pur volendo evitare il ricorso a strumenti tecnici, almeno 3 premesse sono utili:

- L'unità-tempo di base, in demografia, non è tanto l'anno quanto la generazione (25-27 anni in Europa): ciò implica, per il lettore, la necessità di calzare in un certo senso gli stivali delle 7 leghe per poter valutare la portata dei fenomeni demografici.
- Per poter mantenere stabile (quantitativamente e come composizione per gruppi di età) una popolazione, attraverso l'avvicendamento delle generazioni, le donne europee devono mettere al mondo, in media, 2,1 figli. Sotto questa soglia, la popolazione dapprima invecchierà rapidamente e più tardi inizierà a calare in modo sempre più rapido. L'invecchiamento (cioè il rapporto tra anziani e popolazione totale) precede il crollo quantitativo per una ragione molto semplice: in Europa le persone vivono in media circa 3 generazioni e quindi, per un certo periodo, le generazioni «piene» di anziani e di gente di mezza età tendono a na-

scondere una base giovanile che si sta restringendo. E' il cosiddetto fenomeno dell'inerzia demografica che permette a una popolazione, che pure è già programmata per un futuro in declino, di continuare per un po' a crescere anche senza ricorrere all'immigrazione.

- La cifra strategica è dunque 2,1 figli per donna sull'arco di una generazione; siccome il «calendario riproduttivo» (cioè la distribuzione delle nascite in relazione con l'età media delle madri) in Europa è ben conosciuto, è possibile, con limitati margini d'errore, stimare in ogni momento quale tenderà ad essere la discendenza media finale. Il dato tecnico relativo si chiama Indice o Tasso di Fecondità del Momento (qui T.F.M.). Sarà l'unico a cui si farà spesso riferimento nelle pagine che seguono.

1) La situazione europea: un'inaspettata, nuova «transizione demografica»

Sappiamo che la popolazione dell'Europa occidentale sta invecchiando rapidamente: nei prossimi decenni il fenomeno si accelererà ancora. E' forse utile ricordare che l'invecchiamento non è tanto provocato dall'aumento della speranza di vita (che contribuisce soltanto nella misura di circa 1/5 al fenomeno) quanto soprattutto dal calo delle nascite (4/5).

E' da sottolineare un fatto; proprio in questi anni i demografi «celebrano» (si fa per dire) un fenomeno quasi unico nella storia europea, almeno in tempo di pace e d'abbondanza; è giunta al termine della propria vita riproduttiva un'intera generazione (grosso modo le donne nate negli anni '40) che non ha raggiunto la soglia fatidica dei 2,1 figli. Inoltre le generazioni successive, secondo i TFM, non sembrano avviate a comportarsi in modo diverso.

Ciò significa, per esempio, che per poter mantenere in un paese come la Svizzera, sul lungo termine e senza

ricorrere a ulteriori immigrazioni, una popolazione simile a quella degli anni '70, dal 1970 ad oggi son venute a mancare circa mezzo milione di nascite. Ora, siccome il caso svizzero si inserisce nella media dei paesi d'Europa occidentale, quanto a fecondità, è facile calcolare quale sia, sia stato e sarà l'ammancio per questa piccola regione del mondo! (La popolazione della Svizzera rappresenta circa il 2% della popolazione dell'Europa occidentale).

Si è, di fatto, puntualmente verificato quanto i demografi hanno cominciato a pronosticare pubblicamente sin dalla seconda metà degli anni '70, sulla base dei TFM. Gli stessi demografi non si attendono grosse inversioni di rotta per il prossimo futuro.

Per la sua durata, e date anche le previsioni per il futuro, e per le condizioni socio-economiche nel quale si è svolto, siamo di fronte a un cambiamento epocale che esplicherà pienamente i suoi effetti a partire dal secondo decennio del prossimo secolo: una vera e propria rivoluzione o meglio, in termini più tecnici, una «transizione demografica» assolutamente inattesa soltanto 30 anni fa.

2) Come si è giunti alla situazione odierna?

Per una breve cronaca di quanto è successo, bisogna tornare indietro di circa 30 anni: verso la metà degli anni '60 l'Europa occidentale era in piena euforia economica; le generazioni si riproducevano a tassi leggermente superiori al 2,1; il 90% dei giovani si sposava, circa 5-10% soltanto dei matrimoni finivano poi in divorzio. Le migrazioni internazionali erano ridotte (salvo qualche episodico flusso legato alla decolonizzazione e il caso della Svizzera, unico paese, fra quelli con più di 1 milione di abitanti, a contare sin dalla fine degli anni '50 una percentuale di stranieri superiore al 10% della popolazione totale; cioè, sin da allora, una percentuale superiore a quella di qualunque paese d'Europa sino ad oggi).

C'era sì una leggera tendenza all'invecchiamento, che però non preoccupava: era anzi fonte di un certo orgoglio, poiché giustamente considerata come frutto dei progressi della sanità e della qualità della vita in generale.

A quel momento, di colpo e in modo assolutamente inaspettato, i «sismografi» demografici si misero a regi-

strare un rapido e soprattutto lineare e continuo cambiamento di rotta del TFM in Scandinavia. Sfondata, a partire dal 1965 circa, la soglia del 2,1 il TFM continuò ad abbassarsi regolarmente per circa una decina d'anni, per poi assestarsi su valori che raggiungevano a malapena i 2/3 dei valori iniziali (circa 1,4-1,5 figli per donna).

Sempre durante la seconda metà degli anni '60, lo stesso fenomeno investì i paesi dell'area germanofona e le regioni immediatamente contermini in Europa occidentale. E' da sottolineare l'identità del fenomeno: stesso calo regolare, stesso arresto dopo una decina d'anni attorno a 2/3 scarsi del TFM iniziale, stesso contesto di sviluppo socio-economico...

Ancora qualche anno, e siamo però già nei primi anni '70 e il lungo periodo di sviluppo economico si stava inceppando, e sempre lo stesso fenomeno si estendeva all'Italia centro-settentrionale (e probabilmente anche ad alcune regioni della Spagna, per le quali non dispongo però di dati sufficientemente precisi). Nel caso italiano di allora, era impressionante notare il parallelismo evolutivo fra le varie regioni: calavano allo stesso ritmo i TFM della Liguria o dell'Emilia (da una base di partenza già molto bassa, ben al di sotto del 2,1) e della Lombardia o del Veneto (basi di partenza più alte).

Poi, a partire dalla fine degli anni '70, il fenomeno si estese progressivamente a tutti i paesi dell'Europa meridionale, dal Portogallo alla Grecia. In questo caso è interessante notare come il calo, in questi paesi, sia stato tanto più forte quanto più tardivo ne fu l'inizio, al punto che attualmente i paesi mediterranei d'Europa sono i meno fecondi al mondo, con un TFM che è solo la metà di quello di vent'anni fa.

Sull'arco di una generazione, o poco più, abbiamo dunque assistito a un grandioso fenomeno di diffusione geografica, dall'estremo Nord verso l'estremo Sud d'Europa¹⁾.

Un fenomeno in gran parte indipendente dalle condizioni di partenza, sia demografiche che economico-sociali, oltre che dal contesto di sviluppo (boom degli anni '60 e poi crisi a partire dal '73; ripresa 10 anni dopo e poi ancora crisi...).

Pure verso Ovest v'è stata diffusione ma, nel caso di Francia e Regno Unito, tale fenomeno, precoce come nei paesi germanofoni, ha ben presto as-

sunto forme più sfumate, assestandosi per finire su tassi di riproduzione relativamente più elevati (attorno a 1,7-1,8 figli per donna) almeno fino ad oggi.

Infine verso Est, il fenomeno di diffusione sembrò fermarsi al muro di Berlino. Scomparso quest'ultimo (cioè il sistema politico che caratterizzava questi paesi) assistiamo in questi anni a crolli di fecondità che hanno dell'incredibile: nell'ex Germania orientale, in 2 anni, le nascite si sono dimezzate; altri paesi, come la Romania o la stessa Russia, sembrano imboccare strade analoghe... Si tratta di fenomeni (alleati all'aumento della mortalità, per restare solo ai

CARTA N° 1



1840
AGE AU MARIAGE DES FEMMES EN EUROPE VERS 1840
■ Age au mariage des femmes supérieur à 27 ans vers 1840
(Frontières de 1945.)
(Les données concernant l'Allemagne ont été rectifiées pour tenir compte des âges au mariage plus bas au Nord-Est que dans l'Ouest.)

dati puramente demografici) di una brutalità mai vista in Occidente in tempo di pace (e forse per questo ancora sottostimati dalla nostra opinione pubblica); segni, questi, di un degrado delle condizioni di vita (e fors'anche di disperazione per molti) che sarebbe imprudente considerare come espressione di un semplice fenomeno di diffusione geografica.

Resta il fatto, per chiudere questa schematica presentazione, che oggi quasi tutta l'Europa si trova, o sta piombando, sotto la fatidica soglia del 2,1; sotto questo aspetto, mai l'Europa è stata tanto omogenea nel corso degli ultimi 2 secoli!

3) Demografia e famiglie

Ritornando alla sola parte occidentale del continente, le costatazioni fatte sopra riguardo alla transizione del TFM e alla sua diffusione configurano un modello geografico molto sem-

plice: il modello centro-periferia, con un'area-cuore (il centro) chiaramente identificabile nell'area germanico-scandinava+regioni contermini: per semplificare, l'asse Svizzera-Svezia.

Si tratta non soltanto dell'area più sviluppata d'Europa, ma pure di quella che, con il Giappone, ha resistito meglio, almeno fin all'inizio degli anni '90, al progressivo sfaldamento del modello di crescita economica che caratterizzò l'insieme dei paesi industriali occidentali per quasi 30 anni, a partire dalla fine della 2.a guerra Mondiale (il modello «fordista» che caratterizzò le «30 glorieuses»). Per tornare alla demografia, è utile aggiungere che, a scala mondiale, soltanto il TFM del Giappone ha conosciuto un'evoluzione molto simile a quella dell'asse Svizzera-Svezia e, soprattutto, altrettanto autonoma (non effetto, cioè, di diffusione): non è forse solo semplice coincidenza! (cfr. cartina N. 4).

Queste osservazioni segnano la fine di un «modello» esplicativo abbastanza diffuso, che faceva derivare i cali di fecondità dei paesi industriali dalle crisi economiche («modello» classicamente invocato, per esempio, per spiegare l'oscillazione verso il basso conosciuta dalla demografia europea negli anni '30).

Crisi, quindi, di una «spiegazione» semplice, basata su un nesso lineare «causa-effetto», e anzi, anche se non è in queste pagine che il tema può essere approfondito, crisi di tutti i «modelli esplicativi» basati su causalità semplici (dall'«effetto-pillola» all'«emancipazione femminile», dall'«egoismo» attribuito spesso alle nuove generazioni a chissà quali altri influssi epocali).

In effetti, accanto alla transizione del TFM, si andavano accumulando altri indicatori di transizione demografica: così il calo della primo-nuzialità maschile che, per l'Europa occidentale, passa pure, sull'arco di una decina d'anni, da un 90% di uomini che si sposavano a percentuali oscillanti attorno al 60-65% (e meno ancora in Scandinavia). (Da notare che la primo-nuzialità femminile resiste meglio, come pure, in generale, la nuzialità nell'Europa meridionale e in Svizzera, almeno a partire dagli anni '80 per quest'ultimo paese).

Oppure la proporzione dei divorzi che, da una base di partenza attorno al 10% dei matrimoni, passa pure in breve tempo a livelli oscillanti, sem-

pre per l'Europa occidentale, attorno al 30-35% (di più in Scandinavia e molto meno in Europa meridionale). Questi dati per dire che il calo del TFM, almeno in Europa occidentale, non è più tanto da vedere come manifestazione di un ulteriore controllo delle nascite all'interno della coppia (come era stato invece il caso delle generazioni precedenti) quanto piuttosto come espressione di una profonda **crisi dell'istituzione** che, almeno fino agli anni '60, aveva presieduto in modo quasi esclusivo alla riproduzione della popolazione europea: **la famiglia**. Ecco perché i demografi han cominciato a parlare sempre più apertamente di «disistituzionalizzazione della famiglia».

Del resto, questa pista di ricerca sembra confortata da un ultimo indicatore: l'aumento delle nascite da madri non sposate.

(Anche in questo caso una rapida transizione porta tali percentuali, nella maggior parte dei paesi dell'Europa occidentale, ma non in Svizzera o nell'Europa meridionale, da valori iniziali attorno al 5-10% a valori attuali attorno al 25-30%, con punte, in certi paesi scandinavi, che oscillano attorno al 50%).

Si vede come tutte queste transizioni non si traducono però in fenomeni di diffusione altrettanto chiari quanto quello del calo del TFM: alla carta (la «trama» direbbero i geografi) di base configurata in precedenza, e basata su un semplice modello centro-periferia, le transizioni appena viste sembrano sovrapporre una seconda «trama» che vede l'Europa occidentale divisa in 2 parti: l'Europa nord-occidentale (con epicentro la Scandinavia) e l'Europa meridionale, con la Svizzera a fare un po' da trait d'union fra i due insiemi ²⁾.

Inoltre, proprio la considerazione di questi indici sembrerebbe confermare, quasi per assurdo, la profondità e la complessità dei nessi esistenti fra «transizione demografica» e famiglia o, meglio, «disistituzionalizzazione della famiglia»: sono infatti precisamente quei paesi che, per primi e con più decisione degli altri, hanno affrontato la nuova situazione che, a partire dagli anni '80, hanno visto risalire fin verso il 2,1 il loro TFM.

Si tratta di alcuni paesi scandinavi, in particolare dalla Svezia che ha approntato tutta una serie di misure (non soltanto di tipo economico) non tanto, o direttamente, a sostegno del-

CARTA N° 2

ALPHABÉTISATION EN EUROPE VERS 1850



■ taux d'alphabétisation supérieur à 70% vers 1850
(Fluctuations de 1945.)

Source: C.M. Cipolla, *Literacy and Development in the West*, London, Penguin, 1969, p. 112.

la natalità, quanto piuttosto nell'intento di diminuire le discriminazioni di fatto esistenti tra uomo e donna, tra coppie sposate o meno, tra le madri nubili e le altre.

La geografia europea viene così ad assumere, oggi, un aspetto che potrebbe apparire paradossale: la fecondità è al minimo proprio là dove la famiglia resiste meglio e massima dove la famiglia, come istituzione, appare più minacciata (dalle cosiddette unioni consensuali).

4) Quattro «affaires à suivre» per terminare

Fra le molteplici «direzioni di ricerca» evocate in questo breve e volutamente schematico quadro, propongo al lettore quattro piste in relazione con la complessa sindrome della «disistituzionalizzazione» della famiglia e con la problematica geografica dell'asse Svizzera-Svezia.

CARTA N° 3

PRODUIT NATIONAL PAR TÊTE EN EUROPE EN 1979



■ produit national par tête supérieur à 10 000 dollars
..... limite des pays à économie socialisée

Source: OCDE.

4.1 Il «modello svedese»

Transizioni demografiche e fenomeni differenziati di diffusione non solo disegnano sorprendenti geografie europee: il caso «svedese» di ripresa della fecondità è, per certi versi, specularmente al caso dell'ex Germania orientale.

Caduto in quest'ultimo paese il sostegno statale, la natalità crolla; la presenza dell'ente pubblico, come espressione di solidarietà comunitaria a vasto raggio d'interventi e anche se in un'ottica non primariamente natalista, sembra per contro spiegare la ripresa svedese. Affaire à suivre, soprattutto in questi tempi di meno stato...

4.2 Il «modello svizzero»

Come pure «affaire à suivre» potrebbe ben presto diventare il caso svizzero, il caso cioè dell'unico paese d'Europa occidentale (di più di 1 milione di abitanti) che, per dimensioni e continuità del fenomeno, è di fatto paese d'immigrazione da almeno 30-35 anni. Bastino pochi dati a questo proposito: una proporzione di nati all'estero sul totale dei residenti (20% nel '90), che è da 2 a 3 volte superiore a quella di stati considerati «aperti» come Francia o USA e comparabile soltanto, fra i paesi industrializzati, a quella dei grandi paesi «vuoti» del Nuovo Mondo, come il Canada (18,5%) o l'Australia (ca. 22,5%, per metà circa, però, originari del Regno Unito).

Pur non costituendo, quello delle migrazioni, l'oggetto di queste pagine, alcune osservazioni vanno fatte visto che, da almeno una decina d'anni, le migrazioni sono diventate, a scala europea, il fattore più importante nell'evoluzione degli effettivi della popolazione residente e per di più vengono quasi sempre evocate nei dibattiti pubblici.

— Una prima constatazione: i flussi migratori realmente osservabili sono molto inferiori a quelli che servono di base a certi scenari apocalittici, basati su visioni di «ondate umane» che si abbatterebbero ben presto sulla «vecchia» Europa occidentale, da Est o da Sud. E' che questi «scenari», spesso attribuiti da non addetti ai lavori ai demografi (a dire il vero non ho mai visto un demografo che ne scrivesse o parlasse) sono basati su una visione semplicistica del mondo: siamo tutti sulla stessa barca e,

date le differenze esistenti tra poppa e prua, il principio dei vasi comunicanti farà sì che...

In realtà, ancora oggi, il potenziale migratorio si traduce in flussi reali non precari essenzialmente in funzione della disponibilità all'accoglienza dei paesi ricettori.

E' quanto del resto risulta dalla Conferenza sulla demografia europea tenutasi a Ginevra l'anno scorso: i paesi europei occidentali sono per «une approche axée essentiellement sur le contrôle des flux migratoires. Ils reculent l'idée d'une fermeture des frontières et visent plutôt à adapter le volume des migrations en fonction des capacités d'accueil des pays»³⁾. E' esattamente, 30 anni dopo, la politica imboccata dalla Svizzera all'inizio degli anni '60, che fu poi oggetto di aspre polemiche e denunce... anche e soprattutto da parte di alcuni dei paesi che oggi l'adottano⁴⁾.

– E' ribadita per contro l'intenzione di fluidificare i flussi migratori all'interno dell'Europa occidentale. In questo caso la disponibilità esiste: è però da vedere se, e soprattutto fino a quando, esisterà il potenziale... (e non penso soltanto in termini demografici, ma anche in termini d'offerta di posti di lavoro). Anche in questo la Svizzera costituisce, di fatto, un caso unico in Europa: in nessun altro paese, in termini relativi, vi sono infatti così tanti immigrati dall'Europa meridionale (fatto ben conosciuto) ma anche così tante persone immigrate dall'Europa nord-occidentale (fatto meno conosciuto) e, dopo la Germania, dall'Europa centro-orientale. Sotto questo aspetto, dunque, il caso svizzero attuale, prefigura quanto potrebbe succedere in altri paesi europei (ammesso e non concesso che le liberalizzazioni attualmente proclamate si tradurranno in fatti).

– Un'ultima osservazione, sempre partendo dal caso svizzero: contrariamente a quanto spesso si crede, le migrazioni non incidono sul TFM complessivo. Le donne immigrate hanno cioè una fecondità, sul medio e lungo termine, simile (quando non addirittura inferiore) a quello delle donne indigene. Le riprese momentanee di natalità sono l'effetto, passeggero, di strutture per età più giovani. Ma questo

significa anche che se le migrazioni, a breve e medio termine, contribuiscono a rallentare l'invecchiamento della popolazione (e in particolare l'eccessiva crescita del rapporto fra pensionati e persone in età attiva), a lungo termine tale rapporto riemergerà pienamente; anzi, se l'attuale modello di sviluppo non fosse capace, come il precedente, di ampliare continuamente la propria offerta di posti di lavoro, il ricorso all'immigrazione rischierebbe di trasformarsi in una vera e propria ingiustizia generazionale, una «cambiale» di cui gli attuali attivi profittano (almeno in regime di piena occupazione) ma che dovrà poi essere onorata dalle generazioni future... Insomma, altre «affaires à suivre»...

4.3 L'«asse Svizzera-Svezia»

«Modello» è qui inteso nel senso di caso estremo, di solidarietà sociale, nel caso svedese, e di scelta d'apertura all'immigrazione, nel caso svizzero. Svizzera e Svezia delimitano dunque, in questo senso, un «campo demografico» entro il quale si raccolgono, con caratteristiche meno marcate, tutti gli altri stati dell'Europa occidentale.

Ma, anche, Svizzera e Svezia costituiscono i due termini geografici estremi di quell'area germanico-scandinava che ha dato il via alla stupefacente transizione demografica europea. Asse centrale, oggi, anche sotto il profilo, finora non toccato, di quei particolari migranti «sui generis» che sono i richiedenti l'asilo: basti ricordare che il problema, spesso proclamato «europeo», dei rifugiati è in realtà il fatto, nella misura dell'80-90% dei casi, dei soli paesi di quest'asse (che, assieme, contano meno di 1/3 della popolazione ovest-europea).

Chi segue l'opera di E. Todd non sarà stupito dal continuo riemergere, in queste pagine, di tale particolare configurazione geografica (cfr. le cartine nel testo), nè da certe sue analogie con il caso giapponese.

E. Todd, storico, antropologo e demografo⁵⁾ con il gusto della spazializzazione, propone ipotesi e considerazioni di ricerca che non possono che sollecitare un geografo: tutte si basano sulla relazione tra cambiamento sociale e strutture antropologiche profonde determinate ancora oggi, queste ultime, da antiche tipologie famigliari... «Affaire à lire».

4.4 Anno della Famiglia e 3.a Conferenza Mondiale sulla Popolazione

Quest'anno, proclamato anno internazionale della famiglia, è pure l'anno della 3.a Conferenza Mondiale sulla popolazione e lo sviluppo, che avrà luogo al Cairo durante il mese di settembre.

L'impatto di queste conferenze sull'opinione pubblica è notevolissimo: si pensi soltanto alla prima (Bucarest, 1974) che vide come epilogo dell'epico confronto USA-Paesi del Terzo Mondo+Stati dell'Est l'affermazione di uno slogan destinato a un lungo successo, benché sbagliato: basta lo sviluppo economico per frenare l'esplosione demografica.

Sbaglio riconosciuto dai paesi del Terzo Mondo già durante la seconda conferenza (Città del Messico '84) allorché essi rivendicarono l'aiuto dei paesi industriali, in primis degli Stati Uniti oramai reaganiani (e, come tali, poco interessati alle problematiche demografiche), per il controllo dell'esplosione demografica (controllo oramai visto come «conditio sine qua non» dello sviluppo socio-economico). Nel contempo, la conferenza di Città del Messico non si limitava a integrare la problematica demografica nel quadro più ampio dello sviluppo, ma allargava il tutto alla problematica ambientale (Slogan: sviluppo eco-compatibile). Ora, fra i temi che preparano la conferenza del Cairo, emergono con sempre maggiore incisività altri approcci, più fini, più legati al micro-sociale: la condizione femminile, coppia e famiglia...

1994, anno della famiglia e della 3.a conferenza del Cairo: coincidenza non casuale, occasione sicuramente non soltanto celebrativa. Anche in questo caso «affaire à suivre».

Tazio Bottinelli

Note

¹⁾ Per dovere di completezza, v'è da notare che la ripresa del TFM in alcuni paesi scandinavi, a partire dagli anni '80, non s'è invece diffusa al resto d'Europa ed è il frutto di condizioni specifiche che saranno viste in seguito.

²⁾ Il caso della Svizzera, tipico paese appartenente all'Europa nord-occidentale, può sorprendere: in effetti la sua posizione intermedia è probabilmente da mettere anche in relazione con la sua particolare condizione di paese d'immigrazione, aperto specialmente ai flussi in provenienza dall'Europa meridionale.

³⁾ Uff. Fed. di Statistica (che ha curato l'organizzazione di questa conferenza): «Problèmes démographiques en Europe: conclusions de la Conférence Européenne sur la population tenue à Genève en 1993», Berna 1993, pag. 20 e seg.

⁴⁾ Almeno fino alla fine degli anni '80; a partire dagli anni '90 la politica seguita dalla Svizzera in materia d'immigrazione sembra essere cambiata: per es. l'esplosione della disoccupazione interna (svizzeri e immigrati) non si è tradotta in una diminuzione dei nuovi permessi di residenza, come fu il caso durante le crisi precedenti. Anzi, durante i primi anni '90 i nuovi permessi di residenza hanno addirittura superato, di circa il 50% come media annuale, quelli concessi durante la seconda metà degli anni '80, periodo di forte espansione economica.

Così tra il 1.1.90 e il 31.12.93, la Svizzera ha rilasciato 490'000 nuovi permessi di residenza (in questa cifra non sono contati i richiedenti l'asilo, le ammissioni per motivi umanitari e i nuovi permessi rilasciati agli attivi non residenti, stagionali e frontalieri). Di sicuro un record mondiale!

(Fonte: Office FEDERAL DES ETRANGERS. Mouvements de la population 1993, Berna, 1994, pag. 5).

⁵⁾ E. Todd è responsabile dell'INED (Institut National d'Etudes démographiques) di Parigi, per il settore documentazione («cfr. Bibliografia e cartografia in annesso»).

Bibliografia essenziale

¹⁾ Per approfondire, precisare gli aspetti della transizione demografica: cfr. pubbl. periodica dell'INED «POPULATION», in particolare articoli di L. Roussel, di F. Munoz-Perez e di F. Gilliand (contributi sparsi in vari numeri del periodico durante gli anni '80, ma specialmente verso il 1986-87, quando cioè crebbe l'attenzione pubblica al riguardo). POPULATION è consultabile presso la biblioteca dell'IRE, Istituto Ricerche Economiche, Bellinzona. Presso la biblioteca

dell'IRE si trovano pure tutti i dati relativi ai censimenti, svizzeri e dei paesi vicini.

²⁾ Per l'aggiornamento continuo di dati, indicatori e commenti: oltre a «POPULATION», sempre a Bellinzona (Biblioteca della SCC), cfr: Consiglio d'Europa: «Recent demographic developments in the member states of the Council of Europe» (molti dati, poco testo a commento, di facile lettura).

³⁾ Per le migrazioni: cfr. OCDE, Rapp. annuale «SOPEMI» (c/o Biblioteca IRE).

⁴⁾ Per gli atteggiamenti dei vari stati europei in materia demografica e d'immigrazione: c/o Biblioteca IRE, cfr. Uff. Fed. di Statistica: «Problèmes démographiques en Europe...» (cioè il rapporto della Conferenza di Ginevra 1993, già citato in nota 3 di questo articolo: questo rapporto serve pure come riassunto delle Conferenze di Bucarest e Città del Messico e preparazione di quella del Cairo).

⁵⁾ Per la problematica concernente il legame fra cambiamenti sociali e tipologie familiari: cfr. le opere di E. Todd, da «La troisième planète» a «L'invention de l'Europe». In particolare, per i nessi e le cartine che riguardano questo articolo: cfr. E. Todd: «L'enfance du monde», Seuil, 1984 (anche le altre opere sono pubblicate presso SEUIL) (Tesi coraggiose, proposte interpretative affascinanti anche se forse un po' troppo determinate, **esposizione che non ricorre a tecnicismi per specialisti**).

⁶⁾ Per il «modello svedese»: cfr. E. Näsman: «Il caso svedese» in AA.VV.: «Famiglia, figli e società in Europa», Ed. Fondazione Agnelli, Torino, 1991 (Contiene pure altri contributi di demografia generale, di valore abbastanza diseguale).

⁷⁾ Per un ottimo quadro della situazione demografica e familiare svizzera (anni '80): A. Savoldelli: «Le famiglie monoparentali», parte prima; Uff. Cant. Statistica, Serie Aspetti Statistici N. 5 (pure Stabile Torretta).

Cartografia

In geografia, carte, schizzi e immagini (come per es. «asse Svizzera-Svezia») rivestono sovente un doppio ruolo:

- 1) di sintesi, visualizzazione di un discorso e, soprattutto,
- 2) di proposta, spunto per piste interpretative basate sui possibili nessi esistenti fra configurazioni spaziali che rappresentano fenomeni apparentemente molto diversi fra di loro.

E' il caso delle cartine in questo testo:

- 1) **Esse illustrano** il filo del discorso di E. Todd nell'opera citata (L'Enfance du Monde):

Cart. N. 1) Rappresenta il punto di partenza: il substrato antropologico tradizionale (tipi di famiglia, statuto della donna, sintetizzati dall'età al matrimonio delle donne in un'Europa ancora largamente rurale - 1840);

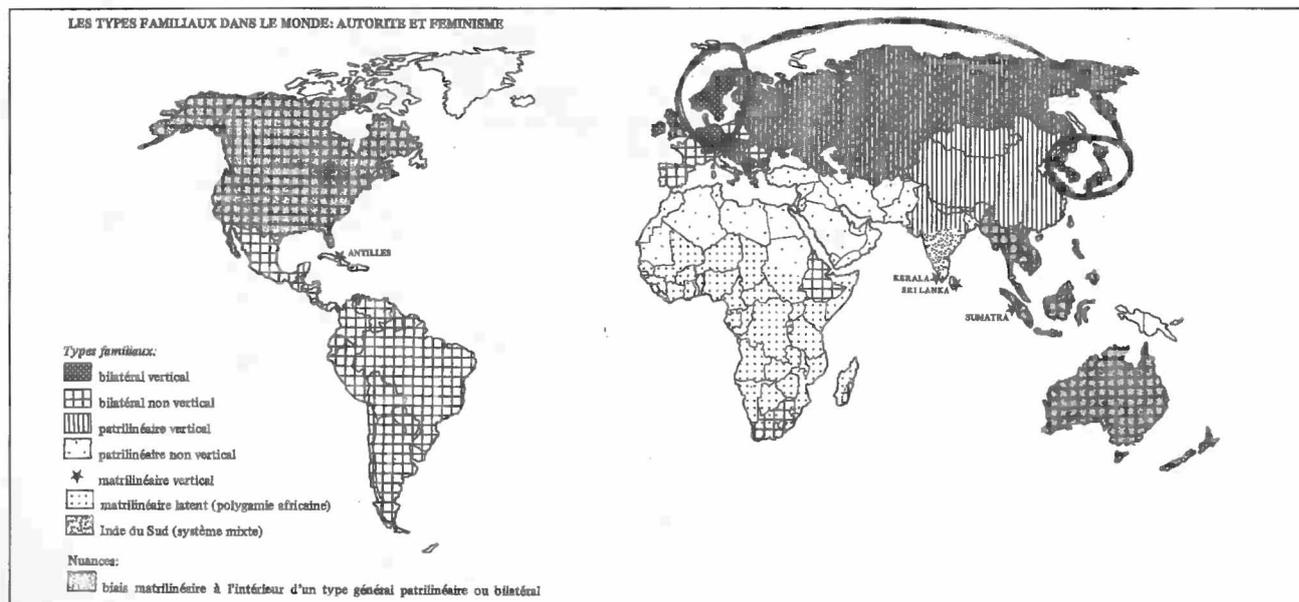
Cart. N. 2) Posizione alta della donna nella famiglia, premessa per una diffusione dell'alfabetizzazione (a sua volta premessa per uno sviluppo economico durevole);

Cart. N. 3) Spostamento, sull'arco di 2 secoli, dell'area forte europea dalla Gran Bretagna all'asse Svizzera-Svezia. Situazione colta al momento finale del modello di sviluppo «fordista» (1979);

Cart. N. 4) I tipi di famiglia a scala mondiale: si noti in particolare la distribuzione del tipo «bilatéral vertical».

- 2) Le cartine in questo testo non si riferiscono dunque alla transizione demografica e alla sua diffusione. **Esse però propongono** una pista interpretativa, attraverso il discorso di E. Todd sulle tipologie familiari in relazione con il cambiamento sociale. E' forse giustificato, oggi, cominciare a pensare che non si tratta più di semplici analogie fra configurazioni spaziali.

CARTA N° 4



Borse di ricerca riguardanti la botanica, la zoologia e le scienze delle terre

Il Dipartimento dell'istruzione e della cultura informa che l'Accademia svizzera di scienze naturali mette a concorso borse di ricerca destinate a naturalisti svizzeri o residenti per lavoro in Svizzera interessati a intraprendere un viaggio scientifico all'estero durante l'anno 1995.

Il bando di concorso è ottenibile presso il Dr. R. Schmid, Institut für Mineralogie und Petrographie, ETH-Zentrum, 8092 Zurigo, al quale devono essere indirizzate le domande d'iscrizione entro il 30 settembre 1994.

Festival Internazionale del Film di Locarno (dal 4 al 14 agosto 1994)

Analogamente agli scorsi anni, anche per l'edizione 1994 del Festival Internazionale del Film di Locarno verranno concesse le tessere per docenti al costo di fr. 100.-.

Le prenotazioni possono essere effettuate telefonando entro fine giugno al Centro didattico cantonale di Bellinzona (tel. 092/24.34.77).

I bambini e la TV

(Continuazione da pagina 2)



Foto: Luigi Reclari.

Sembra consolidarsi l'abitudine di accendere la TV già al mattino prima di andare a scuola per gli allievi della scuola dell'infanzia e, per gli allievi delle scuole elementari, di fruire dei programmi televisivi nella pausa di mezzogiorno.

- Le trasmissioni preferite dai bambini sono i cartoni animati, seguiti dai programmi basati su concorsi e giochi, dai telefilm e dalle telenovelle. In generale si è notata una forte tendenza a seguire programmi per adulti anche da parte dei bambini più piccoli.

La distribuzione nel corso della giornata dei momenti dedicati alla TV, l'ora abituale per coricarsi, il genere dei film preferiti, l'uso del videoregistratore e la scelta delle videocassette, le differenze nel tempo dedicato alla TV tra giorni di vacanza e giorni feriali, sono altri temi affrontati dall'inchiesta.

Si conferma quindi l'esistenza di un rapporto intenso tra bambini e TV anche nel Cantone Ticino. La televisione è una presenza costante e abituale nel modo di occupare il tempo libero

da parte della grande maggioranza dei bambini e, al di là della quantità d'ascolto, costituisce elemento distintivo l'accesso sempre più rilevante, da parte dei bambini, a fasce di programmi non adatte all'infanzia e in condizioni di solitudine e di indipendenza, senza la guida, il controllo e il criterio di giudizio degli adulti.

Si auspica che i dati e le analisi contenuti in questa ricerca possano diventare strumento di riflessione, di confronto, di ulteriori analisi e approfondimenti da parte di coloro - educatori, genitori e addetti alle produzioni televisive - che seguono i bambini e i ragazzi nei momenti cruciali della loro crescita e della loro educazione. Tali momenti si situano nella realtà che costituisce il nostro vivere, il nostro tempo, la nostra società: in questo ambito la televisione è una presenza massiccia e caratterizzante, comunque la si giudichi. E' opportuno considerarla con completezza di elementi conoscitivi, con criteri competenti di giudizio, e in rapporto al mondo dell'infanzia.

**Erina Fazioli Biaggio
Francesco Vanetta**

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Giorgio Merzaghi
Renato Vago

SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & Co. SA
6500 Bellinzona

Esce 8 volte all'anno

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-

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