

# SCUOLA STICINESE

## La telecamera in classe

A fine giugno ha avuto luogo al Monte Verità di Ascona un congresso in cui è stata presentata la ricerca TIMSS-video, svolta contemporaneamente in diverse nazioni utilizzando la tecnica della registrazione «video» per analizzare i processi d'insegnamento e d'apprendimento.

L'assunto alla base della ricerca è che esiste una relazione importante tra il livello d'apprendimento degli allievi e le pratiche didattiche. Il confronto delle lezioni videoregistrate rappresenta certamente un utile strumento per delle analisi comparate e per favorire il rinnovamento delle pratiche didattiche degli insegnanti.

## Insegnare diritto è un problema? No, ma deve diventare!

di Aldo Foglia

Il contributo, frutto di alcuni corsi tenuti presso l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la formazione professionale di Lugano e l'Istituto di Abilitazione e Aggiornamento di Locarno, è basato sulla convinzione che insegnare diritto ad apprendisti o studenti

del settore medio superiore nel modo «tradizionale», vale a dire illustrando i vari istituti giuridici, per lo più del diritto privato, norma per norma, istituto per istituto, non abbia senso. Quali dunque gli obiettivi dell'insegnamento del diritto?

## Tempo di bilancio per la scuola professionale per sportivi d'élite,

di Vittorio Silacci

L'articolo presenta un consuntivo al termine del primo anno della Scuola professionale per sportivi d'élite (SPSE), la quale ha tentato di adeguare il percorso scolastico alle esigenze attuali dello sport: gli obiettivi, il grado di soddisfazione, alcune idee per il futuro.

## Inserito pro juventute, a cura del Segretariato per la Svizzera Italiana

- Riflessioni del pediatra Andrea Wechsler attorno alle differenze nei ritmi di crescita e nello sviluppo delle diverse capacità fisiche, relazionali, intellettuali degli allievi.

- Presentazione della guida pratica per le famiglie ri-

guardo alla prevenzione delle tossicodipendenze. Il libro «Anche i nostri figli...?» affronta con un linguaggio semplice e in modo realistico aspetti legati alle dipendenze e alla droga.

- Una presenza salda e capillare: elenco dei segretariati pro juventute nella Svizzera italiana.

## L'insegnamento della Geografia tra obiettivi e concetti,

di Paolo Crivelli e Claudio Ferrata

Presentazione dei nuovi programmi di geografia nei licei del Canton Ticino in seno alla Riforma federale della maturità (ORMM).

## Ristoranti scolastici anche nelle scuole elementari?

di Sandro Lanzetti

Risultati di un sondaggio promosso dall'Istituto scolastico di Lugano riguardo alla refezione scolastica. La questione implica considerazioni di carattere educativo e sociale nonché richiede precise scelte politiche.

## Comunicati, informazioni e cronaca.

Soglio (Bregaglia), dettaglio del paese lato nord con edifici rurali e palazzi borghesi (Von Salis).



## La telecamera in classe

A fine giugno si sono riuniti al Monte Verità di Ascona numerosi studiosi in campo educativo implicati in una ricerca a carattere internazionale e interculturale che ha utilizzato la tecnica della registrazione «video» per analizzare i processi d'insegnamento e d'apprendimento.

Lo scopo del congresso era di evidenziare, da un lato, l'effettivo potenziale di cambiamento della pratica educativa presente nella tecnica video e, dall'altro, i suoi limiti, quale strumento per la ricerca nel campo dell'insegnamento-apprendimento e per la formazione e per l'aggiornamento dei docenti. Inoltre si voleva capire meglio come fosse possibile associare i dati provenienti da inchieste internazionali che utilizzano strumenti più tradizionali (test di competenza, interviste, questionari) con quelli scaturiti dall'osservazione delle lezioni videoregistrate. Le ricerche internazionali sulle competenze degli allievi possono sicuramente fornire alcuni vantaggi quali la messa a disposizione di numerosi dati sull'insieme del sistema educativo oppure la possibilità per i paesi partecipanti di situarsi e di confrontarsi. Queste indagini presentano però anche dei limiti, ben messi in risalto da chi si è chinato criticamente sull'esito di tali studi. Vi sono, infatti, evidenti difficoltà nel mettere in relazione i risultati con le pratiche educative; ma soprattutto queste indagini forniscono limitate informazioni concrete sulle pratiche didattiche dei paesi partecipanti alle prove internazionali.

Questo limite si può costatare anche con il recente studio PISA: una volta che si ottengono i risultati d'ogni nazione, dalla ricerca è assai difficile trarre informazioni in merito alle pratiche didattiche nelle classi. Se si vogliono quindi trovare delle piste esplicative di tipo didattico, occorre rivolgersi alla letteratura esistente oppure promuovere una ricerca apposita.

Ed è proprio quello che è stato fatto con la ricerca TIMSS - video, presentata al Monte Verità, che ha permesso di colmare questa lacuna svolgendo uno studio particolareggiato sulle pratiche didattiche.

L'assunto alla base della ricerca è che esiste una relazione importante - anche se non unica ed esclusiva - tra il livello d'apprendimento degli allievi e le pratiche d'insegnamento.

Il principale mezzo di raccolta di dati utilizzato è la ripresa filmata delle lezioni.

Questa ricerca è unica nel suo genere perché:

- si è svolta contemporaneamente in diverse nazioni;
- ha permesso di individuare dei «modelli didattici nazionali», cioè dei modelli, degli stili d'insegnamento, delle modalità di svolgimento che divergono da un paese all'altro;
- ha consentito di abbinare due diversi approcci metodologici: quello qualitativo e quello quantitativo. Alla base dei dati vi è, infatti, l'analisi qualitativa delle lezioni, ma l'ampio numero di filmati disponibile consente pure di allestire delle quantificazioni e di formulare delle generalizzazioni.

Alla ricerca TIMSS - video hanno partecipato sette paesi: Australia, Repubblica Ceca, Hong Kong, Giappone, Olanda, Svizzera e Stati Uniti. A livello svizzero la responsabilità scientifica dello studio è stata assunta dal prof. Kurt Reusser dell'Istituto pedagogico dell'Università di Zurigo. Nella Svizzera francese la ricerca è stata condotta da un consorzio di ricerca facente capo all'Istituto Romano di Ricerca e Documentazione Pedagogica; mentre nel Cantone Ticino essa è stata seguita dall'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Vi hanno partecipato oltre 140 classi dell'ottavo anno (la nostra terza media), suddivise per regioni. In Ticino sono state filmate 27 classi di terza media.

Al Monte Verità, durante le relazioni aperte al pubblico, sono stati presentati la concezione e i primi risultati dello studio svizzero e di quello internazionale.

Dai filmati proiettati si sono potute costatare innanzitutto delle grandi differenze nell'impostazione delle le-

zioni: non è quindi vero che il modo di fare scuola, d'essere docente, è uguale in ogni parte del mondo. Vi sono certamente delle analogie, ma lo stile dell'insegnante di svolgere una lezione, di trattare dei concetti, di sollecitare l'interesse e la partecipazione degli allievi all'acquisizione del sapere è assai variegato e differisce fra le nazioni partecipanti all'indagine, come pure all'interno della stessa Svizzera. L'anticipazione presentata incuriosisce molto e sollecita diversi interrogativi sulla pratica didattica che potranno essere verificati quando si disporrà, fra alcuni mesi, dei risultati dello studio in modo più analitico e approfondito.

Suggeriscono un'altra riflessione i brevi filmati visti al Monte Verità. Per la sola Svizzera saranno a disposizione diverse decine di filmati che potranno essere utilizzati sia per ulteriori ricerche e analisi secondarie sia per la formazione degli insegnanti. Il video è infatti uno strumento versatile e permette di selezionare con facilità delle sequenze delle lezioni svolte per l'analisi di aspetti particolari dell'insegnamento.

Quest'opportunità potrà sicuramente interessare anche l'Alta scuola pedagogica di Locarno. Si tratta, infatti, di un'occasione per ulteriormente riflettere sulle pratiche pedagogiche - e quindi sulla professionalità degli operatori scolastici - consapevoli della stretta relazione esistente tra il modo d'insegnare e i risultati degli allievi. Il confronto delle lezioni videoregistrate rappresenta sicuramente un utile strumento per delle analisi comparate e per favorire il rinnovamento delle pratiche didattiche degli insegnanti.

Nel momento in cui in Svizzera prende avvio un importante rinnovamento della formazione dei docenti, l'utilizzazione di questi materiali può dare lo spunto a nuove riflessioni e ad ulteriori ricerche sulle strategie impiegate dagli insegnanti nello svolgimento delle lezioni.

Dare visibilità a quanto avviene all'interno dell'aula permette ai formatori e ai docenti - ma anche al vasto pubblico - di capire meglio i problemi e le difficoltà che gli insegnanti devono affrontare quotidianamente nella gestione della classe, nello svolgimento di una lezione e nel favorire la partecipazione degli allievi.

In altre parole il video permette di rendere pubblico quello che, per tradizione, è e rimane un rapporto personale tra adulto e un gruppo di allievi.

# Insegnare diritto è un problema? No, ma deve diventarlo!

## 1. Insegnare diritto, un problema universale

Questo contributo, frutto di alcuni corsi tenuti presso l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la formazione professionale di Lugano e l'Istituto di Abilitazione e Aggiornamento di Locarno, si fonda sulla convinzione, maturata in oltre un ventennio di insegnamento del diritto, che insegnare questa disciplina ad apprendisti o studenti del settore medio superiore<sup>1</sup> nel modo «tradizionale», vale a dire illustrando i vari istituti giuridici, per lo più del diritto privato, norma per norma, istituto per istituto, non abbia senso. E non lo abbia, anzitutto per gli educandi, che impazziscono (o, peggio, si annoiano mortalmente) con il «rosario» delle norme loro propinate, che appare loro un mondo sconosciuto e privo di alcuna logica o finalità. Ma anche per gli stessi insegnanti, per i quali il loro lavoro, ad una oggettiva anche se lacerante autoanalisi, è solo apparenza, o al massimo meccanico «addestramento» senza alcuna comprensione<sup>2</sup>. Ma, soprattutto, lo è per la disciplina di insegnamento del diritto, che proposta in tal modo non produce altro che saperi meccanicamente appresi e velocemente dimenticati, non permette di cogliere, in tal modo, alcun obiettivo formativo che possa permanere.

Il diritto, in quanto tale, è un fenomeno universale. Solo le tecniche specifiche ed i contenuti dei complessi normativi<sup>3</sup> sono nazionali o locali. Le riflessioni che seguono portano ad interrogarsi su che cosa del diritto convenga insegnare, su quali approfondimenti convenga fare e far fare attorno ad una disciplina così multiforme, ma appunto anche così generale, e quindi possono senz'altro interessare anche al di fuori dei confini, ristrettissimi, entro cui sembrano per nascita essere costrette. Di qui la convinzione che esse possano suscitare interesse anche presso gli insegnanti di diritto di altre aree giuridiche e politiche. I riferimenti specifici saranno forse avulsi dalla loro realtà giuridica. Le riflessioni di fondo e le preoccupazioni che sollevano certamente no.

## 2. «Quale» approccio al diritto per l'insegnamento?

L'insegnamento del diritto non è, generalmente, sentito come un problema. Il diritto, infatti, così ragiona il giurista positivista, è quello contenuto nei codici o nelle leggi. Si tratta semplicemente di farlo apprendere dagli educandi. E via con il rosario delle norme...!

Ma siamo sicuri che vi sia un «solo» diritto da insegnare? Che ci sia «solo» un modo per cogliere e far cogliere il fenomeno sociale, complesso e grandioso, che è «il» diritto? Mi permetto di sollevare il quesito. E, per farlo, prendo spunto da una recentissima pubblicazione di un corso universitario sugli articoli introduttivi al Codice Civile Svizzero di H. Hausheer/W. Jaun<sup>4</sup>, che si vuole in qualche modo contrapporre con una un po' meno recente pubblicazione sullo stesso tema<sup>5</sup>, di un autore ticinese, Pio Caroni, pure lui docente universitario, ma di storia del diritto. La questione che ci poniamo è, semplificando qui ovviamente le cose, perché questa contrapposizione? Qual è il significato di questa pubblicazione?

Per comprendere questa vicenda occorrerà riassumere il pensiero dei due autori. In estrema sintesi, il testo di Hausheer riporta una visione tranquillizzante del diritto civile, una visione che riporta<sup>6</sup> all'insegnamento del diritto civile, ed in particolare dei suoi articoli introduttivi, all'interno di quelle che sono le tradizionali formule magiche, gli schemi logici, i sillogismi, e così via del diritto inteso in senso dogmatico. Riporta, insomma, l'insegnamento di questa disciplina all'interno di uno schema logico che fa del diritto una tecnica, un'arte, che lo fa indiscutibile, solo da impiegare, solo da applicare. Hausheer, in definitiva, colloca o ricolloca l'insegnamento degli articoli introduttivi al Codice civile in una visione che potremmo definire tradizionale del diritto, che si rifà peraltro al positivismo giuridico<sup>7</sup>, cioè a chi considera il diritto come una «pura tecnica sociale». Come tale sempre indiscutibile, al di sopra ed al di fuori di ogni valore<sup>8</sup>.

Che cosa aveva scritto invece il prof. Caroni per suscitare questa reazione? Sostanzialmente, Caroni aveva cercato di ricordare che anche il diritto civile è «politico», vale a dire che anche il diritto civile, il diritto privato delle formule magiche e delle logiche indiscutibili, in realtà è sorto anch'esso nel seno di società che sono percorse da interessi confliggenti e che questi interessi confliggenti si sono riflessi nel diritto civile. Ma il diritto civile non è solo riflesso di questi conflitti, è anche parte, partecipe di questa conflittualità. Infatti è chiamato a regolare situazioni conflittuali. Secondo Caroni, il diritto civile non è una pura tecnica, ma è un momento anch'esso di quelle dinamiche che appunto sono contraddistinte dalla conflittualità. In questo senso allora una visione «politica del diritto». Politicità che è presente in ogni norma, per loro stessa natura. Preoccupazione quindi di Caroni è quella di sottolineare sempre tale funzione, detta «giuspolitica», di ogni norma, specie di quelle fondamentali<sup>9</sup>.

Per esemplificare questo discorso, che altrimenti parrebbe un poco iniziatico, traggio dai due testi un esempio che vorrebbe essere al contempo disciplinare, ma anche didattico-disciplinare. Provo ad illustrare come i due autori presentano uno dei temi fondamentali degli articoli introduttivi del Codice Civile Svizzero, quello del ruolo attribuito al giudice dall'art. 1 del CCS.

In estrema sintesi, per Hausheer l'art. 1 CCS si occupa del problema che, a regolare il diritto civile svizzero, sono riconosciute più fonti, in conseguenza di che il giudice viene ad avere il compito di cercare all'interno di queste fonti le norme applicabili e poi di applicarle. Se trovasse delle lacune deve riempirle, per far ciò vi sono tecniche ben definite a sua disposizione. Caroni, per parte sua, dice di più, o altro, a seconda dei punti di vista. Ci ricorda che queste fonti stanno fra loro in un rapporto gerarchico e ci spiega anche perché: ci segnala che dire che la legge è la «fonte principale» è sottintendere un discorso politico preciso, quello cioè della costruzione, dell'organizzazione della nostra società, nella quale il legislatore è stato ed è l'artefice primo del diritto in vigore attualmente.

Hausheer, l'esempio continua, dice poi che il giudice, ribadendo quella che è una tradizione di pensiero che

ha le sue radici lontano nel tempo, è «bocca della legge». A dire il vero egli, a parole, nega abbia questa funzione, per riproporla però nei contenuti effettivi. Un'espressione questa di Montesquieu<sup>10</sup>, che evoca quale compito attribuibile al giudice, quello di meccanico applicatore delle norme, cioè di chi, quasi come un automa, cerca delle norme nella legge per poi applicarle al caso concreto.

Cosa dice Caroni d'altra parte? Dice che questa visione di meccanico applicatore, in realtà, non è mai esistita. Né può esistere. Se non altro, perché la legge è qualcosa di inerte, astratto, ma appunto in quanto tale crea una volta per risolvere un numero infinito di casi futuri. Per poter essere applicata alla vita reale deve essere quindi vivificata ed è compito che spetta al giudice, anch'egli un essere vivente. In estrema sintesi, nessun giudice compie un'operazione puramente meccanica, ma semmai un'operazione di «recupero del perduto». Tutta una teoria è riassunta dietro queste parole: la legge è astratta; in quanto tale, fa sì che il lettore della legge «dimentichi» tutta una quantità di cose che non sono state recepite dalla legge; il giudice, quando la applica, deve insomma recuperarle, vale a dire immertervi della vita nuova, far rivivere questa invece fredda, macchinale, astratta regolamentazione.

Mentre insomma per il prof. Hausheer il giudice è un tecnico, un meccanico, un «ingegnere sociale»<sup>11</sup>, per Caroni è un uomo, chiamato a decidere in proprio, che compie comunque un'operazione tutto sommato valutativa, quindi sempre anche politica<sup>12</sup>. In conclusione, dopo questa rapidissima sintesi dei due pensieri, giocoforza constatare che nella proposta di Hausheer, dietro queste regole, queste tecniche, queste operazioni, che riconosce essere compito e funzione del giudice, non c'è mai la realtà sociale in cui il giudice è chiamato ad operare. Per Caroni, invece, il giudice è immerso nella realtà sociale, non ne vien fuori. Consapevole o no, essa è comunque presente ed il giudice non può non tenerne conto. Per queste ragioni si giustifica attribuire al primo una concezione «meccanica» del diritto, al secondo invece una concezione «storico-funzionale».

Come dire, ed è quello che per noi qui conta, che di concezioni del diritto a cui far riferimento ve ne sono almeno due!

### 3. Quale diritto come referente disciplinare?<sup>13</sup>

Lo scopo di questo discorso non è ovviamente l'art. 1 CCS e la funzione del giudice. Si trattava piuttosto di un esempio per mostrare che possono esserci almeno due diverse concezioni del diritto. Si sta parlando del diritto, non della didattica del diritto. Il fenomeno giuridico può essere concepito, quindi, in almeno due modi diversi: come una costruzione tecnica, una «pura tecnica», un sistema di regole quasi «ingegneristico». Oppure, come un fenomeno «storico-funzionale», sviluppatosi all'interno di società conflittuali, che quindi continua ad avere una funzione politico-sociale.

Il problema diventa, a questo punto, che cosa ne facciamo noi di queste considerazioni di tipo teorico del diritto<sup>14</sup>. Che cosa ne facciamo noi, intendendo nella didattica disciplinare. Infatti, se è vera la conclusione di poc'anzi, cioè che ci sono almeno due diverse concezioni del diritto, deve essere logico – di conseguenza – porre questo assioma didattico-disciplinare: non è possibile cogliere, concepire «un» diritto come referente disciplinare dell'insegnamento del diritto. Se è vera cioè questa constatazione, non possiamo cogliere nel «diritto» un riferimento disciplinare unico, perché ne abbiamo almeno due! La didattica disciplinare dovrà di conseguenza fare i conti con questa dualità, almeno, di visioni del diritto. Data infatti una concezione del diritto, anche l'insegnamento di questa disciplina ne sarà condizionato. Il problema fondamentale della didattica disciplinare, ossia il quesito «perché insegno diritto», avrà infatti risposte ben diverse se come referente disciplinare si ha una concezione piuttosto che l'altra del diritto.

Proviamo perciò a fare questo esercizio, a cercare cioè di intravedere quali potrebbero essere gli obiettivi formativi dell'insegnamento del diritto – giacché è di questo che stiamo parlando – a seconda del referente disciplinare che la didattica del diritto ha a disposizione. Ricorderei che si tratta di supersemplificazioni, quelle che si stanno facendo, una sorta di esperimento, quindi ancora soltanto schematizzato e semplificato. Il risultato di questo tentativo – mi pare di poter anticipare – è comunque sorprendente. In un certo senso, dà una luce un po' diversa, nuova, agli sforzi da qualche anno sostenuti per cercare di

proporre, non già una riforma dell'insegnamento del diritto, ma almeno una visione un poco diversa.

Quali dunque gli obiettivi di insegnamento del diritto, se da intendere come «pura tecnica sociale», oppure come fenomeno «socio-politico»? Per individuarli occorre dapprima sintetizzare le funzioni rispettivamente attribuite al diritto da queste concezioni. Quanto alla prima concezione, essa individua nel diritto uno strumento che serve per l'essenziale a mettere «ordine» nella vita sociale. È quindi, il diritto così inteso, anche «giusto», giacché è la tecnica che in quel momento serve a mettere ordine. Il diritto, cioè questo ordine, ne risulta indiscutibile<sup>15</sup>. Quanto invece alla seconda concezione, il quadro che ne risulta è un po' diverso. È vero che il diritto serve a mettere ordine, serve però a mettere ordine in un determinato momento storico e in una concreta società. Quell'ordine, di conseguenza, non è un ordine eterno, ma un ordine sociale e appunto storico, proprio cioè di un'epoca determinata. Ergo, il diritto così concepito si configura come il prodotto di scelte sociali, un prodotto quindi in quanto tale discutibile, che può essere, come è stato a seconda delle epoche, messo in discussione<sup>16</sup>.

Orbene, così schematizzate le profonde divergenze di pensiero connesse con queste visioni, quali sono le conseguenze di tipo didattico-disciplinare? Quale le prospettive? Anche ad un'analisi soltanto sommaria come è la presente, ben diverse. Riferendosi al diritto come ad una «pura tecnica sociale», infatti, l'obiettivo da raggiungere nel suo insegnamento non potrà essere che quello di fare apprendere appunto tali tecniche. Di fare quindi cogliere le norme in vigore, vederle funzionare, farle esercitare. La «tecnica» diventa l'obiettivo di questo insegnamento. Riferendosi di contro al diritto come ad un «fenomeno socio-politico», la ragione per far cogliere il diritto supera la semplice esistenza delle norme, ma ne implica la ricerca delle spiegazioni, dei perché, dei problemi. Con ciò, però, è la «società» a diventare l'obiettivo dell'insegnamento del diritto.

Come dire, dunque, che anche la concezione che si ha a monte del diritto condiziona la scelta degli obiettivi di insegnamento, degli obiettivi fondamentali per rispondere al quesito «perché insegno diritto in una certa



L'imperatore giustiniano.

scuola». Con tutto quello che poi ciò comporta in ordine alle metodologie, alle strategie didattiche, alla scelta degli argomenti, e via discorrendo.

#### 4. Quale diritto per le nostre scuole?

Come potete immaginare non è soltanto la didattica disciplinare che può risolvere questo dilemma. La risposta è anche sociale, giacché occorre a monte una scelta «politica»: quale visione del diritto offro agli studenti delle nostre scuole? La didattica del diritto ne risulterà soltanto coerente; cercherà di individuare degli obiettivi e proporre delle modalità di insegnamento, data una scelta strategica fondamentale. A parere di chi scrive, questo problema non è soltanto della didattica disciplinare, anche perché in realtà questa scelta è già stata fatta. È già stata fatta dalle nostre autorità politiche federali, anche se è vero, con qualche ambiguità nella formulazione dei piani di studio<sup>17</sup>. E in effetti, esaminando ed interpretando tutti i piani di insegnamento recentemente adottati nel nostro paese, non si può che concludere come essi indichino in maniera indubbia nella seconda concezione del diritto, quella che si è chiamata qui «storico-funzionale», quella a cui far riferimento. Quando infatti un piano ufficiale di studio<sup>18</sup> dice che uno degli obiettivi dell'insegnamento, quindi anche del diritto, è quello di «formare un cittadino in generale», a quale visione del diritto si riferisce se non a quella identificata come la concezione «sto-

rico-funzionale»? Oppure, quando si sostiene che obiettivo dell'insegnamento, quindi anche del diritto, è dare al maturando o all'apprendista una «visione globale, non professionale»<sup>19</sup>, non è implicito riferirsi al diritto che non sta solo nelle tecniche, ma che sta nella sua interrelazione con le restanti parti dell'ordinamento sociale? Oppure ancora, per entrare più specificamente nell'ambito del diritto, che cosa vuol dire la frase per cui del diritto è importante «cogliere» i problemi essenziali quali l'interdisciplinarietà e la storicità<sup>20</sup>? Far riferimento a «interdisciplinarietà» e «storicità», invita inevitabilmente a riferirsi al diritto, fenomeno dunque storico-sociale, da intendere nelle sue relazioni con l'economia, con la storia, con la geografia. E quindi, quando si dice che lo stesso diritto deve pur permettere di comprendere «il quotidiano»<sup>21</sup>, come non ritenere che quel quotidiano, in quel contesto, non possa voler dire conoscere le tecniche del Codice Civile o delle Oblighazioni a memoria, ma semmai collocarle, contestualizzarle, magari intravedendo come funzionano, non in quanto fini a se stesse, ma per capire perché ci sono proprio quelle norme?

Pare ovvio, giunti a questo punto, concludere che insegnare il diritto, con queste finalità generali, *non possa voler dire che farlo cogliere nelle sue relazioni con la società*. O meglio: per comprendere, attraverso il diritto, la nostra società. Ergo che insegnare diritto nelle nostre scuole non può voler dire mirare esclusivamente alle norme, alle tecniche. È certo che le norme e le tecniche ci sono, e che da esse non si può prescindere. Importa però sottolineare che non è su di esse che bisogna mettere l'accento nell'insegnamento del diritto. Non è questa la finalità dell'insegnamento del diritto. Piuttosto, l'accento va messo sul complesso, sulle ragioni, sulla logica del diritto.

#### 5. Quali conseguenze di ordine didattico disciplinare?

Il compito della didattica disciplinare, ritenuto quanto si è sin qui sostenuto, diventa a questo punto quello di individuare dei punti di appoggio su cui far leva per poi sostenere determinate proposte didattiche, specifiche nell'ambito dell'insegnamento del diritto. La didattica disciplinare — poste determinate finalità dell'inse-

gnamento in generale e di insegnamento del diritto in particolare — si occupa infatti dell'insegnamento della disciplina. Si occupa in altri termini, di identificare quali contenuti e conoscenze disciplinari sono tali da poter diventare obiettivi formativi in uno specifico curriculum scolastico, da sviluppare e raggiungere in un arco di tempo definito<sup>22</sup>. L'insegnamento, parrà ovvio constatare, è e sarà diverso a seconda della concezione disciplinare che sta a monte e delle finalità poste da una concreta società all'insegnamento del diritto. La didattica disciplinare non potrà non tenerne conto. In tale contesto, l'approccio al diritto che dovrà essere perseguito nelle nostre scuole potrà essere solo quello che serve a far fare dei passi allo studente, all'apprendista, al liceale per *comprendere la realtà sociale*. Orientamento questo che non potrà dunque non tradursi in precise conseguenze *metodologiche* per la didattica disciplinare del diritto.

A questo stadio della riflessione ne identifico almeno due.

#### 5.1. «Insegnamento del diritto» non è «diritto»

Una prima conseguenza di tipo didattico-disciplinare è la seguente: il «diritto» che si insegna a scuola non può coincidere con il «diritto» che si pratica nella società. Si tratta di discipline completamente *diverse*, della cui diversità andrà tenuto conto.

Si prenda il *diritto praticato nella società*. In questa realtà, il diritto è funzionale principalmente alla risoluzione di problemi, essenzialmente di natura conflittuale. Serve, in altri termini, a soddisfare bisogni concreti, specifici, particolari. Problemi che sono risolvibili in maniera esclusivamente tecnica, di modo che nel diritto si cerca la soluzione specifica, la «formuletta magica», che permetta di risolvere con sicurezza e precisione lo specifico problema che si pone. Alle persone direttamente coinvolte nel problema, infatti, non importa sapere perché c'è la tale norma o la tal'altra. Importa arrivare al risultato. Questo spiega l'importanza e l'utilità della tecnica giuridica e in particolare di una tecnica che sia la più rigorosa possibile, la meno discutibile possibile<sup>23</sup>. Nella vita di tutti i giorni, insomma, nel «diritto» così inteso, conta soltanto il dettaglio, conta soltanto la specifica tecnica per risolvere lo specifico caso concreto. Ecco perché lo studio tecnico del diritto è uno stu-

dio omogeneo, in cui non vi è un corpus fondamentale ed una parte secondaria, ma dove ogni capitolo ha, al pari di ogni altro, importanza decisiva. Perché nel caso concreto è sempre il dettaglio ad essere decisivo<sup>24</sup>. In definitiva, per il diritto praticato nella società i concetti elaborati dalla scienza del diritto sono strumentali, servono cioè per arrivare a trovare una soluzione, un risultato in un caso specifico.

Confrontiamo quel che precede con le finalità ed i vincoli del *diritto come disciplina di insegnamento*, vale a dire delle funzioni della materia scolastica «diritto». Nella scuola, contrariamente alla pratica, l'oggetto dell'insegnamento del diritto è rivolto a delle persone, degli apprendisti, degli studenti, che non hanno uno specifico problema da risolvere. Piuttosto, della realtà e dei problemi sociali concreti hanno una visione ben sommaria, superficiale. Essi cominciano soltanto ad affacciarsi alla realtà della vita sociale. Iniziano soltanto ad essere coinvolti nella vita quotidiana. Essi non hanno perciò nessun bisogno pratico del diritto,

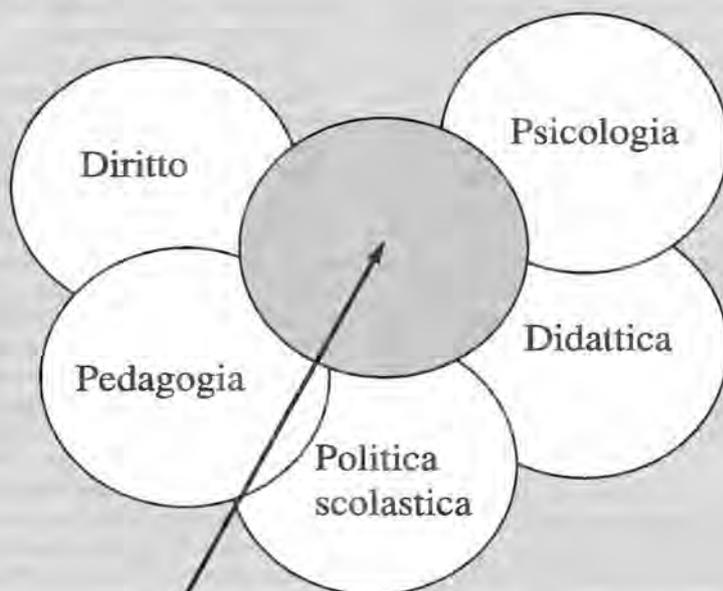
poiché a loro non serve per risolvere tipici casi concreti. Di conseguenza proporre loro un simile approccio, tecnico, complessivo, logico, quasi matematico, equivarrebbe a non riuscire neppure a collegare la propria proposta didattica con la domanda di formazione che viene dai discenti. Inoltre, bisogna tener conto del fatto che i concetti fondamentali del diritto sono costituiti da astrazioni molto distanti dalla realtà. Per poterle cogliere, bisogna avere una grande esperienza che colmi il divario fra realtà e astrazione, oppure una grande capacità di immaginazione, che generalmente, proprio perché sono apprendisti e studenti<sup>25</sup>, non hanno<sup>26</sup>. Di conseguenza, nella scuola ciò che conta è piuttosto fornire visioni globali, nel senso di proporre una comprensione complessiva del fenomeno giuridico, dando la possibilità agli studenti di leggerlo e di inserirlo nella realtà quotidiana. Ed è proprio in tale prospettiva che sono i concetti più fondamentali del diritto, quelli che richiedono maggior attenzione, più che le tecniche o le singole norme. Sono questi concetti fondamen-

tali che meritano di essere approfonditi, che meritano di essere segnalati, appunto ricordando che dietro ciascuno di essi c'è una storia complessa della società e della cultura giuridica. Nella scuola<sup>27</sup> varrebbe la pena non dare per scontati questi concetti così complessi, ma proporsi piuttosto di avvicinarli lentamente, prudentemente, ma come tali.

Sintetizzando il discorso pare quindi lecito concludere che il diritto, in quanto disciplina di insegnamento, per rapporto al diritto della pratica, viene ad avere finalità completamente diverse. Diverse a più di un titolo. Innanzitutto riguardo ai *destinatari*, nel primo caso gli apprendisti o gli studenti, nel secondo caso chi dal diritto richiede una risposta effettiva con tutte le differenze di bisogni già ricordate. Indi, anche per il *tempo a disposizione*, nella scuola pochissime ore alla settimana per pochi anni, durante i quali avvicinare per comprendere il fenomeno giuridico nella sua interezza, mentre nella pratica una sola causa giudiziaria ha a disposizione anni, addirittura, con tutto il tempo necessario per elaborare strategie, sentire testimoni, fare ricorsi o quant'altro. Infine, e di conseguenza, riguardo agli *obiettivi a cui si mira*, pure differenti: di natura pratica da un lato, di natura cognitiva (se vogliamo di sapere, di saper fare e saper essere) dall'altra parte. Come dire, obiettivi completamente diversi l'uno dall'altro; tali da giustificare l'intuizione secondo cui i due approcci al diritto costituiscono davvero *due discipline completamente diverse*.

Dunque par lecito concludere che «insegnare diritto» non è «diritto praticato». Sono due discipline addirittura distinte, che meritano quindi una riflessione distinta. L'insegnamento del diritto, stante queste riflessioni, si configura addirittura quale *campo autonomo di sapere*, in cui entrano considerazioni diverse da quelle poste dal diritto praticato, altri momenti, quali la psicopedagogia, la didattica generale, la politica dell'insegnamento. Qui si tratta – ed è questo lo sforzo che dovrà fare la nostra riflessione – di individuare cos'è che fa diventare «disciplina di insegnamento» questo insieme di sguardi sul fenomeno sociale «diritto». Sguardo che, pare inevitabile, attende ancora di essere costruito, anche se schematicamente così si lascia immaginare (cfr. Schema 1).

Schema 1:



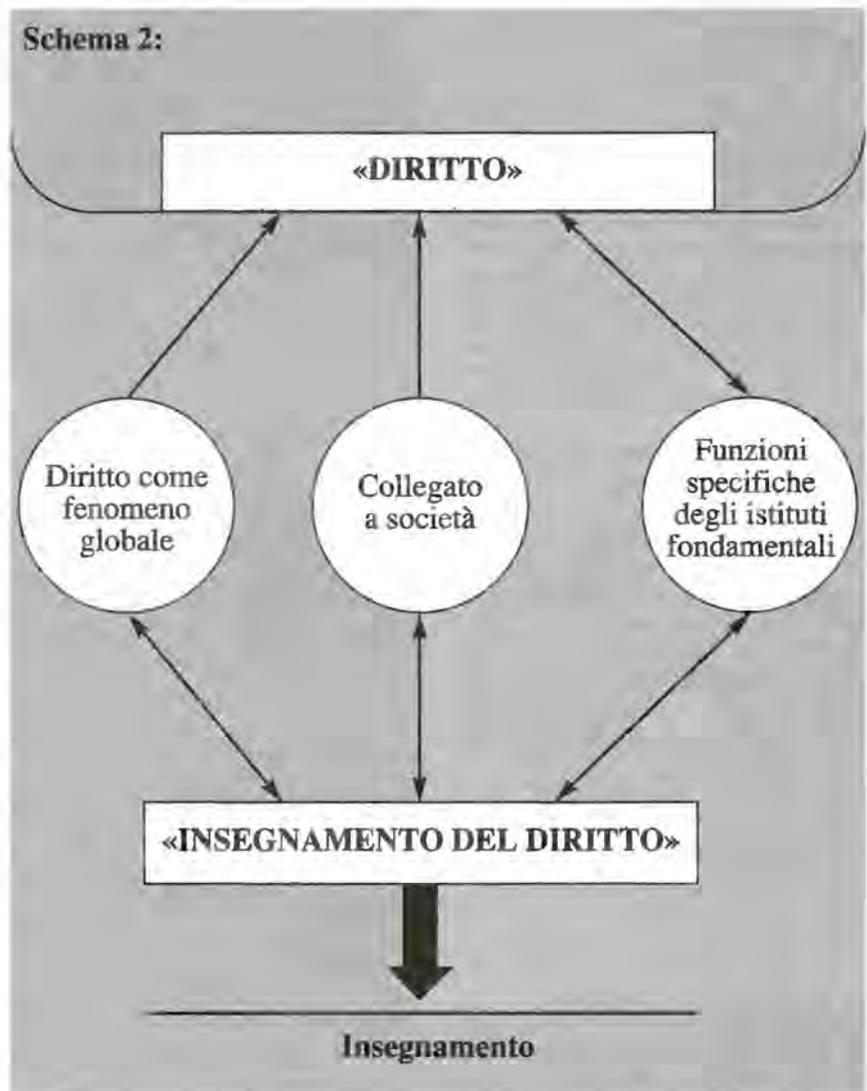
«insegnamento del diritto»

## 5.2. Insegnamento del diritto, campo autonomo di riflessione

Se però il diritto come disciplina di insegnamento diventa un campo autonomo di sapere, avrà obiettivi e strategie autonome rispetto al diritto come praticato nella quotidianità. Come dire che non si potrà prendere, semplicemente, quello che funziona in pratica, le tecniche giuridiche del diritto civile o del diritto esecutivo, per esempio, per riproporlo come tale nella scuola. Dalla didattica disciplinare si attende piuttosto uno sforzo per ricollocare questi fenomeni sociali entro *obiettivi e strategie autonome*. Questa è in sostanza la seconda conseguenza didattico-disciplinare derivante dal fatto di riconoscere perlomeno due concezioni con cui cogliere il diritto nella nostra società. Dal momento che l'insegnamento del diritto è una disciplina autonoma, diversa dal diritto praticato, insomma, viene ad avere una logica diversa da quella che è la logica di disciplina del diritto positivo, viene quindi a conoscere problemi diversi, oltre che obiettivi e strategie specifiche. Dire quali siano è un compito che ancora attende la didattica disciplinare. Qui bastino perciò tre considerazioni, tre *idee-guida* attorno alle quali costruire davvero la didattica del diritto. Idee che scaturiscono dalle riflessioni sin qui svolte e che riassumono, così sembra sostenibile, le preoccupazioni evidenziate. Eccole, in sintesi:

- anzitutto, la convinzione che, del diritto, occorre *cogliere e far cogliere la globalità, la totalità del fenomeno*, non la somma delle norme che lo compongono; coglierlo quindi nell'istituzione, nell'istituto, non nel procedimento specifico<sup>28</sup>;
- in secondo luogo, l'idea che induce a *collegare* l'istituto giuridico, *ogni istituto giuridico* che si intende illustrare a scuola, *con la società* da cui è emanato ed a cui serve;
- infine, parrebbe indispensabile, nell'approccio al diritto nella scuola, richiamare l'attenzione degli studenti sulle *funzioni* degli istituti del diritto e del diritto stesso; mostrare infatti a che serve una certa norma, un certo meccanismo, una certa istituzione, si creda, forma assai di più il cittadino, che non la conoscenza tecnico-meccanica di quella norma, di quella istituzione, di quel meccanismo<sup>29</sup>. (cfr. Schema 2).

Schema 2:



Sarà di conseguenza attorno a questa base disciplinare che la didattica del diritto dovrà costruire la sua proposta formativa. Con un corollario che già a questo punto appare evidente. Infatti, se è vero che il diritto nella pratica mira al dettaglio, un suo insegnamento in quanto tale avrebbe come conseguenza che «non si può non fare tutto di quel diritto»<sup>30</sup>. Si è detto però che gli obiettivi dell'insegnamento del diritto nella scuola sono altri, quelli sopra sintetizzati, riassumibili nella considerazione che l'insegnamento del diritto mira non al dettaglio, ma al generale. Ma se è così, non ha più importanza tutto il «rosario» delle norme e tutta la quantità delle nozioni attinenti al diritto. Se l'obiettivo dell'insegnamento del diritto è altro e deve essere quello a cui si deve mirare, questo altro *esclude* una trattazione completa, sistematica dei vari capitoli che

compongono l'ordinamento giuridico positivo<sup>31</sup>. Se si tien conto di queste preoccupazioni, in definitiva, arriveremo almeno ad una indicazione di tipo strategico, metodologico, pratico: «insegnare diritto» comporta inevitabilmente dover *ridurre considerevolmente* la disciplina di riferimento «diritto». Per far ciò non si dovrà avere paura di uscire da quella che è la logica della disciplina del diritto, la logica della completezza e della esaustività. Si riduca quindi la materia, si miri ad un numero minore di nozioni. Però non per lasciare il vuoto al posto della quantità, ma per lasciare che emergano i problemi, per sollevare dubbi e riflessioni, inducendo anche nei nostri studenti la convinzione che il fenomeno giuridico è un fenomeno sociale, come tale complesso, come tale degno di considerazione da parte di cittadini a pieno titolo.

Perciò occorre far diventare davvero l'insegnamento del diritto un problema.

**Aldo Foglia**

#### Bibliografia essenziale:

G. BACCELLI, *Insegnare economia politica. Epistemologia e didattica*, Firenze 1993

P. CARONI, *Quale diritto per il nostro liceo?* in AA. VV., *Il Ticino e il diritto*, Lugano 1997, pag. 199 e ss.

B. D'AMORE/F. FRABBONI, *Didattica generale e didattiche disciplinari*, Milano 1996

M. DEVELAY (a cura di), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Parigi 1995

E. DOZIO, *PQS e programmi di insegnamento*, in *I quaderni dell'aggiornamento*, Numero speciale aprile 1997, IAA Locarno

A. FOGLIA, *Insegnamento della civica: alla ricerca di un nuovo approccio*, in *Formazione professionale in cambiamento*, pubblicazioni UFIAML no. 4, Berna 1993

S. ZAMAGNI, P. LEGRENZI, A. E. BERTI, A. S. BOMBI, A. AJELLO, *Economia e processi di conoscenza*, Torino 1991



Daumier, *i due avvocati*, Museo di Lione.

<sup>1)</sup> L'autore di questo articolo ha insegnato ed insegna il diritto nelle scuole medie superiori del Canton Ticino, nonché la didattica del diritto all'ISPPF e all'IAA, Istituto cantonale di abilitazione e aggiornamento (diritto cantonale, ma con compiti analoghi, all'ISPPF nella formazione dei docenti cantonali).

<sup>2)</sup> È infatti impossibile, sia culturalmente che psicologicamente, per gli apprendisti cogliere davvero il significato di una proposta di insegnamento del diritto limitata alle norme del Codice Civile, come spesso si fa, proposte così, con qualche caso pratico, ma avulse da qualsiasi contesto storico o politico, come il seguito dell'articolo cercherà di illustrare.

<sup>3)</sup> Anche se sempre meno, la «globalizzazione» investendo infatti sempre più e forzatamente anche il nostro settore.

<sup>4)</sup> H. Hausheer/W. Jaun, *Die Einleitungsartikel des Schweizerischen Zivilgesetzbuches*, Berna 1999.

<sup>5)</sup> P. Caroni, *Einleitungstitel des Zivilgesetzbuches*, Basilea e Frankfurt am Main 1996.

<sup>6)</sup> Per rapporto a Caroni che invece voleva soprattutto insinuare dubbi e problemi.

<sup>7)</sup> Un nome per tutti: H. Kelsen, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, Torino 1970.

<sup>8)</sup> Per fare un esempio plastico, è come se l'oggetto di studio fossero le regole della

circolazione stradale: una loro considerazione in termini di «pura tecnica sociale» obbliga a conoscerle in quanto tali; soltanto queste sono oggetto dell'insegnamento. Con la considerazione critica che chi si avvicina al diritto in questi termini impara però soltanto a «giocare» con le norme, non a comprenderle.

<sup>9)</sup> Riferendosi all'esempio precedente: anche le norme della circolazione stradale suscitano, da un simile profilo, la domanda «perché quelle norme», «perché proprio quelle», «per chi», «chi le ha volute», «chi non le ha volute»? Ecco, sono queste preoccupazioni di natura politica, che Caroni chiama «giuopolitiche», cioè di politica del diritto.

<sup>10)</sup> Ne «L'esprit des lois», 1748.

<sup>11)</sup> Cfr. K.L. Kunz, *Die traditionell vernachlässigten Fächer am Beispiel (nicht nur) der Rechtstheorie*, in G. Arzi, P. Caroni, W. Kälin (a cura di), *Juristenausbildung als Denkmalpflege? Berner Ringvorlesung 1992, aus Anlass der Reform des Juristischen Studiums*, Berna, Stuttgart, Wien, 1994, pag. 77.

<sup>12)</sup> Che Caroni esprime nella proposizione secondo cui anche «la scelta del già scelto è scelta»: P. Caroni, op. cit., pag. 79.

<sup>13)</sup> La nozione di «referente disciplinare» è nozione della scienza pedagogica e didattica. Per una sintesi, E. Dozio, *Fra PQS e insegnamento*, versione italiana ampliata dell'articolo per *Gymnasium Helveticum*, settembre 1998, il quale la definisce come il termine «per indicare l'organizzazione dei contenuti da insegnare». Così intesa la disciplina scientifica a cui si fa riferimento nell'insegnamento cessa di essere l'oggetto da far acquisire, ma diventa «l'occasione, la situazione all'interno della quale imparare a conoscere e sviluppare ed esercitare delle competenze. La materia diventa il referente e non più l'obiettivo del lavoro di formazione», AA. VV., *Variante didattiche e PQS. Rapporto finale monte-ore 1994-1995*, Liceo Lugano 2, settembre 1995, pag. 3.

<sup>14)</sup> La riflessione epistemologica, nel campo del diritto, è stata molto trascurata nella riflessione accademica e confinata in quei curricula facoltativi – e quindi appunto trascurati – come la filosofia del diritto e la teo-

ria generale del diritto. Lo dice esplicitamente *K.L. Kunz*, nel suo contributo già citato alla nota 11, il cui titolo, provocatorio, suona nella traduzione italiana come «Le materie per tradizione trascurate nell'esempio (non solo) della teoria generale del diritto». Per una riflessione critica sull'epistemologia del diritto, si veda *M. Miaille*, *Introduzione critica al diritto*, Roma 1979.

<sup>15)</sup> Giacché, come scrisse *H. Kelsen*, op. cit., la dottrina pura del diritto «è scienza del diritto, non già politica del diritto», pag. 47.

<sup>16)</sup> Si veda *P. Caroni*, *Storia del diritto: esperienze transalpine*, in *L'insegnamento della storia del diritto medioevale moderno*, Milano, 1993, pag. 325: «è bene agire con circospezione e riflettere in modo magari meno preconcetto sulle concrete modalità che presiedono all'insegnamento del diritto positivo. Si scopre allora che la dimensione storica è letteralmente costitutiva dell'esperienza giuridica moderna, è intrinseca alla positività del diritto».

<sup>17)</sup> Ambiguità dovuta al fatto che la contraddizione fra le visioni del diritto non è ben chiara nella testa dei giuristi; cfr. *P. Caroni*, *Quale diritto per il nostro liceo?*, in *AA. VV. Il Ticino ed il diritto*, Lugano, 1997, pagg. 199 e segg.

<sup>18)</sup> Si veda il *Piano quadro degli studi per le scuole svizzere di maturità* – con alcune proposte per la sua attuazione, Berna 1994, di seguito PQS.

<sup>19)</sup> Cfr. *Ordinanza del Consiglio Federale* concernente il riconoscimento degli attestati di maturità – di seguito ORRM, entrata in vigore il 1. agosto 1995; per esempio, l'art. 5 cpv. 1 ORRM.

<sup>20)</sup> PQS, op. cit. pag. 13.

<sup>21)</sup> Cfr. *Piano quadro per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali artigianali – industriali e di arti e mestieri*, UFIAML, Berna 1996, pag. 20; cfr. anche *Ordinanza sulla maturità professionale in vigore dal 1. gennaio 1999*; per la formazione professionale si veda il *Regolamento concernente il tirocinio e l'esame finale di tirocinio nella professione di impiegato di commercio*, 20 maggio 1986, in part. art. 6 e annesso programma.

<sup>22)</sup> *E. Dozio*, PQS e Programmi di insegnamento, in *I quaderni dell'aggiornamento*, numero speciale aprile 1997, IAA Locarno, pag. 8.

<sup>23)</sup> L'importanza storica della «teoria pura del diritto» non è da sottovalutare. Una concezione che ha avuto una sua funzione socio-politica fondamentale nell'organizzazione degli ordinamenti giuridici della nostra società; cfr. *N. Bobbio*, *Dalla struttura alla funzione*. Nuovi studi di teoria del diritto, Milano 1977.

<sup>24)</sup> Questa considerazione spiega forse la difficoltà, per il giurista, a non essere completo, esaustivo in ogni sua comunicazione. Come dire: a chi avesse un problema di validità di un testamento scritto da un italiano dimorante in Svizzera interessano poco i principi fondamentali del diritto successorio, anche se, nell'ottica globale del diritto successorio, quello ricordato è un problema marginale.

<sup>25)</sup> Di scuole non professionali per il diritto,

come scuole medie superiori o scuole tecniche.

<sup>26)</sup> Per esempio, parlare di «diritto», prodotto di un'astrazione estrema, diverrà difficile con chi ha come riferimento reale di questa operazione unicamente la compravendita dei panini o delle sigarette; parlare di «società anonima» quasi impossibile con chi non ha neppure il minimo riferimento alla realtà dell'impresa economica.

<sup>27)</sup> Quale scuola? Tutte, salvo quelle per «professionisti del diritto», per le quali però valgono le riflessioni di *K.L. Kunz*, già ricordate.

<sup>28)</sup> Un esempio: della procedura di esecuzione e fallimenti, parrebbe interessantissimo conoscere, nell'ambito scolastico, che si tratta di un istituto sociale importantissimo, che l'ente pubblico mette a disposizione dei privati per il recupero dei crediti privati. Si tratta di un discorso di importanza politica globale, di formazione del cittadino. Si veda se lo è altrettanto conoscere la differenza fra rigoetto definitivo o provvisorio dall'esecuzione, fra esecuzione in via cambiaria o di realizzazione del pegno.

<sup>29)</sup> Perché, così, sapere in dettaglio le tecniche successorie del Codice Civile, ma poi non avere consapevolezza che il diritto ereditario attuale è recente, e che solo 150/200

anni fa altre erano le istituzioni ereditarie, evidentemente per altre ragioni?

<sup>30)</sup> Quante volte si è sentito e si sente dire, in ambito scolastico, come non sia possibile rinunciare ad insegnare «i» codici civilistici?

<sup>31)</sup> Questo atteggiamento non impedirà la presentazione di istituti e norme specifiche del diritto. La loro trattazione scolastica, tuttavia, non sarà finalizzata alla loro specifica comprensione, ma alla comprensione, attraverso quel discorso, di quegli obiettivi sopra sintetizzati nelle tre idee chiave dell'insegnamento del diritto.



*Sala d'udienza di un tribunale d'appello.*



## Tempo di bilancio per la Scuola professionale per sportivi d'élite

È finito il primo anno di vita della Scuola professionale per sportivi d'élite (SPSE) ed è quindi tempo per stilare un primo bilancio. Le domande cui cercheremo di dare una risposta sono le seguenti:

- la SPSE risponde, con la sua organizzazione, agli obiettivi che si è prefissa?
- qual è il grado di soddisfazione di allievi, docenti, famigliari e mondo dello sport?
- questo tipo di scolarizzazione dello sportivo potrebbe diventare un modello per altri percorsi formativi?

### Gli obiettivi

La SPSE è nata nel 2001 a seguito di esigenze in questo senso espresse dal mondo sportivo cantonale (i principali clubs e le federazioni degli sport più praticati). In sostanza si chiedeva allo Stato di adeguare un percorso scolastico alle esigenze attuali dello sport, ossia:

- avere più tempo per gli allenamenti;
- non assegnare troppi compiti;
- tener presente che lo sportivo è in attività per circa 10-11 mesi;
- le assenze, almeno per alcune discipline sportive, sono consistenti. La concessione di congedi per ragioni sportive non dovrebbe essere un ostacolo al raggiungimento di obiettivi scolastici.

Ci siamo perciò prefissi di riuscire a scoprire quale fosse la migliore soluzione affinché non ci fosse predominanza dello sport sulla scuola e della scuola sullo sport, nonché di scoprire un percorso formativo adatto alla scolarizzazione di uno sportivo e inoltre di riuscire a condividere le responsabilità di formazione, educazione e istruzione tra tutti gli enti o le organizzazioni implicate: scuola, famiglia, club o federazione di riferimento. Il percorso formativo scelto è stato quello della Scuola media di com-

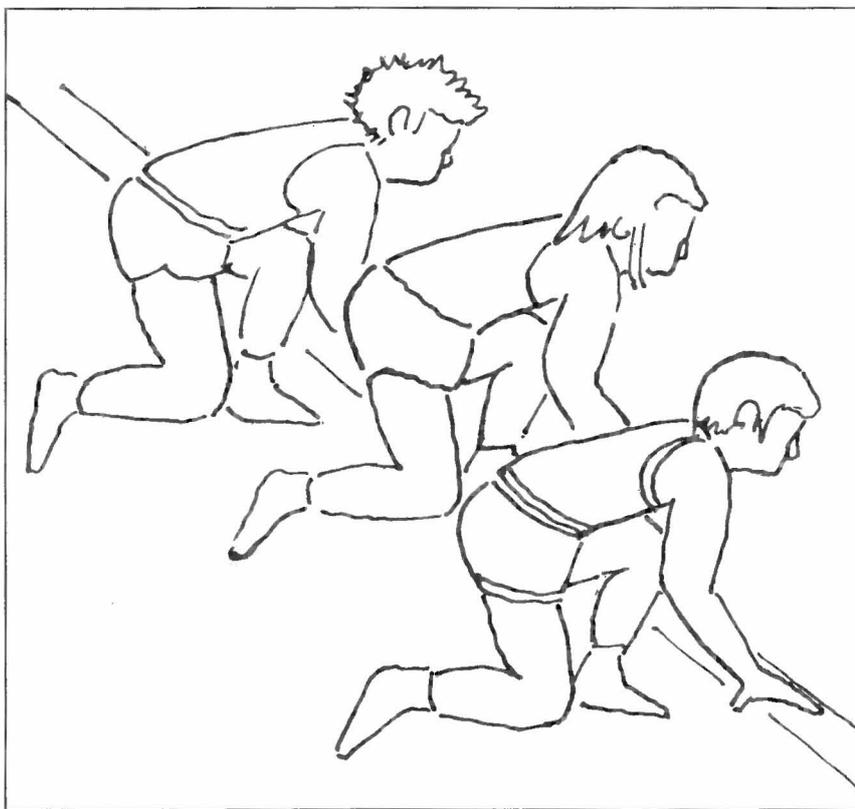
mercio, un ciclo triennale professionale post-obbligatorio con frequenza scolastica a tempo pieno. Con questo percorso l'allievo, al termine dei tre anni, ottiene il diploma di impiegato/a di commercio qualificato/a.

Per raggiungere il primo obiettivo abbiamo adeguato gli orari di frequenza limitandoli al mattino (in verità fino alle ore 12.50). Per compensare la diminuzione delle ore settimanali abbiamo «allungato» l'anno scolastico. L'allievo che frequenta la SPSE, invece delle abituali 36,5 settimane, si reca a scuola, nel corso del primo anno, per 40 settimane e nel secondo e nel terzo anno per 42 settimane.

Uno dei principali problemi dello sportivo scolarizzato, spesso confrontato con orari «impossibili» post-allenamento, riguarda compiti e studio; la nostra organizzazione prevede pertanto uno spazio settimanale di un pomeriggio di studio assistito, ossia di possibilità di studio alla presenza di docenti. All'allievo è perciò data la possibilità di recuperare carenze messe in evidenza in alcune materie, oppure di preparare prove e verifiche, oppure ancora di svolgere i compiti assegnati.

Un'altra difficoltà per lo sportivo è il recupero di quanto perso in seguito ad assenze per campi di allenamento o competizioni. Rientrare a scuola e poi dover in fretta riprendere e recuperare tutto quello che è stato fatto durante l'assenza è spesso l'origine di uno stress di non poco conto, con le conseguenze di un rendimento scolastico ridotto. L'allievo della SPSE, durante la sua assenza, viene costantemente tenuto aggiornato sul programma e deve comunicare con i docenti per ricevere e consegnare compiti che gli permettono di non perdere tutti i progressi che normalmente vengono registrati in aula. Rientrando dal suo congedo, l'allievo deve recuperare un gap formativo diminuito.

Al termine del primo anno possiamo dire di aver raggiunto buona parte degli obiettivi descritti. Gli orari di frequenza sono apprezzati da allievi e docenti, l'allungamento dell'anno scolastico non solleva particolari obiezioni. Restano alcuni problemi aperti, come per esempio lo studio assistito, che per essere efficace deve verosimilmente essere organizzato in un modo diverso. Alcuni allievi (comunque una minoranza) non riescono a percepirne l'utilità, altri non rie-



scono a concentrarsi in presenza di troppe persone, altri non hanno grandi capacità auto-organizzanti. La direzione della SPSE sta vagliando alternative che permettano un migliore sfruttamento di questo tempo a disposizione. Un ulteriore problema aperto è costituito dal supporto informatico necessario per la formazione a distanza, elemento fondamentale per la gestione scolastica del tempo di assenza dalla scuola. Vi sono state alcune difficoltà organizzative che sono in via di soluzione, per cui confidiamo che con il prossimo anno scolastico la formazione a distanza possa dimostrare la sua efficacia.

### Grado di soddisfazione

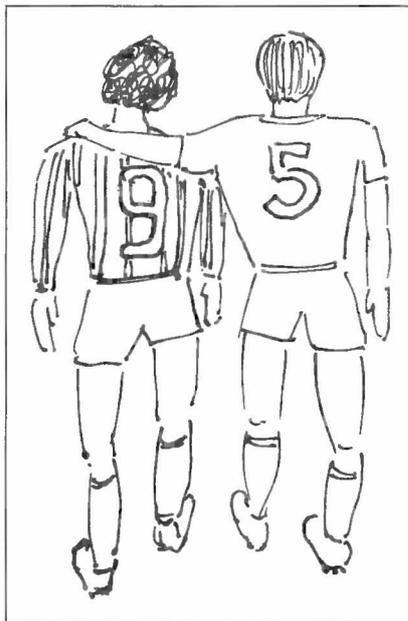
La SPSE, grazie alle facilitazioni descritte nel punto precedente, dovrebbe consentire agli allievi di intensificare gli allenamenti prima di tutto dal punto di vista quantitativo, in seconda battuta anche dal punto di vista qualitativo, con proposte migliori di occupazione e del tempo di allenamento da parte dei tecnici delle differenti discipline sportive. Sono dunque coinvolti in questo prospettato miglioramento del lato sportivo gli atleti stessi e i loro tecnici, rappresentanti dei clubs e delle federazioni. Ma la soddisfazione in relazione ad una scolarizzazione è da ricercare anche nell'aspetto scolastico puro e semplice. Non ci si aspetta certamente che tutti gli sportivi siano degli allievi di assoluta eccellenza. Sono ragazzi normalissimi, con i pregi e i difetti di tutti gli adolescenti di quell'età. Hanno semplicemente scelto di dedicarsi ad una attività, per loro importante, nel tempo libero, ciò che comporta sicuramente la necessità di riorganizzare adeguatamente le loro giornate, di rinunciare a qualcosa che normalmente avrebbero potuto fare senza particolari problemi. Tuttavia a loro viene chiesto di essere talenti sportivi e di riuscire in meno tempo a incamerare tutto il programma scolastico previsto per valorizzare il diploma cui stanno aspirando.

Cominciamo perciò con l'aspetto scolastico. Stando ai primi risultati ottenuti al termine del primo semestre di scuola la situazione presenta un quadro di moderata soddisfazione. Più del 50% degli allievi ha, a quel punto, raggiunto la media necessaria per seguire, a partire dal secondo anno, i corsi del ciclo per l'ottenimento della maturità professio-

nale commerciale, mentre sei non sarebbero in grado di superare l'anno scolastico. Un risultato che rientra nella media di tutte le altre scuole medie di commercio già presenti nel novero delle scolarizzazioni professionali possibili in Ticino. Si tenga conto che gli obiettivi didattici sono in linea con quanto proposto dalle altre sedi.

Dal punto di vista sportivo i risultati finora ottenuti dai nostri allievi sono positivi. A titolo di esempio elenchiamo alcune prestazioni degne di particolare attenzione:

- Andrea Anelli, Simone Biaggi, Alessio e Igor Guzzi, ciclisti, hanno vinto diverse gare di ottimo livello, con una concorrenza assai qualificata;



- Nicola Crivelli, Branko Milosevic, Alain Monigatti, nuotatori, hanno notevolmente migliorato i propri tempi. Milosevic è stato inoltre selezionato per un'importante competizione a Charleroi (Multinations) e Crivelli per un meeting internazionale sull'isola di Cipro;
- Marzio Ambrosetti, Kent Bullo, giocatori di disco su ghiaccio, sono stati selezionati per le squadre nazionali;
- Prisca Cima, Katya Luppi e Simone Bottinelli, sciatori (anche se di discipline differenti, nell'ordine:

fondo, free style e sci alpino), hanno ottenuto eccellenti risultati che per Bottinelli si sono concretizzati con un salto di categoria.

In questo elenco dimenticheremo sicuramente altri risultati brillanti (Nataascia Minoggio, Anna Lunghi, Filippo Nick, ecc.) ma i nostri allievi ci perdoneranno. Tutto ciò starebbe a dimostrare che le scelte di organizzazione scolastica hanno influenzato positivamente il lato sportivo dell'impegno dei nostri allievi.

### Modello per il futuro

È molto difficile rispondere a questa domanda e forse è prematuro. Potrebbe diventare un modello per scuole con caratteristiche simili alla Scuola media di commercio, mentre difficilmente, considerata la complessa organizzazione degli studi, potrebbe essere applicata a studi liceali.

La caratteristica, probabilmente, più «imitabile» è quella legata all'introduzione delle nuove tecnologie per lo studio a distanza. Anche in questo caso, però, è troppo presto per dedurre delle regole assolute. Tra un anno, in questo periodo, si potrà essere molto più precisi.

### Conclusione

La Scuola professionale per sportivi d'élite è un'esperienza che stiamo vivendo in modo molto positivo. Come in tutti i progetti nuovi è indispensabile apportare dei miglioramenti. Noi continuiamo di procedere ad adattamenti in corso di sperimentazione che possano permettere alla SPSE di far fronte con sempre maggiore efficacia alle esigenze dei nostri allievi. Siamo confortati nelle nostre scelte dal fatto che la nostra Scuola ha suscitato parecchio interesse nell'ambito dell'Associazione Olimpica Svizzera, ma, soprattutto, a livello di federazioni nazionali. Facendo leva sul fatto che la Scuola ha la sua sede nel Centro sportivo nazionale della gioventù di Tenero, l'Associazione e le federazioni vedono la possibilità di insediare i centri nazionali di formazione dei talenti proprio nell'ambito di questa magnifica struttura, i cui dirigenti, facendo prova di grande cortesia, hanno accolto con molta disponibilità e spirito di collaborazione la SPSE. Nell'ambito del rispetto che lega le due strutture non mancano le occasioni di prestarci reciprocamente spazi di pubbliche relazioni.

Vittorio Silacci

**N. 10**

Luglio – Agosto 2002

**Supplemento di «Scuola Ticinese»**

a cura del Segretariato per la Svizzera Italiana  
Via la Santa 31, 6962 Viganello, tel. 091 971 33 01  
svizzera.italiana@projuventute.ch

## Attenzione alle differenze

Nell'ultimo quarto del secolo scorso, il Ticino ha conosciuto diverse, articolate riforme dell'insegnamento: dalla legge scolastica a carattere generale, alle leggi relative ai singoli ordini di scuola. Denominatore comune di questi sforzi sono il dichiarato adeguamento alle mutate situazioni e soprattutto l'attenzione ai principi di democrazia, di partecipazione di tutti gli attori, di uguaglianza di opportunità, di apertura al mondo, ecc. Particolari gli sforzi profusi per garantire a tutti l'accesso alla scuola: ai ragazzi abitanti le regioni discoste, ai figli di famiglie disagiate, ai ragazzi handicappati, agli stranieri e allogliotti, ecc.

Siccome non bastano le leggi e i relativi regolamenti a garantire il raggiungimento di tali obiettivi, le autorità scolastiche hanno abbinato, in fase di attuazione, un'adeguata sensibilizzazione in modo che docenti, genitori e anche i ragazzi medesimi, prendendone coscienza, potessero essere attenti ai valori e alle differenze. È così che la scuola ticinese si è meritata l'appellativo di «scuola di tutti».

Ciò non vuol dire che si sia arrivati al termine delle fatiche. In un certo senso, la scuola è sempre in cantiere. Tra le possibili migliorie, possiamo contare anche un'attenzione più individualizzata alle differenze nei ritmi di crescita e nello sviluppo delle diverse capacità fisiche, relazionali, intellettuali degli allievi.

Alla sensibilizzazione dei genitori a tali differenze già durante la prima infanzia dei loro figli, va certamente aggiunta quella dei docenti, degli allievi e dei genitori con figli in età scolastica. Per tutti questi motivi, pro juventute porta alla vostra attenzione, trascritte nelle seguenti pagine, le riflessioni del pediatra Andrea Wechsler nell'intento che la nostra istituzione diventi sempre più «la scuola di tutti... e di ciascuno».



## Ma com'è bello andare a scuola

L'infanzia dei bambini ticinesi è caratterizzata da una presenza importante quanto decisiva: la scuola. Non importa dove uno viva, quanto sia grande la casa, quanti siano i fratelli, se tutti i membri di una famiglia vivono insieme o se si tratta di una famiglia monoparentale; tutti i nostri bambini hanno in comune una cosa: vanno a scuola. E non si tratta di una breve parentesi ma di un intenso impegno, che occupa piccoli e grandi, figli e genitori per più di un decennio. Da qualche secolo ormai lo stato si prende a carico l'«istruzione» di tutti gli individui in età, appunto, scolastica, e questo per garantire la sopravvivenza della società stessa. Quando saranno grandi, «le nostre piccole pedine» dovranno infatti avere competenze ed elasticità sufficienti per poter reagire in modo adeguato alle sfide (personali e sociali) che la vita adulta propone. Quello che per

gli uni è l'obbligo scolastico per gli altri è un vero e proprio privilegio. I nostri figli hanno, dunque, la fortuna di passare innumerevoli ore in luoghi predisposti alla preparazione a una vita adulta competente e piena di soddisfazioni nella nostra società. Dato che ogni favola è arricchita da potenziali trappole, seguono alcune riflessioni, che rendono questa sfida tanto intrigante quanto appassionante.

### I bambini sono tutti uguali

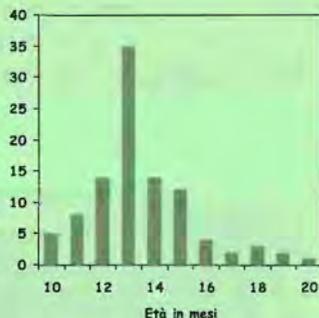
In tutte le lingue di cui sono a conoscenza il verbo che caratterizza lo sviluppo infantile viene espresso in forma riflessiva: il bambino si sviluppa; non siamo noi a sviluppare i bambini, ma sono loro che si sviluppano. Come saggiamente codificato nella lingua, sembra infatti esserci un meccanismo, diciamo, di base, che governa lo sviluppo infantile e al quale non abbiamo accesso diretto.

Gli sforzi e gli studi accademici che prendono di mira lo sviluppo infantile nelle sue varie manifestazioni portano sempre alle stesse conclusioni. Lo sviluppo infantile segue un percorso incredibilmente rigoroso.

Mondialmente i bambini che attraversano il secondo anno di vita, prima esplorano e svuotano ogni contenitore che incontrano (i famosi cassetti), poi accatastano tutto quello che trovano e, attorno ai 24 mesi di vita, allineano gli oggetti per farne i trenini più strabilianti. Ogni bambino che fa la torre, dunque, ha già svuotato e riempito almeno una volta la cesta della biancheria e non viceversa. Certo, c'è chi accatasta noci di cocco e chi ammuccia cubetti di ghiaccio, tutti comunque si intrattengono, esplorano nelle sue varie componenti la verticale.

Un bel giorno, di solito nel corso del terzo anno di vita, vostro figlio o vostra figlia dice con apparente nonchalance «io» in modo del tutto appropriato. Si tratta senza esclusione di bambini che in precedenza hanno correttamente identificato la propria immagine in uno specchio. Date in mano una matita ai vostri figli e saranno dapprima in grado di fare tratti orizzontali e verticali, poi cerchi, croci, una «x», quadrati, triangoli ed infine rombi prima di essere in grado di disegnare cubi credibili. Insomma non importa con quale lente osserviamo i nostri figli: i bambini si sviluppano sempre seguendo una rigida sequenza. Passano tutti attraverso tappe indubbiamente obbligatorie, riproduci-

## Deambulazione autonoma



La variabilità interpersonale definisce la variabilità che si osserva tra singoli individui per una data competenza. La deambulazione autonoma (primi passi liberi) è una pietra miliare dello sviluppo motorio talmente spettacolare, che tutti si ricordano «esattamente» quando il proprio figlio ha mosso i primi passi. La risposta standard alla domanda «quando ha iniziato a camminare suo figlio?» è immancabilmente «il giorno che ha spento la prima candelina». Un'analisi scientifica del fenomeno evidenzia però che i primi passi vengono mossi mediamente tra il decimo ed il ventesimo mese di vita. Iniziare a camminare è dunque normale in questo lasso di tempo. La maggior parte dei bambini conquista la deambulazione autonoma attorno al tredicesimo mese di vita. Una tappa evolutiva che mediamente richiede tredici mesi ha però la ragguardevole variabilità di dieci mesi! L'aspettativa dei genitori sembra comunque in grado di «cancellare» senza difficoltà alcuna una variabilità di tale portata.

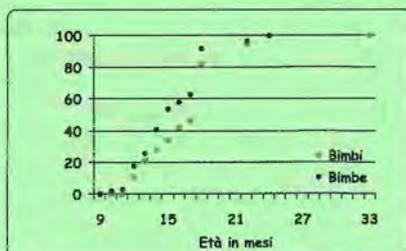
bili al punto che possiamo utilizzarle come «misure» di crescita. Un bambino che disegna la figura umana con testa, braccia e mani, tronco e gambe sta attraversando con certezza tappe intellettuali proprie del quinto anno di vita. Un ragazzo che padroneggia in modo competente il concetto di sillogismo ipotetico si trova verso la fine della prima decade di vita. I bambini sono tutti uguali.

### I bambini sono tutti diversi

Chiunque di noi abbia (avuto) la possibilità di osservare nel gioco almeno due figli, avrà notato senz'altro che quello che fa uno, non fa necessariamente l'altro. Anzi c'è quello che

gattona con passione e quello che «risolve la questione» in pochi giorni. A guardarli bene, i nostri bambini non fanno assolutamente nulla in modo uguale. Avete mai visto due bambini che corrono allo stesso modo? All'interno di una scaletta di sviluppo rigida ed imperturbabile è, dunque, annidata una variabilità individuale a dir poco strabiliante. È talmente grande, che certe volte si può perdere il filo del discorso evolutivo. La natura ci regala, al di là di riflessioni che riguardano l'eventuale influsso dell'ambiente in cui un dato bambino cresce, una diversità che accarezza ed invita a riflessioni di stampo filosofico. Il sistema è talmente sofisticato, che prevede variabilità e diversità sia interpersonali che intrapersonali. Mi spiego. Ogni bambino affronta ogni data tappa in modo assolutamente individuale ed unico. E questo riguarda sia il tempo cronologico sia la modalità (variabilità interpersonale). D'altro canto succede con rassicurante costanza, che singole competenze intellettuali in un singolo individuo procedano a ritmi diversi (variabilità intraindividuale). L'esperienza quotidiana con gli adulti ci mostra con innegabile evidenza come ognuno di noi abbia lati deboli e lati più favoriti, punte di diamante e competenze che vanno «a rimorchio», assi nella manica e lati vulnerabili. C'è chi fa il magazziniere e chi non trova la propria auto nel posteggio, chi mangia libri e chi legge solo i titoli nei giornali. Allo stesso modo vi sono bambini più o meno dotati, e questo non in senso assoluto ma in re-

## Prime parole



Man mano che la complessità della prestazione intellettuale aumenta sembra anche aumentare l'estensione della variabilità della norma. Insomma più una prestazione è complessa, maggiore sembra essere la tolleranza biologica nei confronti dei tempi con i quali questa viene raggiunta. Tante piccole variabilità fanno una sempre maggiore variabilità della norma. Vi sono infatti bambine che dicono le prime parole (al di là di «mamma e papà») ancora nel primo anno di vita; gli ultimi maschietti «normali» raggiungono questa importante tappa diciotto mesi più tardi. Una tappa evolutiva che nel 50% dei bimbi viene raggiunta attorno ai diciotto mesi ha una variabilità di altrettanti mesi! Pur essendo vero che le bambine sono mediamente più rapide nell'acquisizione della competenza verbale (... e non solo...), è altrettanto vero che la variabilità della norma nei rispettivi sessi supera di gran lunga la variabilità tra i sessi.

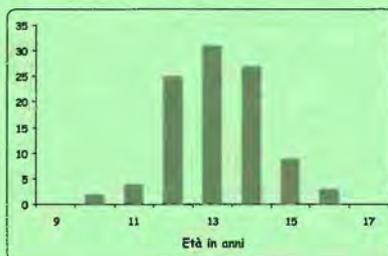
lazione a tutte le competenze intellettuali misurabili. E non stiamo parlando di bambini che suonano alla perfezione il pianoforte a sette anni e quelli che annodano le dita mentre cercano vanamente di fare il nodo con le stringhe a otto anni. Stiamo parlando della variabilità di bambini «normali» in una qualsiasi aula delle nostre scuole. Ognuna di quelle simpatiche facce che ci sorride quotidianamente è uno spettacolare ed unico mosaico evolutivo. E il discorso non fa neppure una grinza quando si parla di gemelli monovulari. I bambini sono tutti diversi.

### Ma che bello essere docente

Ed eccoci in aula, di fronte a bambini tutti uguali e tutti diversi. Che tremendo cruccio, che magnifica sfida! Eccole lì, tutte quelle faccine affamate, tutte con lo stesso appetito, tutte con un palato diverso. La situazione ricorda un po' il problema della quadratura del cerchio. Da un lato non vi è infatti una modalità d'insegnamento contemporaneamente accessibile a tutti gli alunni di una data classe, dall'altro non si possono «aggiustare» i bambini in modo da farli quadrare per un dato sistema. Le competenze intellettuali come i profili di sviluppo non sono plasmabili a piacimento, uno non sarà mai dotato nei calcoli se si impegna di più, la vocazione non si impara, non riuscire non dipende mai dall'impegno, dipende dalla capacità intrinseca di poter capire una cosa oppure no. Prima o poi la capiranno tutti, e quelli che avranno la gioia solo in un secondo tempo, si erano impegnati anche quando non riuscivano. La cattiva volontà non esiste, proibito dubitare.



## Menarca



La tendenza all'espansione nel tempo della variabilità della norma viene rigorosamente rispettata anche nel corso di tappe evolutive al di là della prima infanzia. Il menarca, infatti, conosce, quale manifestazione tangibile della fruttuosa conclusione della pubertà, una variabilità interpersonale di ca. sette anni. Il raggiungimento della maturità sessuale ovviamente non dice nulla sulla maturità sociale o intellettuale in genere; si tratta semplicemente di una competenza individuale, che può oppure no, andare pari passo con altre manifestazioni tipiche dell'adolescenza. È inverosimile concepire l'eventualità, che in ogni individuo singole competenze procedano a ritmo diverso, rispettivamente in modo apparentemente sconnesso.

Ma allora, che ci fanno i docenti in aula? Qual è il loro mandato? Quali le loro massime aspirazioni? E i bambini? Che cosa si aspettano? Per certi versi il problema senza apparente soluzione può lasciare intravedere una svolta sorprendente. E se lo scopo non fossero le nozioni ma la qualità di vita? Forse quello che conta non è «quanto so» ma «come sto». Forse basta mettere a disposizione i bocconi giusti, e quelli che non capiscono sono o di fronte agli stuzzichini sbagliati oppure si trovano nell'aula sbagliata; sono vittime di un «fuori tempo». Non c'è bisogno di intestardirsi, nessuno fa di proposito, non esistono bambini che non capiscono per prendere in giro qualcuno, per mancante concentrazione od impegno. I bambini non si divertono a non capire. In questo senso basta «buttare l'esca», che chi è pronto scatterà e gli altri arriveranno con il proprio ritmo e la propria modalità. Non dubitate. Forse l'aspetto più im-

portante di quelle lunghe e, comunque, appassionanti ore in aula è la persona del docente stesso, che è un simbolo, un esempio di quel mondo pieno di persone, di adulti, di quella società che attende le intrepide future leve. Non dimentichiamo che al di fuori della cerchia della famiglia e delle persone che hanno il ruolo di persone di riferimento, i docenti sono il primo autentico ed indelebile assaggio del mondo. Quello che dicono, ma soprattutto quello che fanno questi personaggi resta. Il bambino ha una disponibilità intrinseca ad accogliere un docente nella cerchia eletta di quelli che contano, di quelli che vengono spontaneamente stimati. Se un bambino non rispetta un docente, vi sono due banali quanto valide spiegazioni: o non si comporta in modo meritevole oppure il bambino non ha raccolto esperienze esemplari in precedenza. Essere docente racchiude, dunque, almeno una duplice funzione. Da un lato la consegna di appetitosi strumenti nozionistici, che richiede la mirata proposta di esche intellettuali senza la preoccupazione di dover «insegnare», dato che i nostri pesciolini abboccano dove possono e trovano, e l'appetito, si sa, vien mangiando. Certo trovare le esche giuste è una vera sfida, sicuramente una delle più belle. Dall'altro lato la responsabilità di incorporare in modo degno e sereno il ruolo di modello, di esempio: questa funzione è certamente più difficile. Il mondo è così come viene mostrato. I bambini non se lo sognano, il mondo è quello fatto dagli uomini ed i docenti hanno un ruolo di spicco. Ma com'è bello essere docente.

Andreas Wechsler, pediatra

# L'insegnamento della Geografia tra obiettivi e concetti

I nuovi programmi di geografia nei licei del Canton Ticino in seno alla Riforma federale della maturità (ORMM)

Parallelamente alla riforma, l'insegnamento della geografia a livello liceale è stato completamente ripensato. Con questo articolo<sup>1</sup> desideriamo presentare i programmi di geografia nella loro dimensione scientifica, sottolineando le possibilità di interagire con le altre discipline insegnate ed evidenziando gli apporti culturali e strumentali che essa può offrire a una scuola moderna.

Come abbiamo cercato di illustrare, più che acquisire una somma di contenuti, lo studente sarà portato, attraverso appropriati strumenti, ad organizzare la riflessione.

In ultima analisi le finalità dell'insegnamento della geografia si caratterizzano per la sua capacità di condurre gli studenti alla conoscenza del ruolo dello spazio nelle pratiche umane, ad analizzare la trasformazione e la complessità e, per concludere, a riflettere sulla presenza dell'uomo sulla Terra.

Con questa nostra comunicazione che si colloca a livello della programmazione, più che a quello della didattica della geografia, intendiamo illustrare il lavoro svolto in Ticino dal Gruppo

cantonale di geografia in seno alla riforma ORRM<sup>2</sup> e le basi sulle quali sono stati elaborati i nuovi programmi di geografia dei licei cantonali.

L'insegnamento della nostra disciplina nei licei ha attraversato differenti momenti. Le sue trasformazioni sono state legate ai paradigmi scientifici dominanti, alla loro diffusione attraverso la formazione degli insegnanti, all'evoluzione socio-economica e culturale. Così, nella seconda metà del secolo appena trascorso, dopo essersi affrancato da una impronta prettamente naturalistica, l'insegnamento della geografia è passato attraverso un momento storicista e regionalista per poi, negli ultimi anni, indirizzarsi verso un progetto dai profili chiaramente delineati attorno all'idea di *territorialità*. I nostri riferimenti sono soprattutto legati alla scuola francofona, e svizzera romanda in particolare, di geografia umana.

D'altra parte il nostro lavoro di programmazione si è inserito nel contesto della recente riforma federale degli studi di maturità che fa riferimento a una serie di obiettivi generali validi per tut-



Arles. Camargue, les Alycamps. Necropoli a fianco della strada romana che portava alla città. Sarcofaghi semplici sovrapposti a fianco di altri finemente incisi in bassorilievo, su blocchi di marmo con scene mitologiche.

to il paese<sup>3</sup> ma che poi hanno trovato una realizzazione nei diversi cantoni da dove è partita la riflessione per la realizzazione dei piani di studio cantonali. L'allestimento di nuovi programmi ha dovuto tenere conto dei settori di studio istituiti con la riforma (lingue, matematica e scienze sperimentali, scienze umane ed economiche, arti) e della volontà di far interagire e far collaborare le discipline all'interno di un progetto dalle sfumature pluridisciplinari. La geografia si trova quindi a collaborare con le altre scienze sociali e umane presenti nel curriculum liceale all'interno del *setto- re scienze umane ed economiche*.

I lavori di questi ultimi anni hanno rappresentato l'occasione per operare una riflessione di tipo epistemologico e didattico, hanno permesso un ricentramento dell'insegnamento della geografia e la presentazione di programmi profilati e contemporaneamente aperti, sulla base di alcuni principi organizzatori che illustreremo più avanti.

*I disegni riprodotti in questo articolo e sulla prima pagina sono tratti dai diari di viaggi di Antonio Codoni e hanno un carattere di «schizzo d'analisi». Sono disegnati con penna a inchiostro di china, senza previo schizzo a matita. Le proporzioni sono approssimate. Sono provvisti localmente d'annotazioni e didascalie, con precisazioni di dettagli.*

Piuro. Valle Bregaglia clo Chiavenna, chiesa romanica.



## Secondo anno: «Dall'ecologia generale all'ecologia umana»

### Obiettivi

Il programma di seconda liceo intende condurre l'allievo a capire come le società umane siano riuscite a controllare progressivamente l'ambiente e a ottenere quantità sempre maggiori di materia e di energia. Le società sono passate da forme di organizzazione tradizionali legate a tecniche che le vedevano largamente dipendenti dalla natura, a forme più complesse con tecniche produttive che le hanno portate alla costruzione di ecosistemi artificiali.

L'allievo comprenderà come le società avanzate basino il proprio sviluppo su un abbondante uso di materie prime e fonti energetiche non rinnovabili, modello produttivo che mette in pericolo l'equilibrio della biosfera e che quindi non è applicabile al mondo intero. Si pone così l'esigenza di riflettere sulla necessità di trovare modelli di sviluppo alternativi.

### Principali contenuti

- Le caratteristiche della biosfera
- Le capacità dell'uomo di trasformare l'ambiente
- Gli ecosistemi artificiali e l'impatto ambientale

San Vittore, Mesolcina paesaggio con chiesetta carolingia di San Lucio.



La geografia nella scuola, pur post-obbligatoria, non può essere una geografia universitaria che produce essenzialmente un *savoir savant*. Nella riflessione occorre certamente prestare attenzione al fatto che l'insegnamento si rivolge a studenti comunque portatori di una loro personale geografia costituita da esperienza e conoscenze precostituite. In questo senso occorre forse ricordare che il territorio è il campo entro cui si svolge un'esperienza capitale che lega ogni uomo alla realtà che lo circonda e di cui è parte. Lo spazio del geografo non è soltanto distanza, ostacolo o risorsa, ma viene vissuto in modo soggettivo sia sul piano individuale, sia nell'immaginario collettivo. Questa «geograficità» del vivere sulla nostra Terra, per riprendere un termine caro a Eric Dardel<sup>4</sup>, si collega bene a una certa vocazione educativa delle scienze geografiche e a un senso di responsabilità nei confronti del pianeta (la Terra-Patria per Edgar Morin<sup>5</sup>) e della natura intrinsecamente presenti nella disciplina. In termini pedagogici potremmo dire che nella geografia è fortemente presente la dimensione del saper-essere.

### Una geografia

Operare nell'ambito di una disciplina scientifica significa avvalersi di una base teorica, far riferimento a un quadro problematico, a concetti e a modelli.

La geografia, che si colloca nel campo delle scienze della società, prende in considerazione spazi così come fatti sociali e possiamo anche aggiungere che le società rivelano se stesse attraverso il rapporto che intrattengono con lo spazio.

Il suo studio, partendo da campi problematici e avvalendosi di un appropriato bagaglio concettuale, esplicita pratiche e conoscenze che uomini e società hanno dello spazio terrestre. L'oggetto della geografia è quindi una relazione e un prodotto. Essa si occupa in particolare del sistema di relazioni che unisce uomo a spazio geografico e ambiente. Le relazioni che vengono così tessute non sono necessariamente visibili e per renderle esplicite occorre elaborare un apparato teorico e concettuale.

Per andare oltre le caratteristiche superficiali, per oltrepassare il riduzionismo indotto dall'osservazione del paesaggio (Claude Raffestin parlerebbe di «totalitarismo dell'oc-

chio»<sup>6</sup>) essa deve analizzare simboli, strutture, flussi.

In questa concezione la geografia fisica, il cui oggetto è una realtà materiale, non viene esclusa ma semplicemente sottomessa e finalizzata a una problematica di tipo sociale (trattando, ad esempio, le tematiche del rischio, della protezione dell'ambiente, ecc.).

Nell'allestimento dei programmi sono stati inizialmente precisati i campi problematici dell'insegnamento, si tratta dei campi definiti «ecologia umana», «produzione dello spazio», «geografia politica» e, infine, «problematica culturale e delle rappresentazioni». Vediamo di precisare questi aspetti.

- *L'ecologia umana* è definita dal modo con il quale individui e società, avvalendosi di mediatori come il lavoro, le tecniche, l'uso dell'energia, ecc., riescono a soddisfare i loro bisogni. Essa si colloca nell'interfaccia tra natura e cultura, più precisamente tra la logica dei sistemi ambientali, la logica dei sistemi viventi e la logica dei sistemi socio-economici.
- Gli spazi vengono prodotti socialmente. Gli attori sociali (individui, collettività e gruppi, enti e istituzioni) sulla base di propri obiettivi e strategie, attraverso conflitti e mediazioni, sono alla base della produzione, dell'organizzazione e della gestione degli spazi urbani e regionali. *La problematica della produzione dello spazio* si interroga allora sull'organizzazione territoriale e regionale e permette di comprendere i processi decisionali e la strutturazione dello spazio geografico.
- La valutazione dei processi attraverso i quali le diverse forme di potere (statale, economico, culturale, ecc.) sono implicate nella costruzione degli spazi geografici costituisce *la problematica della geografia politica*. Questa evidenzia la dimensione spaziale e geografica dell'azione di un potere sul territorio, dalla scala del quartiere urbano a quella planetaria.
- La strutturazione dello spazio geografico unisce alla pratica dimensioni simboliche e soggettive. L'analisi del modo con il quale identità culturali, specificità di gruppi e collettività, ideologie, comportamenti individuali, visioni del mondo, mitologie, contribuiscono a modellare gli spazi, co-



Arles. I forum. Centro Piazza del Foro (identica ubicazione del quadro di Van Gogh «café de nuit» del 1889).

### Terzo anno: «Dall'ecologia umana alla geografia regionale»

#### Obiettivi

Il programma del terzo anno si prefigge di analizzare i processi – non necessariamente linearmente progressivi – che hanno condotto l'umanità a suddividere ed organizzare il territorio abitato in unità e reti sempre più strutturate, complesse e viepiù interdipendenti. Dagli «spazi fluidi» dei cacciatori-raccoglitori e del nomadismo pastorale, si è passati agli spazi più stabili e «strutturati» delle società agricole e urbane. Così, dall'Antichità fino all'alba della rivoluzione industriale le società hanno fortemente strutturato, sul piano politico, economico e sociale, spazi di dimensioni differenziate. Dovranno quindi venir considerate varie scale mettendo in relazione i fenomeni della vita quotidiana (micro) con l'organizzazione socio-territoriale (macro).

Ciò dovrebbe condurre gli studenti ad acquisire gli strumenti dell'analisi spaziale (localizzazione, distribuzione, diffusione, scala, modello, ecc.) e a riflettere sulla necessità di gestire correttamente il nostro rapporto con lo spazio geografico (pianificazione del territorio).

Il passaggio, specie nel modulo finale, da una geografia delle aree ad una geografia dei flussi, permetterà di collegarsi con il corso del quarto anno.

#### Principali contenuti

- Introduzione: lo spazio «vissuto e percepito»
- Lo spazio «fluido» delle società nomadi pastorali
- Lo spazio «strutturato» delle società agricole
- Lo spazio «urbanizzato»: dalle società preindustriali a quelle industriali
- Lo spazio «in rete» del mondo contemporaneo

stituisce la *problematica culturale e delle rappresentazioni*. Questa permette di collegare la geografia alle strutture antropologiche delle società umane.

### La riflessione sugli obiettivi

All'interno della riforma federale di maturità, ogni disciplina ha dovuto precisare i suoi principali obiettivi. Si trattava di rispondere all'interrogativo: cosa devono acquisire gli studenti alla fine del loro percorso formati-

- riconoscere le diverse temporalità che agiscono su natura e società e intervengono nella formazione degli spazi, individuare i mutamenti strutturali di spazi e società;
- ipotizzare, davanti a un problema, scenari diversi attraverso i modelli che la disciplina è in grado di fornire;
- evidenziare gli impatti su gruppi e individui come pure gli impatti ambientali degli interventi sul territorio (costi geografici);

un secondo che si interroga sulle strutture, sull'organizzazione e sulle modalità della riflessione. Questo secondo modello, che abbiamo deciso di adottare, si avvicina a ciò che alcuni autori, tra cui il già citato Morin<sup>7</sup>, definiscono con il termine di pensiero complesso.

Conseguentemente a queste prese di posizione è stato allora precisato un certo numero di concetti di base, definiti *concetti integratori* in quanto organizzatori della complessità della conoscenza.

Nei nostri programmi<sup>8</sup> l'acquisizione operativa di concetti viene privilegiata rispetto ai contenuti. Come vedremo, questi ultimi dovranno servire quale illustrazione di problematiche, temi e concetti.

La proposta di costruire i programmi di geografia su questa base non è nuova ed è ad esempio stata adottata in Svizzera romanda<sup>9</sup> e dall'*Association des écoles internationales*.

Il concetto, rappresentazione mentale astratta, si colloca a un livello di astrazione elevato e prende significato all'interno di un quadro generale e di una problematica. Orientare l'attenzione sui concetti permette di riflettere sulle modalità di costruzione della conoscenza disciplinare e sulla sua trasposizione didattica. Quindi, funzionalmente alle problematiche illustrate precedentemente, abbiamo considerato un certo numero di concetti integratori (più di una trentina).

Si tratta rispettivamente dei concetti di:

- ambiente, paesaggio, territorio, risorse, impatto ambientale, bisogni, sistema, relazione, rischio, crisi, distanza, spazio prodotto, polarizzazione, diffusione, rete, gerarchia, squilibrio, accessibilità, regionalizzazione, segregazione;
- disuguaglianza, dominazione, frontiera, conflitto, regolazione, globalizzazione, interdipendenza, sistema-mondo, appartenenza identitaria;
- cultura, valori, acculturazione, rappresentazione sociale, cambiamento sociale.

Dal punto di vista della pratica didattica, questo apparato concettuale si precisa e si fa più complesso man mano che il percorso di apprendimento progredisce. Ciò significa che un medesimo concetto, nel corso dell'insegnamento, sarà certamente ripreso in più occasioni.



*Les Sainte Marie de la Mer. Camargue, chiesa / fortezza, ripresa da foto in bianco/nero del 1915, esposta in un albergo a Les Saintes-Maries. Per l'analisi è comparabile sia a un ex voto 600esco, esposto dentro alla chiesa sia alla foto della situazione attuale luogo di pellegrinaggio dei Rom e di centro turistico.*

- vo? E in particolare: quali sono gli obiettivi specifici dell'insegnamento della geografia? Secondo le indicazioni della pedagogia questi possono venir distinti in *saper-fare e saper-essere*. Sul *saper-essere* ci siamo già brevemente soffermati; per quanto riguarda il *saper-fare*, l'accento è stato messo sulle seguenti competenze:
- evidenziare il sistema di relazioni che le collettività intrattengono con il territorio, la natura e le risorse;
- riconoscere l'esistenza di una molteplicità di spazi (ad es. assoluto, relativo, immaginario, percepito, ecc.) e considerare i diversi tipi di distanza (distanza-costo, distanza-tempo, distanza percepita, ecc.);
- inventoriare e comprendere gli assetti passati e presenti del territorio;

- esplicitare ruolo, intenzionalità e obiettivi di attori sociali nella produzione degli spazi geografici;
  - esplicitare le diverse rappresentazioni sociali e valorizzare la dimensione dello spazio vissuto;
  - utilizzare metodi e strumenti dell'analisi geografica, attuare l'analisi comparativa, saper costruire, utilizzare e criticare modelli;
  - legare locale a globale, utilizzare il concetto di scala;
  - utilizzare l'analisi sistemica.
- Occorreva, a questo punto, organizzare i contenuti dell'insegnamento.

### I concetti integratori

I percorsi della conoscenza possono essere ricondotti essenzialmente a due modelli: un primo che enumera le conoscenze e poi ne fa una sintesi,

## Quarto anno: «Luoghi e regioni in un mondo globale. Prospettive per il XXI secolo»

### Obiettivi

Il programma del quarto anno viene svolto cercando stretti legami all'interno dell'area «scienze umane» con il corso di storia e di introduzione all'economia e al diritto sotto la denominazione generale «Il Mondo contemporaneo e le sue origini storiche». Esso prevede di affrontare le principali tematiche relative all'organizzazione del mondo attuale e di esaminare i problemi più acuti che caratterizzano le diverse aree del nostro pianeta, avvicinando l'allievo alla comprensione di questi fenomeni e alla percezione della loro complessità.

Le crescenti interazioni tra le diverse aree del mondo (rese possibili dall'eccezionale evoluzione delle tecniche di trasporto di persone e di merci e di trasmissione delle informazioni) e le forti spinte omogeneizzatrici che questa evoluzione comporta, si trovano confrontate con le diversità economiche, sociali e culturali del mondo. Simultaneamente tutto ciò genera processi di integrazione e forme di rigetto di quella che viene percepita come una minaccia alla propria identità.

All'evoluzione tecnica viene attribuita la responsabilità dello scardinamento del patto sociale che aveva caratterizzato gli stati dell'Occidente nel secondo dopoguerra. La crescente espansione delle reti e dei flussi, non più ostacolata dai confini nazionali, contribuisce indubbiamente a rendere più difficile e problematica la gestione da parte dello Stato delle aree racchiuse entro precise frontiere. L'insieme di questi fenomeni genera reazioni di inquietudine in larghi strati sociali che si manifestano sotto forma di ripiegamenti identitari, di manifestazioni di ostilità più o meno diffusa verso le popolazioni di recente immigrazione o di scontri cruenti tra gruppi etnici.

Una risposta a questi problemi è data dai tentativi di regolazione internazionale e di creazione di spazi istituzionali sovranazionali, più vasti e meglio in grado di definire regole interne autonome, che rispondano alle esigenze di benessere delle popolazioni e non solo agli imperativi dell'economia e della pura crescita economica.

In conclusione si tenterà di delineare i nuovi possibili scenari per il pianeta, esercizio attraverso il quale si invita l'allievo a pensare – con la necessaria modestia e prudenza – un progetto per un futuro che integri un complesso di valori individuali e collettivi.

### Principali contenuti

- Il sistema mondo: un quadro introduttivo
- Le regioni dello spazio mondo
- Luoghi e identità
- Potere e spazio geografico
- Le zone d'ombra: crisi, conflitti, contraddizioni
- Prospettive per il XXI secolo

## Corso a opzione

L'«opzione complementare» completa il percorso obbligatorio, permette di sviluppare delle tematiche specifiche, può maggiormente avere caratteri di geografia applicata o di ricerca sul terreno. Vengono suggerite ai docenti due possibilità di percorso: una prima legata alla trattazione di tematiche riguardanti le scienze della terra e inerenti ai rischi ambientali, seguita dalla problematica delle «politiche per l'ambiente»; una seconda caratterizzata dalla trattazione delle problematiche della geografia culturale e dell'etnologia, o della geografia storica.

I due percorsi possono essere caratterizzati dall'uso degli strumenti della geografia applicata quali la cartografia automatica, l'analisi della fotografia aerea e satellitare, i metodi statistici e quantitativi, l'inchiesta sul terreno, ecc.

## I percorsi didattici

Come si articola oggi l'insegnamento della geografia nei licei del Canton Ticino? Esso è presente quale corso obbligatorio, in tre dei quattro anni dell'insegnamento liceale. Alla fine del percorso un esame di maturità in scienze umane (gestito dai docenti di geografia e dai docenti di storia) sanziona la conclusione della formazione. Agli studenti è poi offerta la possibilità di iscriversi a un corso a opzione della durata di due anni (terzo e quarto) di carattere più specifico e a un lavoro di maturità della durata di due semestri.

La base teorica presentata trova applicazione in un percorso didattico all'interno del quale, come detto, i contenuti non sono stati organizzati sulla base dei riferimenti spaziali bensì piuttosto sulla base di tematiche e della mobilitazione di un apparato concettuale. I riferimenti spaziali e le esemplificazioni potranno quindi essere diversificati e scelti liberamente dal docente in funzione della sua esperienza, degli interessi degli studenti e dei suoi.

**Paolo Crivelli, Claudio Ferrata**

<sup>1)</sup> Questo articolo riprende nelle grandi linee la relazione tenuta da Paolo Crivelli e Claudio Ferrata al Convegno.

<sup>2)</sup> Costituito, oltre che dagli autori di questo articolo, da P. Beretta, D. Lafranchi, M. Valli; hanno partecipato ai lavori A. Bagutti e M. Tognola.

<sup>3)</sup> Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, Piano quadro degli studi per le Scuole svizzere di maturità, Berna, 1994.

<sup>4)</sup> E. Dardel, (a cura di C. Copeta), *L'uomo e la Terra. Natura della realtà geografica*, Milano, 1986 (ed. or. *L'homme et la Terre. La nature de la réalité géographique*, Paris, 1952).

<sup>5)</sup> E. Morin, *Terra-Patria*, Milano, 1994.

<sup>6)</sup> Cl. Raffestin, *Foucault aurait-il pu révolutionner la géographie?*, in: «Au risque de Foucault», Centre G. Pompidou-Centre M. Foucault, Paris, 1997.

<sup>7)</sup> Per una riforma dell'insegnamento che tenga conto di questi elementi si veda il saggio di E. Morin, *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, 1999.

<sup>8)</sup> Un approccio analogo è poi stato adottato con l'intento di creare dei ponti e un linguaggio comune tra le discipline dell'area «scienze umane» dove, per ogni biennio di insegnamento, è stata creata una «tavola di concetti comuni».

<sup>9)</sup> P. Varcher, *Faire de la géographie à l'école. Finalités et objectifs. Rapport d'expertise*, Genève, 1996.

# Ristoranti scolastici anche nelle scuole elementari?

Risultati di un sondaggio promosso dall'Istituto scolastico di Lugano

## Premessa

Il dibattito che ha animato l'importante votazione sulla scuola pubblica e sulla scuola privata ha annoverato tra i temi forti pure la mensa scolastica. Siamo convinti che il miglioramento della scuola non possa essere identificato unicamente con l'aggiunta di servizi quali la mensa o il doposcuola, ma presupponga piuttosto una riflessione e un'analisi profonda e radicale sulle finalità stesse che oggi giorno la scuola (pubblica o privata che essa sia) deve perseguire. Sarebbe comunque errato non riconoscere che anche la gestione della pausa del mezzogiorno riveste implicazioni importanti in una società che ha vissuto un sensibile mutamento nelle sue dinamiche generali e che assiste a cambiamenti importanti nell'ambito della famiglia.

## Tutti a pranzo, ma non nella scuola elementare!

La refezione scolastica è presente, in genere, in ogni ordine di scuola tranne nella scuola elementare; nella scuola dell'infanzia il pranzo è ritenuto, giustamente, un momento educativo di assoluta importanza tanto da essere esplicitamente annoverato tra gli obiettivi pedagogici di questo fondamentale settore scolastico; nella scuola media, nelle scuole professionali e in quelle superiori vi è pure la finalità di un'educazione a una sana alimentazione e il salto qualitativo dei ristoranti scolastici di questi ultimi anni ne è una chiara dimostrazione. Quello che non ritroviamo più invece è il monitoraggio, attraverso educatori specifici, dello spazio temporale che intercorre tra la fine delle lezioni del mattino e l'inizio di quelle del pomeriggio in quanto a una certa età si presuppone che il giovane sia in grado di autogestirsi.

E nella scuola elementare? A sei anni i differenti obiettivi perseguiti dalla scuola dell'infanzia sul fronte del «momento-pranzo» dovrebbero essere acquisiti da tutti i bambini; tuttavia il loro grado di autonomia è ancora ridotto per cui l'autorità scolastica deve organizzare anche i momenti che precedono e seguono il pranzo

con forme di sorveglianza e di animazione.

## La situazione attuale di Lugano

L'Istituto delle scuole di Lugano al momento offre, in collaborazione con gli Istituti sociali della Città, tre punti mensa (a Besso, a Molino Nuovo, alla Gerra); l'ammissione è subordinata al rispetto di alcuni criteri quali la situazione familiare, il reddito, la situazione professionale (in quanto a fasce orarie).

Le otto Assemblee dei genitori dell'Istituto scolastico (anche se con sfumature sensibilmente differenti) sostengono che bisogna intervenire su due fronti: quello della «copertura» del bisogno su tutto il territorio cittadino e quello dell'apertura del servizio mensa a un maggior numero di famiglie se non, addirittura, giungere a una totale liberalizzazione.

A questo punto appare chiaro come la questione non implichi più solo considerazioni di tipo educativo, ma abbracci implicazioni di carattere sociale che, evidentemente, richiedono scelte di tipo politico.

## Bisogni e/o i desideri della popolazione

Per poter disporre di ulteriori spunti che potessero arricchire il dibattito in corso, l'Istituto scolastico, gli Istituti sociali e le Assemblee dei genitori hanno pensato di raccogliere ulteriori elementi attraverso un questionario distribuito a tutte le famiglie con bimbi che frequentano la scuola elementare.

Abbiamo optato per un approccio quantitativo non disdegnando tuttavia, dopo la fase di elaborazione dei dati, di approfondire alcuni aspetti con dei momenti qualitativi sotto forma di colloqui mirati.

E un primo dato degno di nota è quello inerente alla partecipazione: su 897 formulari distribuiti ne sono rientrati 686 fissando così il tasso di rispondenza al 76,5%. Questa percentuale non lascia dubbi sull'interesse che le famiglie nutrono per l'argomento della refezione scolastica e, d'altra parte, ci rassicura sull'attendibilità dei risultati dell'inchiesta stessa.

I dati che presentiamo sono quelli globali dell'intero Istituto ma, per una miglior lettura della realtà (assai dissimile da quartiere a quartiere), l'elaborazione dei dati è stata eseguita anche isolando ciascuna delle 9 sedi scolastiche.

## Risultati dell'inchiesta in pillole (scelta delle parti essenziali)

1. Situazione familiare	
Famiglia nucleare (coppia con figli)	76,1%
Famiglia monoparentale	15,3%
Nessuna risposta	8,6%

2. Numero figli	
1 figlio	33%
2 figli	48,4%
3 figli	15,6%
4 figli	2,5%
5 figli	0%
+ 5 figli	0,5%

3. Attività lucrativa del padre	
Sì	85,1%
No	6,6%
Nessuna risposta	8,3%

Il questionario poneva pure una domanda in merito al grado di occupazione del padre. Solo il 4,8% ha un rapporto di lavoro inferiore al 100%

4. Reddito lordo del padre	
Meno di 30'000 fr	7%
30'000-40'000 fr	18%
40'000-50'000 fr	14,1%
50'000-60'000 fr	12,1%
60'000-70'000 fr	5,7%
70'000-80'000 fr	7,6%
Più di 80'000 fr	13,9%
Nessuna risposta	21,6%

Non si può negare che la situazione economica di un certo numero di famiglie obbliga la madre a svolgere un'attività lucrativa al fine di contribuire concretamente al sostentamento.

5. Attività lucrativa della madre	
Sì	60,5%
No	37%
Nessuna risposta	2,5%

Il 22,6% delle madri che lavorano lo fa a tempo pieno mentre il 38,5% svolge un'attività a tempo parziale; da osservare comunque che ben il 38,9% delle madri non ha indicato il grado di occupazione!

6. Reddito lordo della madre	
Meno di 30'000 fr	32,3%
30'000-40'000 fr	13,9%
40'000-50'000 fr	5,2%
50'000-60'000 fr	3,5%
60'000-70'000 fr	2,5%
70'000-80'000 fr	1,5%
Più di 80'000 fr	1,1%
Nessuna risposta	40%

La maggior parte delle madri svolge un'attività lucrativa a basso reddito e, come abbiamo visto al punto 4, questo a volte costituisce un indispensabile complemento al reddito del padre.

7. Dove mangiano i figli a mezzogiorno? (Più risposte possibili)	
A casa	74,2%
Presso parenti o conoscenti	9,3%
Presso famiglia diurna	1,3%
Altro	15,2%

Osserviamo come la netta maggioranza dei bambini consumi il pasto del mezzogiorno a casa. Il sondaggio comunque tace sulla modalità e la «qualità» del rientro a domicilio; se da una parte è giusto ritenere importante che i bambini possano rientrare a casa per godere di uno stacco dalla vita di gruppo (giova ricordare come a Lugano vi sia una massiccia partecipazione ai corsi opzionali del doposcuola che comporta un sensibile allungamento della «giornata sociale» del bambino) dall'altra va pur riconosciuto che non sempre il rientro a domicilio è caratterizzato da quegli aspetti qualitativi essenziali (in particolare i ritmi e i tempi sono sovente eccessivamente compressi tanto da ritrovare i bambini sul piazzale delle scuole a orari inadeguati).

8. Pausa del mezzogiorno	
Adeguate	76,6%
Troppo breve	3%
Troppo lunga	12,4%
Non so	5,5%
Nessuna risposta	2,5%

9. Qual è il pasto principale?	
Pranzo	17,5%
Cena	28,5%
Entrambi	52,6%
Nessuna risposta	1,4%

Segnaliamo, in aggiunta ai dati sovraesposti, che solo il 35,6% delle famiglie si ritrova al completo durante la pausa del mezzo-

giorno mentre la percentuale sale all'84,7% per il pasto serale.

10. Perché non manda suo figlio alla mensa?	
Nessuna esigenza	25,4%
Sede scolastica senza mensa	22,4%
Non sapevo esistesse	2%
Pausa in famiglia necessaria	19,3%
Non ho diritto in base ai parametri	9,8%
Altri motivi	9,6%
Nessuna risposta	11,5%

Il questionario conteneva pure alcune domande inerenti all'organizzazione del servizio mensa. Quasi il 60% delle famiglie sarebbe favorevole a un coinvolgimento delle Assemblee dei genitori nella gestione delle mense; meno gradito invece sembra essere il coinvolgimento attivo di altre associazioni operanti sul territorio (favorevole il 33,2% delle famiglie).

Si assiste a una sorta di spaccatura delle risposte sui periodi di apertura delle mense: la variante 1 era legata al calendario scolastico (chiusa quindi durante tutte le vacanze scolastiche), mentre la variante 2 prevedeva la chiusura solo a Natale e durante il mese di agosto.

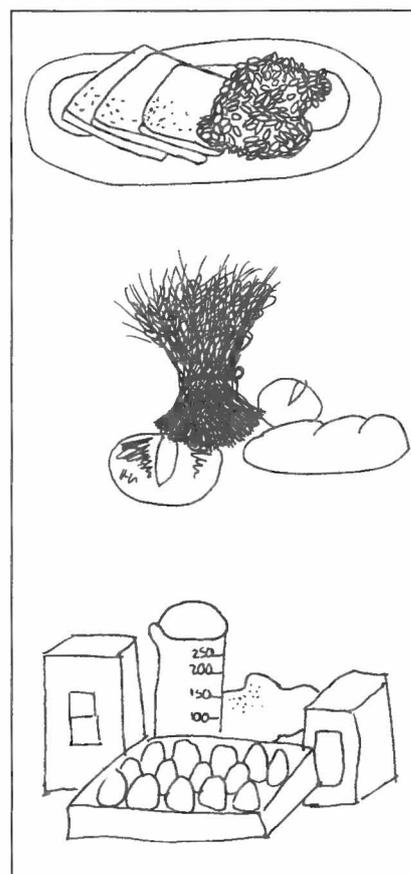
Pure divergenti le opinioni sulla possibilità di usufruire di un servizio mensa dislocato in un'altra sede scolastica beneficiando di trasporti organizzati (46,6% di sì contro 41,6% di no).

### Conclusioni

Il sondaggio promosso all'interno dell'Istituto scolastico di Lugano, senza la pretesa di essere esaustivo, ha comunque fornito alcuni dati interessanti; quest'ultimi dovrebbero consentire un'analisi del fenomeno della refezione scolastica che tenga conto della realtà socio-economica della città e dei singoli quartieri che la compongono.

L'aspetto legato alla refezione scolastica nell'ambito della scuola elementare è sicuramente composito e va affrontato senza omettere le componenti più importanti, siano esse di carattere sociale, psicologico, educativo o economico.

Bisogna pur riconoscere che la società, attraverso la modificazione delle sue regole (codificate o no che siano), negli ultimi decenni si è trasformata rapidamente e profondamente, così come si sono trasformate le dina-



miche interne al nucleo familiare; queste considerazioni, che proponiamo esenti da qualsivoglia giudizio di valore, devono essere accostate ad altre riflessioni, ad esempio sulla funzione educativa della Famiglia e della Scuola: in questo ambito l'equilibrio non deve essere minato da subdoli meccanismi di delega, perché è solo attraverso l'assunzione dei rispettivi ruoli che è possibile perseguire un progetto educativo credibile.

Del resto, come abbiamo visto, la refezione scolastica nella fascia d'età che va dai sei agli undici anni non può essere considerata unicamente come momento nutrizionale, ma presuppone una gestione educativa allargata; in questo senso l'auspicio manifestato dalle famiglie di coinvolgere le Assemblee dei genitori ci appare assai positivo e lascia spazio a possibili progetti collaborativi.

Ma la modalità di gestione delle mense rappresenta solo il secondo gradino del problema, il primo, quello più importante, è costituito dalla scelta politica di fondo che si vorrà fare sciogliendo il nodo principale: mense, bisogno o diritto?

Sandro Lanzetti

## Comunicati, informazioni e cronaca

### Itinerari tra le radici. Per il bicentenario del Cantone Ticino le scuole presentano delle testimonianze storiche

Nel 2003 ricorre il bicentenario della nascita del Cantone Ticino. Per celebrare l'avvenimento, alle scuole si propone di indagare e di illustrare una testimonianza presente sul territorio, partecipando così attivamente allo studio della nostra storia.

#### Obiettivi

- individuare e studiare una testimonianza storica presente nella regione della propria scuola, legata ai luoghi, ai fatti, ai personaggi, alle problematiche relativi alla nascita e alla costituzione del Cantone Ticino (monumenti, vie di comunicazione, abitazioni, edifici pubblici o privati, civili, religiosi, militari, commerciali...);
- presentare caratteristiche, significato storico e ubicazione della testimonianza scelta, tramite un pannello, concorrendo alla realizzazione di una esposizione di un "Itinerario tra le radici" del Cantone Ticino in formazione;
- più in generale, saper leggere e dare un senso storico al territorio e alle sue testimonianze storico-culturali; sviluppare il senso di appartenenza al proprio territorio; educare alla conoscenza, al rispetto, alla salvaguardia e alla valorizzazione del proprio patrimonio culturale.

#### Procedura e tempi previsti

- Settembre-novembre 2002  
*Individuazione della testimonianza storica oggetto di studio*
- 1° dicembre 2002  
*Termine di iscrizione*
- entro il 13 gennaio 2003  
*Consegna del materiale alle classi*
- fino al 7 aprile 2003  
*Lavoro a scuola: studio della testimonianza e realizzazione del pannello*
- 7 aprile 2003  
*Consegna dei pannelli alla Divisione della cultura*
- maggio 2003  
*Esposizione dei pannelli*

#### Materiale in dotazione

Ad ogni classe che presenta una testimonianza pertinente, verrà inviato un barattolo di colla per applicazioni riposizionabili e un pannello cartonato di 95x80 cm, con il logo del Bicentenario, il nome dell'oggetto di studio, della classe e della scuola. Farà da supporto a fogli A4 o A3 con cui descrivere la testimonianza storica attraverso linguaggi verbali ed iconici differenti (scrivendo a mano, con il computer, disegnando, fotografando...). Ogni pannello dovrà contenere:

- una descrizione della testimonianza storica;
- una sua raffigurazione (disegno, cartolina, foto, riproduzione di una stampa d'epoca...);
- l'illustrazione del suo significato storico;
- l'indicazione dell'ubicazione-percorso (dov'è situata e come raggiungerla);
- le fonti bibliografiche, orali, iconografiche utilizzate.

Un cartello con la denominazione della testimonianza studiata, della classe, della scuola e del logo del Bicentenario - da posare transitoriamente - permetterà di compiere un atto simbolico comune.

#### Condizioni

- Al progetto possono partecipare tutte le scuole elementari, medie, medie superiori e professionali.
- Ogni classe può presentare un solo oggetto di studio.
- Il pannello può essere realizzato da una o più classi, o da un gruppo di allievi di più classi.
- Ogni singolo progetto ha come responsabile un insegnante.
- Possono essere coinvolte più materie con i rispettivi insegnanti.
- Le iscrizioni devono essere inviate dal docente responsabile, vidimate dalla direzione scolastica, alla Divisione della cultura, Viale S. Franscini 30a, entro il 1° dicembre 2002, tramite il formulario di iscrizione, da richiedere alla segreteria scolastica o scaricabile da [www.scuoladic.ti.ch](http://www.scuoladic.ti.ch)

Informazioni sono ottenibili presso la Divisione della cultura, tel. 091 814 13 00.

### Fondi per progetti scolastici

La Fondazione Educazione e Sviluppo è incaricata di amministrare per conto della Confederazione il Fondo nazionale in favore dei diritti umani e contro il razzismo destinato ai progetti scolastici.

Con questo fondo si intende dare un sostegno a dei progetti in Svizzera che promuovono i diritti umani e che combattono ogni tipo di discriminazione basata su razza, provenienza, aspetto e religione.

Il prossimo termine di consegna è fissato per il 30 settembre 2002; si dedicherà particolare attenzione ai progetti scolastici nei quali allievi e studenti hanno un ruolo attivo. Da notare che possono richiedere un finanziamento anche quelle organizzazioni e istituzioni esterne che sulla tematica offrono alle scuole un aiuto concreto.

Le domande sono da indirizzare alla Fondazione Educazione e Sviluppo, segretariato centrale, Monbijoustr. 31, casella postale, 3001 Berna.

Un dossier contenente una lista di criteri, un questionario e delle informazioni dettagliate è ottenibile presso lo stesso indirizzo oppure tramite il nostro sito internet all'indirizzo [222.globaleducation.ch](http://222.globaleducation.ch).

### Concorso per l'assegnazione di borse di studio

La Fondazione Zonta Club Lugano mette a concorso, per l'anno accademico 2002/2003, borse di studio in memoria della socia Trudy Bockberger, a favore di studenti ticinesi o confederati o stranieri domiciliati in Ticino che seguono studi universitari.

L'importo della borsa di studio verrà assegnato tenendo conto delle attitudini e dei risultati scolastici, nonché della situazione economica del richiedente e della sua famiglia e di eventuali altre borse di studio. La domanda, stesa sull'apposito formulario da richiedere alla Fondazione e corredata dei necessari documenti, dovrà essere inviata, entro il 15 novembre 2002, alla Fondazione Zonta Club Lugano, c/o Carla Vitalini, Via alle Dobbie 7, 6924 Sorengo.

### Sentiero naturalistico e archeologico di Gandria

Il percorso didattico lungo il sentiero che attraversa il sito naturalistico e archeologico di Gandria (SNAG) offre

la possibilità di avvicinarsi alla natura e alla storia di questa particolare zona prealpina di facile accesso. La guida alle 15 stazioni aiuta nell'osservazione delle differenti caratteristiche ambientali.

La guida è in vendita a Fr. 5.- presso gli sportelli di Lugano Turismo, Ticino Turismo, Touring Club Svizzero a Lugano, Società Navigazione del Lago di Lugano, presso ristoranti, alberghi e altri commercianti del villaggio e lungo la strada per Gandria, come pure presso gli uffici postali di zona e la cancelleria comunale. Il percorso è raggiungibile da Lugano a piedi e con i mezzi pubblici (battello e corriera da e per Porlezza) o privati. Per favorire le indagini sul sito naturalistico e archeologico di Gandria, d'intesa anche con il locale Municipio, la Fondazione della Svizzera italiana per la ricerca scientifica e gli studi universitari ha creato il Fondo SNAG.

Per ulteriori informazioni: [www.ti.edu.ch/sirssu/fsnag](http://www.ti.edu.ch/sirssu/fsnag)

## 20 novembre: giornata dei diritti del bambino

Anche quest'anno la Fondazione Terre des hommes invita i bambini e i ra-

gazzi della scuola dell'obbligo a partecipare alla manifestazione «Come loro per un giorno» organizzata in tutta la Svizzera mercoledì 20 novembre in occasione della «Giornata dei diritti del bambino».

In Ticino nel 2001 vi hanno preso parte circa 200 ragazzi e ragazze.

Con il loro impegnato entusiasmo a lucidare scarpe, a distribuire palloncini e materiale informativo su Terre des hommes, ad offrire torte ed intrattenimenti musicali, ad aiutare i clienti dei grandi magazzini Manor e COOP a riporre gli acquisti nei sacchetti, hanno contribuito a sensibilizzare centinaia di persone, raccogliendo offerte per un totale di 6017 franchi (oltre 2000 franchi in più rispetto all'anno precedente). Inoltre la classe del prof. Gubitosa con il video amatoriale girato durante questa giornata ha vinto il primo premio del concorso «Grand Prix Sony» nella categoria riservata alle scuole medie.

Il prossimo 20 novembre ai partecipanti (accompagnati dai loro insegnanti e da collaboratrici di Terre des hommes) viene quindi nuovamente data la possibilità di conoscere meglio le condizioni in cui vivono milioni di bambini della strada, soprattutto quando incontrano persone che rifiutano, talvolta anche con modi poco cortesi, l'aiuto e/o il materiale offerto loro.

Come nelle quattro precedenti edizioni della «Giornata dei diritti del bambino», l'intero ricavato delle offerte raccolte verrà devoluto ai numerosi progetti di Terre des hommes a favore dei bambini della strada.

I docenti che con le loro classi desiderano partecipare a questa manifestazione sono pregati di chiedere entro fine settembre il formulario di iscrizione come pure la documentazione sulle modalità di svolgimento a:

Terre des hommes, Gruppo di lavoro Ticino, Via Trevano 103, 6900 Lugano Tel. e fax: 091 942 59 49 e-mail: [tdhticino@bluewin.ch](mailto:tdhticino@bluewin.ch)

## Nuova guida del WWF: «Il gambero di fiume»

In occasione del 2003, anno internazionale delle acque dolci, il WWF Svizzera italiana lancia la campagna «Il gambero di fiume».

Il gambero che vive nei nostri corsi d'acqua è stato inserito nella lista SMERALDO delle specie minacciate a livello europeo. Purtroppo lo stato di salute delle sue popolazioni e dei

nostri corsi d'acqua sono preoccupanti. Non possiamo perderlo, anzi è nostra intenzione reintrodurlo laddove ormai scomparso, dobbiamo inoltre cogliere l'occasione per farlo conoscere ai nostri giovani, così che il suo futuro possa evolvere in giorni migliori!

Il WWF ha redatto una guida didattica su questo particolare animale (in vendita al prezzo di Fr. 20.-) ricca di idee e proposte di attività da affrontare con i propri allievi, con numerose indicazioni per ottenere informazioni basilari per conoscere i gamberi e i problemi che li perseguitano. Ha creato uno spazio apposito su Internet ([www.wwf-si.ch/gambero](http://www.wwf-si.ch/gambero)) con le principali informazioni sulla campagna, i materiali disponibili, le attività in corso e per favorire i contatti tra le classi partecipanti. Inoltre l'associazione desidera dare, con una giornata speciale, la possibilità di immergersi in questo mondo subacqueo ancora poco conosciuto. Il 9 di novembre al Demanio di Gudo insegnanti ed allievi interessati avranno la possibilità di parlare con gli specialisti dei gamberi e con gli ideatori della guida didattica, di partecipare a giochi istruttivi per entrare in questo ambiente affascinante. Se questo progetto vi attira chiamate l'820 60 00 per iscrivervi o per ottenere informazioni più dettagliate!

### REDAZIONE:

**Diego Erba**  
direttore responsabile  
**Maria Luisa Delcò**  
**Mirko Guzzi**  
**Giorgio Merzaghi**  
**Renato Vago**  
**Francesco Vanetta**

### SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

**Paola Mäusli-Pellegatta**  
Dipartimento dell'educazione,  
della cultura e dello sport,  
Divisione scuola, 6501 Bellinzona  
telefono 091 814 34 55  
fax 091 814 44 92

GRAFICO: Emilio Rissone

### STAMPA:

**Salvioni arti grafiche**  
**6500 Bellinzona**

Esce 7 volte all'anno

### TASSE:

abbonamento annuale      fr. 20.-  
fascicolo singolo              fr. 3.-

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